



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

Facultad de Filosofía y Letras

Doctorado en Investigación e Innovación Educativa

**Interacción Socioemocional entre Docente-Alumno en la
Educación a Distancia: El Caso de la Licenciatura Abierta
en la Enseñanza del Inglés de la BUAP**

Tesis

Que para obtener el grado de:

Doctora en Investigación e Innovación Educativa

Presenta:

Mariana García Trinidad

Directora de Tesis:

Dra. Verónica Sánchez Hernández

Puebla, Pue., Noviembre de 2024

Doctorado en Investigación e Innovación Educativa

La Coordinación Académica

Integrantes del Comité

Dra. Verónica Sánchez Hernández

Dra. Adelaida Flores Hernández

Dra. Anayuri Güemes Cruz

Dr. Benjamín Gutiérrez Gutiérrez

Dr. David Guadalupe Toledo Sarracino

Los cuales certifican que han examinado y aprobado la Tesis Doctoral titulada:

“Interacción socioemocional entre docente-alumno en la educación a distancia: el caso de la licenciatura abierta en la enseñanza del inglés de la BUAP”

Presentada por: Mariana García Trinidad

Resumen ejecutivo

Esta investigación cualitativa examinó la interacción socioemocional entre docentes y estudiantes en la formación de profesores de inglés en modalidad no presencial. El estudio se enfocó en la formación docente a distancia, el impacto de las TIC, las competencias necesarias para los docentes, la importancia de la interacción docente-estudiante y las emociones en la educación a distancia.

Se empleó un enfoque interpretativo con un diseño transversal no experimental y un método de estudio de caso holístico. El marco teórico se basó en la teoría de la Comunicación Didáctica de Holmberg y la Inteligencia Emocional de Goleman. La recolección de datos incluyó entrevistas semiestructuradas, cuestionarios y grupos de enfoque con personal de coordinación, docentes y estudiantes de la licenciatura. El análisis se estructuró en cuatro dimensiones: comunicación, retroalimentación, emociones y tecnología.

Los resultados revelan que los docentes de lenguas extranjeras pueden establecer alianzas significativas con los estudiantes en entornos no presenciales. Estas conexiones, basadas en la gestión efectiva de emociones, comunicación, retroalimentación y uso apropiado de la tecnología, influyen positivamente en los logros de aprendizaje. Se observó que estas alianzas fomentan mayor interacción, participación y motivación entre los estudiantes, contribuyendo al éxito académico en la educación a distancia.

La investigación destaca la importancia de las competencias socioemocionales desde la formación docente lo cual permite crear ambientes de aprendizaje efectivos, así como establecer conexiones emocionales sólidas, utilizar eficazmente las TIC y proporcionar una comunicación y retroalimentación efectiva en ambientes educativos no presenciales.

A mi compañero de vida, gracias por tu infinita paciencia, tu incansable motivación y tu amor,
que fueron el motor para alcanzar este logro. ¡Muchas gracias!

Agradecimientos

La culminación de este proyecto de investigación ha sido posible gracias al generoso respaldo del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCYT), mediante sus programas integrados en el PNPC. El apoyo recibido fue fundamental para lograr una sinergia efectiva entre mi labor investigativa, la generación y difusión de conocimientos, y mi desarrollo personal y profesional.

Deseo expresar mi más profunda gratitud a cada uno de mis asesores y a mi directora de tesis. La guía de cada uno de ellos me ha enriquecido en este proceso formativo y de investigación con un enfoque totalmente humanístico.

Un reconocimiento especial para la Dra. Verónica Sánchez Hernández, quien compartió su experiencia y sabiduría en beneficio de este proyecto. Su confianza, junto con su empatía y paciencia, han sido invaluable para el éxito de este trabajo.

Al Dr. Benjamín Gutiérrez Gutiérrez, gracias por su crítica constructiva, por su apoyo, tiempo y por brindarme en todo momento su orientación. A la Dra. Adelaida Flores Hernández y la Dra. Anayuri Güemes Cruz, sus contribuciones trascienden esta investigación dejando una huella indeleble en mi formación. Finalmente, al Dr. David Toledo Sarracino, gracias por hacerme sentir, durante mi estancia académica, un miembro importante de su equipo y por el tiempo que le dedicó a este proyecto.

Gracias también a las autoridades, docentes y estudiantes de la Licenciatura Abierta en la Enseñanza del Inglés de la Facultad de Lenguas, quienes hicieron posible realizar esta investigación.

Índice

ÍNDICE	1
LISTA DE TABLAS	4
TABLA 1. FUNCIONES Y COMPETENCIAS DEL DOCENTE A DISTANCIA	4
TABLA 2. ÁREAS Y COMPETENCIAS DIGITALES	4
TABLA 3. MARCO DE COMPETENCIAS DE LOS DOCENTES	4
TABLA 4. ACERCAMIENTOS A LA EDUCACIÓN A DISTANCIA	4
TABLA 5. EJEMPLOS DE CONCEPTOS CONSIDERADOS PARA LA	4
TABLA 8.	4
LISTA DE FIGURAS	5
FIGURA 1. M	5
INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO 1: LA FORMACIÓN DOCENTE PARA LA MODALIDAD A DISTANCIA	20
1.1 FORMACIÓN DOCENTE EN LENGUA EXTRANJERA	20
1.1.1 <i>La Educación a Distancia</i>	24
1.1.2 <i>El Desarrollo de las TIC en el Proceso Educativo</i>	30
1.1.3 <i>La Formación Docente en Educación a Distancia (EaD)</i>	32
1.2. PERFIL ACADÉMICO DEL DOCENTE DE INGLÉS EN LA EAD.....	34
1.2.1 <i>Modelos y Competencias Digitales del Docente</i>	35
CAPÍTULO 2: INTERACCIÓN DOCENTE-ALUMNO EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA (EAD)	50
2.1 HERRAMIENTAS DE INTERACCIÓN AFECTIVAS	58
2.2 MANIFESTACIONES AFECTIVAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA	66
2.3 LAS EMOCIONES EN LA EAD.....	70
CAPÍTULO 3: CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	87
3.1 LA MIRADA INTERNACIONAL DE LAS ORGANIZACIONES INTERESADAS EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DOCENTE Y LA INCORPORACIÓN DE LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA.....	88
3.1.1 <i>La UNESCO</i>	89
3.1.2 <i>La OCDE</i>	97
3.1.3 <i>Organización de las Naciones Unidas (ONU)</i>	106
3.1.4 <i>El Banco Mundial (BM)</i>	107
3.1.5 <i>El Banco Internacional de Desarrollo (BID)</i>	112
3.1.5.1 <i>El BID y La Tecnología Educativa para Mejorar el Aprendizaje.</i>	113
3.2 LAS ORGANIZACIONES INTERESADAS EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DOCENTE Y LA INCORPORACIÓN DE LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA: UNA MIRADA NACIONAL.....	115

3.2.1 Servicio Profesional Docente	116
3.2.2. Programa Nacional de Inglés (PRONI).....	119
3.2.3. Docentes Mexicanos por la Educación 2030	120
3.2.4. Plan Nacional de Desarrollo (2019-2024).....	124
3.3 LA MIRADA LOCAL: PUEBLA	125
3.3.1 Programa Sectorial de Educación en Puebla (2019-2024)	126
3.3.2 Modelo Universitario Minerva de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.	128
3.3.3 Plan de Desarrollo Institucional 2021-2025	131
3.3.4 Formación Docente en Lengua Extranjera en la Facultad de Lenguas BUAP.....	132
3.3.4.1 Licenciatura Abierta en la Enseñanza de Lenguas-Inglés.	133
CAPÍTULO 4: MARCO TEÓRICO.....	138
4.1 PILARES DEL CONSTRUCTIVISMO EN LA EDUCACIÓN	138
4.1.1 La Teoría Sociocultural de Lev Vigotsky.....	139
4.2 VIGOTSKY Y LAS EMOCIONES	143
4.3 LOS INICIOS DE LA TEORÍA DE LA CONVERSACIÓN DIDÁCTICA GUIADA.....	147
4.3.1 Teoría de Börje Holmberg: Conversación Didáctica Guiada.....	150
4.4 LAS EMOCIONES: LA PROPUESTA DE DANIEL GOLEMAN	158
4.4.1 Los Aportes de la Teoría de la Inteligencia Emocional	162
CAPÍTULO 5: DISEÑO METODOLÓGICO.....	173
5.1 CORRIENTE DE PENSAMIENTO: INTERPRETATIVO - INTERACCIONISMO SIMBÓLICO -	175
5.2 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN: TRANSVERSAL NO EXPERIMENTAL.....	178
5.3 ENFOQUE METODOLÓGICO: INVESTIGACIÓN CUALITATIVA	180
5.4 MÉTODO: ESTUDIO DE CASO INTERPRETATIVO HOLÍSTICO.....	184
5.5 ALCANCE O PROPÓSITO: DESCRIPTIVO Y EXPLORATORIO	187
5.6 PARTICIPANTES	189
5.6.1 Coordinación de la LAEL-I	189
5.6.2 Población Estudiantil	190
5.6.3 Población Docente	192
5.7 INSTRUMENTOS.....	193
5.7.1 Entrevista Semiestructurada	193
5.7.2 Cuestionario Estructurado y No Estructurado	195
5.7.3 Grupo Focal.....	200
5.8 PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	201
5.9 ANÁLISIS DE DATOS.....	205
5.9.1. Herramienta para el Análisis: ATLAS. Ti	206

CAPÍTULO 6: RESULTADOS E INTERPRETACIÓN	209
6.1 INTERACCIÓN ASÍNCRONA DOCENTE-ESTUDIANTE	212
6.1.1 <i>Características de la Interacción Asíncrona Docente-Estudiante</i>	215
6.1.2 <i>Beneficios en la interacción asíncrona entre el docente-estudiante</i>	220
6.1.3 <i>Retos en la Interacción Asíncrona Docente-Estudiante</i>	223
6.2 COMUNICACIÓN SÍNCRONA Y ASÍNCRONA ENTRE DOCENTE-ESTUDIANTE DE LA LAEL-I	228
6.2.1 <i>Comunicación Asíncrona Docente-Estudiante y los Medios Electrónicos</i>	232
6.2.2 <i>Comunicación Asíncrona Docente-Estudiante y Empatía</i>	235
6.2.3 <i>Retos en la Comunicación Asíncrona: Perspectiva de los docentes hacia los Estudiantes</i>	238
6.2.4 <i>Retos en la Comunicación Asíncrona: Perspectiva de los estudiantes hacia los docentes</i>	240
6.3 RETROALIMENTACIÓN ASÍNCRONA DOCENTE-ESTUDIANTE	241
6.3.1 <i>Retroalimentación Asíncrona Docente-Estudiante en la Lengua Extranjera (inglés)</i>	246
6.3.2 <i>Retroalimentación Asíncrona Oral o Escrita entre el Docente-Estudiante</i>	248
6.3.3 <i>Retroalimentación Asíncrona y Emociones entre Docente-Estudiante</i>	251
6.3.4 <i>Retos en la Retroalimentación Asíncrona Docente-Estudiante</i>	258
6.4 EMOCIONES POSITIVAS EN LA INTERACCIÓN ASÍNCRONA DOCENTE-ESTUDIANTE	259
6.4.1 <i>Habilidades sociales: Manejo del Estrés Docente-Estudiante</i>	263
6.4.2 <i>Habilidades sociales: Resolución de conflictos Docente-Estudiante</i>	267
6.4.3 <i>Retos Docente-Estudiante en las Emociones Negativas</i>	271
6.5 TECNOLOGÍA: PLATAFORMAS EDUCATIVAS EN EL CONTEXTO DE LA LAEL-I	277
6.5.1 <i>Retos con la Plataformas Educativas</i>	279
6.5.2 <i>La aplicación WhatsApp como Medio de Interacción y Comunicación Docente-Estudiante</i>	284
6.5.2.1 <i>Beneficios del Uso de WhatsApp en la LAEL-I</i>	290
6.5.3 <i>Edad de los Participantes y la Tecnología</i>	292
6.6 DIVERGENCIAS INTERACCIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA	294
CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES	301
ANEXOS	317
A) CARTA DE PRESENTACIÓN	317
B) CARTAS DE CONSENTIMIENTO INFORMADO	318
C) FIRMA DE CONSENTIMIENTO	320
D) GUIÓN DE ENTREVISTA	322
E) CUESTIONARIO DOCENTES	323
F) CUESTIONARIO ESTUDIANTES	327
G) TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA COORDINACIÓN LICENCIATURA ABIERTA	333
H) TRANSCRIPCIÓN GRUPO FOCAL. ESTUDIANTES GRUPO 1	350
I) TRANSCRIPCIÓN GRUPO FOCAL. ESTUDIANTE GRUPO 2	365
J) TRANSCRIPCIÓN GRUPO FOCAL. DOCENTES	378
BIBLIOGRAFÍA	397

Lista de tablas

Tabla 1. Funciones y competencias del docente a distancia

Tabla 2. Áreas y competencias digitales

Tabla 3. Marco de competencias de los docentes

Tabla 4. Acercamientos a la educación a distancia

Tabla 5. Ejemplos de conceptos considerados para la realización de los cuestionarios

Tabla 6. Alumnos de la LAEL-I

Tabla 7. Asignaturas del periodo otoño 2022 de la LAEL-I

Tabla 8. Importancia de la interacción docente-estudiante modalidad asíncrona

Lista de figuras

Figura 1. Modelo circunflejo de Russell

Figura 2. Modelo de aprendizaje en espiral de Kort

Figura 3. Mapa Curricular LAEL-I 2019

Figura 4. Cuatro categorías base entre la interacción docente-estudiante en la educación asincrónica

Figura 5. Características positivas de la interacción asincrónica desde la mirada docente

Figura 6. Características positivas de la interacción asincrónica desde la mirada estudiantil

Figura 7. Características negativas de la interacción asincrónica desde la mirada docente

Figura 8. Características negativas de la interacción asincrónica desde la mirada estudiantil

Figura 9. Beneficios en la interacción asincrónica docente

Figura 10. Beneficios en la interacción asincrónica estudiantes

Figura 11. Preferencias de comunicación síncrona y/o asincrónica docente-estudiante

Figura 12. Comunicación Asincrónica Docente-Estudiante y los Medios Electrónicos

Figura 13. Retroalimentación asincrónica en la lengua extranjera, inglés

Figura 14. Retroalimentación asincrónica oral o escrita entre el docente y estudiante

Figura 15. Percepción docente ante reacción estudiantil sobre una retroalimentación clara y amigable

Figura 16. Satisfacción docente mediante la retroalimentación sobre la mejora de los estudiantes

Figura 17. Sentimientos de los estudiantes ante una retroalimentación clara y amigable

Figura 18. Reacción estudiantil ante sugerencias de mejora por parte del docente

Figura 19. La opinión docente acerca de las emociones de los estudiantes ante la falta de retroalimentación

Figura 20. Falta de retroalimentación docente sobre el desempeño del estudiante

Figura 21. Reacción docente ante rechazo de participación de los estudiantes

Figura 22. Dificultades académicas o desafíos personales de los docentes

Figura 23. Dificultades académicas o desafíos personales de los estudiantes

Figura 24. Retos Docente-Estudiante en las Emociones Negativas

Figura 25. Emocionómetro de la LAEL-I

Introducción

En nuestros días, los cambios tecnológicos están transformando la educación en todos sus niveles. Los avances por el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) están abriendo nuevas oportunidades y mostrando repercusiones sobre la enseñanza y aprendizaje en todos los niveles y ámbitos educativos. Muestra de ello es la educación que no sucede dentro de un aula o laboratorio y en la que no necesariamente deben existir en el mismo tiempo y espacio un docente y un estudiante. Esta forma de educación ahora se le conoce con el nombre de educación no presencial o asíncrona. La cual, dependiendo del grado de aplicación de la tecnología, ha recibido diferentes nombres: educación a distancia, educación abierta, educación electrónica, educación en línea, educación virtual, educación asíncrona, educación híbrida, entre otros.

Es relevante mencionar las características de cada una de ellas ya que tienen rasgos específicos. Por ejemplo, Simonson et al. (2015), precisa que la educación a distancia tiene como cualidad la separación física de profesores y estudiantes, el uso de diversos medios para cerrar la brecha y la disposición de una comunicación bidireccional. Por su parte, Wiley (2006) afirma que la educación abierta, tiene como objetivo democratizar el aprendizaje colocando, de forma gratuita, materiales educativos de alta calidad a disposición de cualquier persona.

En cuanto a la educación electrónica, Bates (2005) señala que esta abarca diversas herramientas y métodos electrónicos, incluido el aprendizaje en línea, la instrucción asistida por computadora y las aulas virtuales. Respecto a la educación en línea, Allen y Seaman (2013) sostienen que esta se caracteriza por el uso de recursos en línea, la interacción virtual entre estudiantes y docentes y la flexibilidad en tiempo y lugar.

La denominación de educación virtual es establecida por De Freitas y Neumann (2009), quienes mencionan que esta forma de educación ofrece experiencias inmersivas que pueden replicar

situaciones del mundo real, mejorando así el aprendizaje experiencial. Por otro lado, Hrastinski (2008), propone el concepto de aprendizaje asincrónico, en él se promueve la flexibilidad y permite el estudio autodirigido, lo que resulta especialmente beneficioso para los estudiantes que tienen horarios variables o tiempo limitado. Por último, Garrison y Vaughan (2008) describen la educación híbrida como una integración reflexiva de experiencias en el aula y en línea que se complementan y enriquecen mutuamente.

Por lo expuesto previamente, es oportuno hacer mención que en esta investigación se ha decidido emplear los términos *no presencial o asíncrono*, ya que estos conceptos se han considerado flexibles y aplicables en diversos formatos educativos y son estas últimas características el pilar de esta investigación. Al sustentarse en la tecnología, la flexibilidad y la accesibilidad, estas formas de educación sirven como sustitutos eficaces de los entornos tradicionales del aula en el aprendizaje del inglés, creando vías para el aprendizaje continuo y el avance profesional.

Para lograr el éxito en el ámbito educativo no presencial, no sólo son trascendentales la infraestructura tecnológica y los materiales idóneos, el docente es considerado uno de los actores que influyen significativamente en el proceso de aprendizaje. Por lo cual, se considera necesario una formación inicial sólida que le permita desarrollarse profesionalmente para enfrentar desafíos como el manejo, uso y aplicación de las herramientas tecnológicas educativas y, sobre todo, conocer a profundidad las interacciones socioemocionales que se manifiestan, desarrollan e impactan en la educación no presencial.

Considerar las interacciones socioemocionales entre el docente y estudiante como un eje importante en el proceso educativo no presencial ayuda a desarrollar habilidades sociales, regulación emocional y un sentido de pertenencia en ambos sujetos. Por lo cual, esta investigación se enfoca en cómo estas interacciones socioemocionales se presentan, desarrollan tanto en lo social

como en lo afectivo en la formación docente. Además de conocer si existe un impacto significativo en ellas en el aprendizaje de los alumnos en este tipo de ambiente educativo.

En lo particular, tomando como base lo anterior, es pertinente conocer cómo los docentes y estudiantes que se encuentran en un ambiente de formación docente en la enseñanza de una lengua extranjera interactúan socioemocionalmente, específicamente aquellos que eligen el idioma inglés y cuya modalidad se desarrolla de manera asíncrona.

Planteamiento del Problema

La historia de la humanidad nos dice que la educación juega un papel fundamental en la vida de cualquier sociedad ya que en ella se manifiestan su historia, sus principios, sus valores, sus conocimientos y hasta los ideales de sus integrantes. En ella se expresan el pasado, el presente y se procrea el futuro de la sociedad. Es uno de los medios más influyentes que permite formar ciudadanos conscientes de su quehacer en la sociedad. Para cumplir con este propósito es indispensable contar con docentes que orienten el proceso de enseñanza y aprendizaje de cualquier nivel, asignatura y modalidad.

Los docentes en la enseñanza del inglés desempeñan un papel crucial para educar y guiar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje ya sea presencial o no presencial. Dadas las políticas educativas y lingüísticas para el aprendizaje de una lengua extranjera, los docentes de inglés no quedan excluidos de esta tarea, ya que son facilitadores en la formación integral de los estudiantes, preparándolos para enfrentar y aprovechar los desafíos y oportunidades de la internacionalización.

Los docentes que se desarrollan en entornos no presenciales deben estar capacitados en el uso de tecnologías educativas, ser flexibles y autónomos, estar familiarizados con nuevos modelos pedagógicos, comunicarse efectivamente y ser capaces de retroalimentar y evaluar a los estudiantes de manera efectiva dentro de un marco de convivencia armónico.

Sin duda, cada uno de los retos mencionados son relevantes, sin embargo, se considera de suma importancia que el docente, desde su formación didáctico-pedagógica y en un ambiente educativo no presencial, sepa que a través de las interacciones sociales y afectivas puede lograr muchos de los objetivos que se plantean en su actividad docente.

A lo largo del presente siglo XXI se ha notado que el cambio del proceso enseñanza - aprendizaje a una modalidad no presencial ha planteado desafíos en esta interacción, ya que la ausencia de contacto físico y el depender de la tecnología la han impactado significativamente. Es indispensable que los docentes y estudiantes en formación docente se sensibilicen y fortalezcan en las interacciones que se desarrollan en un ambiente educativo no presencial. Es decir, en el contexto de la formación de docentes en la enseñanza de lenguas extranjeras, la conexión socioemocional entre el docente y estudiante juega un papel vital en el entorno educativo.

Así, el objetivo de esta investigación es comprender el desarrollo y percepción de la interacción socioemocional entre el docente y estudiante en entornos no presenciales en el contexto de la formación de docentes de lenguas extranjeras, inglés.

Además, se espera que al investigar rigurosamente esta área del proceso educativo se encontrará información sólida que sirva de base para complementar el desarrollo de contenidos programáticos en la formación del docente de lenguas extranjeras. Por todo lo anteriormente expuesto es que se plantea investigar la *Interacción socioemocional entre docente-alumno en la educación a distancia: el caso de la licenciatura abierta en la enseñanza del inglés de la BUAP.*

Ejes de la Investigación

La interacción socioemocional es un componente crítico del proceso educativo que influye en varios factores y. para comprender mejor su impacto en las prácticas y experiencias tanto de los

docentes como de los estudiantes en el contexto educativo asíncrono, se han establecido las siguientes preguntas de investigación.

Preguntas de Investigación

- ¿Qué importancia tienen las interacciones en la formación docente en la enseñanza del idioma inglés, modalidad a distancia?
- ¿Cuáles son las interacciones socioemocionales que se presentan entre el docente y estudiante en la educación a distancia?
- ¿Cómo influyen las emociones en la interacción docente-alumno en la educación a distancia en un programa de formación docente de lengua extranjera, inglés?

Objetivo General

En un ambiente educativo donde las emociones y las relaciones sociales tienen un papel fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje, esta investigación busca entender cómo estas interacciones influyen en el desarrollo académico y personal de los estudiantes. Al ahondar en las dinámicas socioemocionales, se espera identificar patrones, desafíos y oportunidades que puedan mejorar la experiencia educativa tanto para los docentes como para los estudiantes, así como contribuir al desarrollo de estrategias que puedan mejorar los programas de formación docente de una lengua extranjera.

Para ello, se ha establecido que el objetivo general de esta investigación sea: **caracterizar las interacciones socioemocionales entre el docente y estudiante en un programa de licenciatura abierta de formación docente de lengua extranjera, inglés, en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.**

Objetivos Específicos

Los objetivos específicos de esta investigación se enfocan en la comprensión más profunda y detallada de las interacciones socioemocionales entre docentes y estudiantes en un programa de licenciatura abierta de formación docente de lengua extranjera, inglés en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Por lo cual, se han establecido los siguientes objetivos específicos:

1. Comprender la importancia que tienen las interacciones en la formación docente en la enseñanza del idioma inglés, modalidad a distancia
2. Analizar las interacciones docente-alumno en la educación a distancia que coadyuvan al desarrollo profesional.
3. Describir la influencia de las emociones en la interacción docente-alumno en la educación a distancia en un programa de formación docente de lengua extranjera, inglés.

Organización del Documento

El presente documento de investigación se estructura con una premisa y siete capítulos que abordan de manera integral la temática de la interacción socioemocional entre docentes y estudiantes en la enseñanza de lenguas extranjeras, inglés, en modalidad no presencial.

La premisa de este estudio señala que el contexto educativo no presencial permite un acercamiento indagatorio que identifique las interacciones socioemocionales dentro de un programa de licenciatura abierta en la formación docente de lengua extranjera inglés. En dicho programa se pretende distinguir la presencia, desarrollo e impacto de las interacciones socioemocionales que se manifiestan entre el docente y el estudiante en formación docente, a pesar de las barreras físicas y la falta de contacto directo que existe en esta modalidad educativa. Al abordarlas se confía comprender su sentido y significado para la presente investigación.

El capítulo 1 aborda la formación docente, su perfil y competencias en la educación a distancia. Es necesario conocer la influencia de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el proceso educativo, especialmente en la educación a distancia. Debido a esta incorporación, la formación docente -incluyendo a los de lengua extranjera- debe contemplar cambios sustanciales que contribuyan significativamente a este ambiente educativo

El capítulo 2 proporciona una revisión de los estudios más significativos sobre la importancia de la interacción docente alumno en la educación a distancia. Se analizan las herramientas que pueden facilitar la interacción afectiva entre el docente y el estudiante. Además, el capítulo presenta conceptos esenciales relacionados con las emociones que surgen en la educación asíncrona.

El capítulo 3 muestra una mirada internacional de las organizaciones interesadas en la formación profesional docente y la incorporación de la tecnología educativa, tales como: *Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)*, *la Organización para la cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)* *el Banco Mundial* y *el Banco Interamericano de Desarrollo*, enfatizando en rol de la tecnología educativa para mejorar el aprendizaje. También, se presenta una mirada nacional de las organizaciones interesadas en la formación profesional docente y la incorporación de la tecnología educativa, donde se revisaron documentos tales como *Docentes Mexicanos por la Educación 2030*, *el Plan Nacional de Desarrollo (2019-2024)*, *así como el Programa Sectorial de Educación en Puebla (2019-2024)*. En tercer lugar, se presenta el *Modelo Universitario Minerva de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*, así como el *Plan de Desarrollo Institucional-BUAP (2021-2025)*, al igual que el desarrollo de la formación docente en lengua extranjera en la Facultad de Lenguas BUAP a través de la *Licenciatura Abierta en la*

Enseñanza de Lenguas- inglés, que es el punto focal para entender el contexto local de esta investigación.

El capítulo 4 presenta el marco teórico, el cual abarca teorías y conceptos derivados de la literatura existente sobre la interacción socioemocional. Se parte de los pilares del constructivismo en la educación, la influencia de las emociones desde la percepción de Vigotsky, la Teoría de la Conversación Didáctica Guiada de Börje Holmberg (1983) y los aportes de la teoría de la Inteligencia Emocional propuesta por Daniel Goleman (1996).

En el capítulo 5 se sustenta el abordaje metodológico en el que se desarrolla la presente investigación. Se plantea una investigación cualitativa, la cual emplea como método el estudio de caso interpretativo holístico. Se aborda desde la corriente del pensamiento interpretativo, optando por un diseño de tipo transversal no experimental ya que los datos se han recogido en un solo momento y una vez. Por lo cual, los alcances exploratorios y descriptivos se consideran relevantes para reflexionar a través de información sobresaliente, oportuna y profunda sobre la interacción socioemocional que se presenta entre los docentes y estudiantes de la Licenciatura Abierta en la Enseñanza de Lenguas-inglés (LAEL-I) de la Facultad de Lenguas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

El capítulo 6 revela los resultados e interpretación de la presente investigación, los cuales se han analizado a partir de cuatro categorías: 1) comunicación, 2) retroalimentación, 3) emociones y 4) tecnología. Se señala cómo cada una de ellas se relacionan e influyen recíproca y dinámicamente. Es significativo señalar que las cuatro categorías mencionadas se derivaron de las propuestas planteadas por Holmberg (1983) y Goleman (1996) para describir cómo se lleva a cabo la interacción socioemocional entre el docente y estudiante en el contexto de la educación a distancia.

En el capítulo 7 se plantea en este apartado de conclusiones los resultados que dieron respuesta a las preguntas de investigación. Así mismo se mencionan los hallazgos y las limitaciones que se encontraron en esta investigación. Se emiten algunas sugerencias con la intención de mejorar la comprensión y la consecuente eficacia de la interacción socioemocional entre el docente y estudiante en programas de formación docente de una lengua extranjera.

Finalmente, se incluyen las referencias bibliográficas que han sido revisadas, junto con los anexos que proporcionan información complementaria a este trabajo de investigación.

Premisa

Para esta investigación se ha decidido partir de una premisa, la cual va a ayudar a establecer una base sólida y fiable desde la cual se pueda avanzar en la investigación y obtener resultados significativos. Esto es, que va a permitir definir los objetivos y la dirección en la que se llevará a cabo la investigación, así como justificar la importancia y relevancia de la investigación estableciendo su relación con la literatura existente en el campo de estudio. Finalmente, al establecer una premisa clara y bien fundamentada, se pueden evitar errores en el diseño del estudio y en la interpretación de los resultados, lo que a su vez puede mejorar la calidad y la confiabilidad de los hallazgos.

Para comenzar, se afirma que el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la educación superior ha permitido la apertura de nuevos escenarios educativos, uno de ellos es la educación a distancia. Esta modalidad ha permitido poner mayor atención a cómo se desarrollan e impactan las interacciones socioemocionales entre los dos actores relevantes en la educación: el docente y el estudiante.

El contexto educativo a distancia permite acercarnos a conocer las interacciones socioemocionales que se presentan dentro de un programa de licenciatura abierta en la formación

docente de lengua extranjera inglés. En dicho programa se va a distinguir la presencia, desarrollo e impacto que las interacciones socioemocionales se presentan entre el docente y estudiante que se encuentra en su formación docente. Al abordarlas se confía comprender su sentido y significado para la presente investigación.

Justificación

La investigación educativa sobre la interacción docente-alumno en el entorno de la educación a distancia es necesaria ya que los futuros docentes en la formación de una lengua extranjera, inglés tienen en sus manos la posibilidad de realizar mejoras que beneficien la calidad de la enseñanza y el aprendizaje a través de interacciones que permitan un involucramiento y una participación significativa en el entorno educativo a distancia.

En cuanto al futuro docente de una lengua extranjera, este debe tener los conocimientos no sólo tecnológicos o de dominio de una lengua extranjera, inglés, sino considerar también la interacción y todo lo que esto implica en el entorno de la educación a distancia. Es claro que en el ámbito educativo a distancia se dan interacciones por parte de profesores y alumnos lo cual tiene una función significativa ya que puede interferir no sólo en la construcción del conocimiento, sino también en el desarrollo social y afectivo del estudiante.

El descubrir las interacciones específicas en el ámbito de la educación a distancia nos dará la oportunidad de proponer cambios o alternativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, inglés creando un sello característico en la educación a distancia.

Considerando lo mencionado, la investigación en este campo va a permitir conocer las bases teóricas en las que se sustentan la interacción docente-alumno, la forma en la que se desarrolla y cómo se implementa de manera real en los participantes del proceso educativo a distancia. El contextualizarla y analizarla permitirá aportar conocimiento en la manera de interactuar entre el

docente y estudiante que se encuentran en programas de formación docente de una lengua extranjera inglés en la educación a distancia.

En igual forma, esta investigación pretende realizar una comprensión, análisis, y descripción, desde diversos ángulos con relación a cómo se da la interacción socioemocional docente- alumno en la educación a distancia en la formación docente de una lengua extranjera, inglés.

Aunado a lo anterior, se desea contribuir en la elaboración de teorías educativas que proyecten mejora en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera a través de enfoques sensibles que ayuden a comprender la eficacia de la interacción que influye en el involucramiento y participación de los docentes y alumnos.

Es conveniente considerar que la presente investigación pueda ser de interés para los docentes en formación de lengua extranjera, coordinadores responsables de los programas educativos en la enseñanza de lenguas extranjeras, directivos e instituciones educativas universitarias.

Finalmente, con relación a la literatura la forma de abordar la interacción socioemocional docente-alumno es desde la proyección de estudios cualitativos en donde se abordan varios conceptos como: Tecnología de la Información y Comunicación, Formación Docente, Educación a Distancia, Interacción, Interacción socioemocional.

Estado del Arte

La investigación educativa sobre la interacción docente-alumno en el entorno de la educación a distancia se considera un tema relevante ya que dentro de esta modalidad el papel del docente en general, y en particular el de lenguas extranjeras, tienen en sus manos la posibilidad de realizar cambios significativos en los ambientes educativos a distancia.

Uno de los cambios sustanciales es dar prioridad a la interacción que se establece entre el docente y estudiante en la educación a distancia. La interacción entre ambos personajes requiere que el docente guíe al estudiante en su proceso de aprendizaje, y se enfoque en conocerlo, escucharlo, entendiendo cómo se siente, interpretando sus actitudes y emociones (Ruíz et al. 2013). Por lo tanto, el docente a distancia no se puede ver como una figura aislada con poca participación en la formación de los estudiantes. Es necesario una formación docente específica para los contextos de la educación a distancia, así como para el desarrollo y éxito de los programas educativos. En consecuencia, la interacción docente-alumno puede considerarse como uno de los factores del ambiente educativo que más repercute en la calidad del aprendizaje.

En esta investigación se identifican las bases en la que se sustenta la interacción docente-alumno. La forma en que se está desarrollando y cómo se implementa en forma real en los participantes del proceso educativo a distancia. El contextualizarla y analizarla permitirá aportar conocimiento en la formación docente de una lengua extranjera inglés, en la educación a distancia.

Para abordar el tema a profundidad se ha estructurado la investigación sobre el estado del arte, el cual ha permitido analizar la información sobre el tema de investigación tomando como referencia artículos de revistas educativas indexadas, libros electrónicos, libros impresos, así como ensayos y tesis. Se han establecido comparaciones con otros conocimientos paralelos que ha permitido identificar el rumbo más apropiado para comprender el tema de investigación.

El estado del arte de la presente investigación se ha estructurado en dos capítulos. Por un lado, se aborda la formación docente en la educación a distancia; cómo las Tecnologías de la Información y Comunicación han permeado en el ámbito educativo a distancia y qué perfil y competencias debe poseer el docente en ambientes a distancia. Por otro lado, la importancia de la interacción docente alumno en la educación a distancia, las herramientas que pueden ser de ayuda

en la interacción afectiva docente-alumno, así como las emociones que se manifiestan en la educación a distancia. Es relevante mencionar, la importancia que se le dará a la interacción socioemocional en el proceso de formación docente en la enseñanza de una lengua extranjera, inglés.

Capítulo 1: La Formación Docente para la Modalidad a Distancia

En el presente apartado se hace una revisión del estado del arte sobre la formación docente en lenguas extranjeras integrando el uso de la tecnología en el ámbito educativo. Es necesario conocer de qué manera han influido las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el proceso educativo, especialmente en la educación a distancia. Debido a esta incorporación, la formación docente -incluyendo a los de lengua extranjera- debe contemplar cambios significativos con el fin de lograr que el proceso de enseñanza-aprendizaje repercuta en la formación del estudiante.

Las instituciones educativas han vuelto sus ojos hacia una modalidad que durante muchos años había sido casi ignorada: la educación no presencial. En qué consiste esta modalidad y cómo se ha incorporado al ambiente educativo son sus características se aborda en el presente capítulo.

El éxito de la puesta en práctica de esta modalidad se basa en dos factores principales: la infraestructura tecnológica y el perfil docente (García, 2020). Este último destaca por su preponderante importancia ya que el docente es el elemento que tomará decisiones sobre los aspectos pedagógicos, didácticos y académicos que serán desarrollados en la selección, elaboración, aplicación y evaluación de las actividades de aprendizaje y sus contenidos. ¿Cuál es este perfil docente idóneo? Es imprescindible establecer un perfil docente que se desempeñe exitosamente en ambientes educativos no presenciales, específicamente en la Educación a Distancia (EaD). Conocer los modelos y competencias que existen será de gran impacto para establecer una transformación que permita romper con los modelos tradicionales de antaño.

1.1 Formación Docente en Lengua Extranjera

A lo largo de la historia educativa, la profesión docente ha sido considerada como un eje central en el marco de las necesidades de transmisión cultural y de la formación laboral de las futuras

generaciones. Muestra de ello es que, a partir de 1921, se crean las escuelas normales en México para la educación básica y posteriormente surgen licenciaturas, maestrías, especializaciones, talleres y diplomados en enseñanza enfocados en el nivel medio superior y superior en el país.

Dada la permanente dinámica social, es incuestionable la necesidad de realizar constantes cambios significativos en los programas de formación y actualización docente, cambios que tengan impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje específicamente de una lengua extranjera en la modalidad de educación a distancia.

En los intentos por actualizar el perfil docente del profesor que labora en la modalidad de educación a distancia se ha hecho particular énfasis en que los docentes conozcan y apliquen en sus cursos las tecnologías para la información y la comunicación (TIC), asumiendo que: a) el profesor posee una fuerte formación disciplinaria (académica) y b) su formación didáctico-pedagógica es sólida.

Alvarado (2020) resalta la necesidad de transformar el papel tradicional del profesor y del estudiante, aplicar procesos de formación docente, con un perfil idóneo para el desarrollo de las funciones universitarias, proponer una capacitación a profesores en el uso de las TIC con el fin de incorporarlas a la práctica educativa. Por tal razón, es indispensable que tanto los futuros docentes como los docentes en actividad sepan utilizar las herramientas tecnológicas para aplicarlas en el proceso de enseñanza y aprendizaje tanto en la enseñanza de una lengua extranjera como de contenido, tal como lo comentan Cuevas y García (2014).

Dorfsman (2012) en este sentido, afirma que “la profesión docente se encuentra en una situación en donde se requiere de transformaciones en la era de la Sociedad de la Información”. Estas transformaciones se presentan con el surgimiento de los entornos tecnológicos y que impactan en la práctica del docente y en la organización de la enseñanza. Para alcanzar estas transformaciones

en la práctica docente se requiere impactar en cinco dimensiones en la formación docente:

- La *dimensión académico-disciplinar* se refiere básicamente al tratamiento de la disciplina. El docente fue y es considerado como el poseedor y transmisor del conocimiento. El surgimiento de las tecnologías plantea la necesidad de reformular esta dimensión.
- La *dimensión técnico-pedagógica* integra herramientas y entornos tecnológicos a la práctica. no se trata sólo de “agregar” nuevos recursos sino de aceptar un cambio.
- La *dimensión crítico-social y comunitaria* se transforma en dimensión global. Los entornos digitales transforman a “ciudadanos del mundo”, amplían horizontes y renuevan compromisos. El docente tendrá las herramientas para articular sus prácticas con las prácticas de otros docentes en otros espacios y realidades sociales y culturales, asumiendo compromisos crecientes junto con sus colegas y estudiantes.
- La *dimensión personal-reflexiva* se desprende casi naturalmente de la anterior. El docente tiene las herramientas para convertirse en docente global. Tiene a su vez la posibilidad de conocer y reconocer al estudiante, en las diferentes fases de lo presencial y de lo virtual, sin limitaciones de tiempo ni espacio, con la oportunidad de personalizar contenidos y metodologías.
- La quinta dimensión es la dimensión *digital*. Esta dimensión considera los componentes más específicos de la Sociedad de la Información y su impacto en la enseñanza. Esta dimensión da lugar a un nuevo tipo de docente, el docente global.

El docente global debe ser un docente fortalecido por su entorno, cultura, y por las herramientas tecnológicas a su disposición. La clasificación de estas dimensiones es relevante ya

que da una visión específica de las actividades que se deben considerar y desarrollar la formación docente.

En este sentido, Ferreira y Gargiulo (2013) presentan una iniciativa de acción entre docentes de la Universidad de São Paulo Brasil y de la Universidad Nacional de Córdoba Argentina para ofrecer a docentes un minicurso sobre el uso de la plataforma social EDMODO y su aplicabilidad como espacio para realizar actividades interactivas en el aprendizaje de una lengua extranjera (español) desde una perspectiva crítico-reflexiva. Teoría propuesta y adoptada por varios autores: (Dewey, 1933; 1938/1967; Alarcão, 1996; 2003; Pimenta, 2002; Schön, 1983; Freire, 1979; Zeichner, 1993; Perrenoud, 2002).

La idea es aprender haciendo y reflexionando con base en la relación teoría y práctica, configurando lo que Barros y Brighenti (2004) llaman “simetría invertida”. La capacitación haciendo uso de la tecnología abre un panorama diferente a los docentes. La teoría y la práctica se pueden considerar como una práctica que lleve al docente a una reflexión de su quehacer docente.

Además, Morales (2012) señala que la formación en las TIC parte de la base de ofrecer a los docentes selecciones prácticas y hacer énfasis de los avances que ésta aportará al proceso de enseñanza-aprendizaje y así no limitarse a dar a conocer herramientas y metodologías. Se tiene que reconocer una nueva realidad educativa, lo cual lleva a pensar y plantear alternativas de formación docente en las instituciones de Educación Superior. También, se abre una posibilidad de construir nuevos modelos educativos, más flexibles y contextualizados, pertinentes y relevantes de tal manera que favorezca la integración de los distintos saberes, así como fomente los cambios sociales.

Un punto de vista valioso en el mundo de la educación a distancia es el de Hernández (2017) quien señala que el proceso de incorporación de las TIC se ha centrado en el aprendizaje y no en la mediación docente. Se ha dado un cambio en cuanto a las tecnologías más no en el uso educativo

de las mismas, en los métodos pedagógicos y herramientas de aprendizaje. También destaca el papel de la autonomía de los estudiantes en la virtualidad y el vínculo con el profesor ya que es el mismo alumno quien se convierte en responsable de su propio aprendizaje, se autodirige (Casarini, citada en De Alba y Glazman, 2009). Por lo tanto, la necesidad de crear espacios de formación de docentes en los ámbitos a distancia que aborden esta visión global.

1.1.1 La Educación a Distancia

García-Aretio (1994) afirma que el término "educación a distancia" se generalizó en los años setenta y fue elegido oficialmente en 1982, cuando el Consejo Internacional para la Educación por Correspondencia cambió su nombre por el de Consejo Internacional de Educación a Distancia. Actualmente este Consejo se denomina Consejo Internacional de Educación Abierta y a Distancia (*International Council for Open and Distance Education –ICDE-*).

De acuerdo con este investigador, parece que existe consenso en que puede considerarse el nacimiento de la educación a distancia a mediados del siglo XIX (García Aretio, 1999). En esos inicios fue denominada educación por correspondencia. Hasta ese momento habían sido fundamentalmente los medios impresos, el correo postal y el teléfono los recursos habitualmente empleados, además, en la mayoría de los casos, de la propuesta de periódicas sesiones de tutoría presencial. La producción de comunicación se caracterizó inicialmente por el manejo de un sistema de comunicación simple mediado por mecanismos como los manuscritos y los servicios de correo (Sauvé, 1992, citado por García L., 2002). Sin embargo, con el transcurso de los años y la aparición de inventos como el telégrafo en 1820, la radio en 1901, el teletipo en 1910 y la televisión en 1923; poco a poco esta modalidad de estudio fue mejorando frente a las demandas relacionadas con la orientación y el acompañamiento del estudiante.

En la década de 1960 emergió la segunda generación, conocida como telecomunicación o enseñanza multimedia a distancia. Este periodo se definió por la inclusión de los recursos audiovisuales como el teléfono junto con el texto escrito en la modalidad a distancia.

Sin embargo, la explosión final de este enfoque dispar de enseñanza y aprendizaje ocurrió en la década de 1970, con el advenimiento de grandes universidades de modelo único en las que toda la enseñanza se impartía de forma remota. Es el caso de grandes instituciones en países tales como: Reino Unido (UKOU), España (UNED), República de Corea (KNOU), China (CTVU), Tailandia (STOU), Turquía (AU), Indonesia (UT), India (IGNOU) e Irán (PNU) (Daniel, 1996).

En ellas se empezaron a generalizar los usos de los recursos audiovisuales y multimedia, radio, audio, televisión y vídeo. En el caso de México, la Radio Educación fue creada el 30 de noviembre de 1924 por iniciativa del entonces secretario de Educación Pública, José Vasconcelos, con el propósito de aprovechar el potencial de la radio en beneficio de las tareas educativas y culturales del país.

Posteriormente, la telesecundaria, a través de la televisión, se convirtió en el medio para llevar la educación formal a los sectores alejados de las zonas urbanas. “La telesecundaria (1968) fue la primera que utilizó la tecnología más avanzada de su tiempo como estrategia para afrontar el grave problema del rezago educativo, el cual se ha concentrado históricamente en la población indígena y rural de México” (Andrade, 2011, p. 20).

Por otro lado, a partir de la tercera generación o enseñanza telemática que apareció en 1980 se ha integrado a la educación a distancia las telecomunicaciones y otros apoyos educativos multimedia a través de la informática por medio de la Enseñanza Asistida por la Computadora. Sin olvidar que otras tecnologías digitales surgieron en las décadas de 1980 y 1990: CD-ROM, discos de video interactivos, videoconferencias entre pares, etc.

Siendo a mediados de la década de 1990 cuando se inició el uso de Internet y otras tecnologías avanzadas (García Aretio, 1999). y a mediados de la década de 2000 comenzaron a surgir las tecnologías colaborativas, el software social y, en definitiva, la Web 2.0. Recientemente, -ya en la segunda década del siglo XXI- no se puede ignorar el desarrollo de los entornos virtuales, las redes sociales, la expansión de Internet y la combinación de estos componentes en el proceso de aprendizaje. Dando origen a las generaciones de la enseñanza por internet; lo que ahora se conoce como modelo de aprendizaje flexible. (García Aretio, 2002).

Garrison (citado en García Aretio., 2002) afirma que esta evolución es producto de tres generaciones que se han formado a lo largo de la historia de la educación a distancia, denominadas: enseñanza por correspondencia, telecomunicaciones o enseñanza multimedia a distancia, y telemática.

Vale la pena señalar que, según este último investigador, las generaciones mencionadas no están fijas a un momento o lugar determinado, ya que en la actualidad existen algunas instituciones que no han superado la primera generación y otras, aunque están en la última generación continúan usando texto impreso que corresponde a la primera generación. A partir de estas afirmaciones, García Aretio (2015) establece que la educación a distancia se entiende como un diálogo mediado que tiene como finalidad el logro de objetivos y competencias, sin la necesidad de presencia física directa de los docentes y estudiantes.

En relación con algunas aproximaciones sólidas sobre la perspectiva teórica de la educación a distancia, Keegan (1986), citado en García-Aretio (2011) las clasificó, hace más de dos décadas, en tres grandes grupos: a) Wedemeyer y Moore se inscriben en la denominada teoría de la autonomía e independencia; b) Peters postula su teoría de la industrialización y c) Holmberg y Båått enfatizan la interacción y comunicación en sus teorías.

Una clasificación más detallada se presenta en los siguientes grupos: a) Industrialización (Peters, 1971; 1993); b) Independencia y autonomía (Wedemeyer, 1971, 1981; Saba, 2003); c) Distancia transaccional (Moore, 1977; 1997); d) Conversación didáctica guiada (Holmberg, 1985); e) Interacción y comunicación (Bååt, 1984; Holmberg, 1995 y Anderson & Elloumi, 2004); f) Comunicación bidireccional (Garrison & Shale, 1987; Garrison & Baynton, 1987; Garrison, 1989; 2000); g) Aprendizaje colaborativo (Henri, 1992; Slavin, 1995; Conrad, 2002; Stacey & Rice, 2002); h) Equivalencia (Simonson, 1999).

Por otro lado, es necesario resaltar que la educación a distancia se distingue por “el uso de las tecnologías de la información y la comunicación para mejorar y apoyar el aprendizaje en la educación terciaria” (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2005, p. 11). La Unión Europea define el concepto de educación a distancia como “el uso de nuevas tecnologías de multimedia e Internet para mejorar la calidad del aprendizaje facilitando el acceso a recursos y servicios, así como a intercambios y colaboración a distancia” (Comisión Europea, 2001, p. 172).

García-Aretio (2020), por su parte, menciona que el concepto de educación a distancia se estructura con base en tres componentes y dimensiones: la dimensión pedagógica de logros de aprendizajes valiosos (componente didáctico), la dimensión social plasmado en el componente diálogo que refuerza el hecho de la interacción educativa, y la dimensión tecnológica que asume el componente mediado, necesario al producirse el acto educativo con una separación entre profesor y estudiante. El papel del alumno y del docente no se lleva a cabo como en la educación tradicional, el alumno es el centro de las actividades y el profesor sólo es el guía o facilitador.

Sobre las características de la educación a distancia destaca la mayor autonomía e independencia que disfruta el alumnado para el desarrollo de su proceso de aprendizaje, siendo él

mismo el que marca su ritmo de trabajo y el desarrollo de una programación; así como por lo habitual de que muchos de estos estudiantes concedan un carácter más práctico a los aprendizajes a realizar, debido a que varios de ellos desarrollan una actividad laboral vinculada a los estudios que están desarrollando, aspectos ampliamente favorecedores de su motivación intrínseca.

Estas mismas características, también exigen del estudiante una mayor actividad autorreguladora, responsabilidad y compromiso, además de impedir a muchos de ellos el establecer relaciones y situaciones de aprendizaje compartido o cooperativo que enriquecen al estudiante. No obstante, en la actualidad este último aspecto está siendo en gran medida contrarrestado gracias a la utilización de las nuevas tecnologías y, más concretamente, a la utilización de foros, correo electrónico, páginas *web*, videoconferencias, etc.

Dependiendo de los diferentes grados de participación de las TIC pueden definirse un número diferente de modalidades de educación: educación a distancia, educación virtual, educación en línea, educación semipresencial entre otras más. Moore y Kearsley (2011) señalan que, la educación a distancia es un aprendizaje planificado que ocurre normalmente en un lugar diferente al de la enseñanza, por lo tanto, requiere de técnicas especiales de diseño de cursos, de instrucción, de comunicación, ya sea por medios electrónicos o algún tipo de tecnología.

En el caso de la educación virtual (*e-learning*) es aquella modalidad donde el proceso de enseñanza – aprendizaje se imparte totalmente a través de redes y computadores, no existen instancias presenciales. La entrega de los contenidos se da en formato electrónico, se realizan actividades donde se desarrolla el trabajo colaborativo a través de comunicaciones sincrónicas y asíncronas. Cada alumno desarrolla estas actividades de acuerdo con su disponibilidad de tiempo. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] y Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES], 2004).

Síncrona se refiere a la comunicación bidireccional en un tiempo y espacio establecido. La comunicación asíncrona se da en un tiempo y espacio no establecido.

En la educación en línea los docentes y estudiantes participan e interactúan en un entorno digital, a través de recursos tecnológicos que proporciona el internet y las redes de computadoras de manera sincrónica, es decir, que estos deben de coincidir con sus horarios para la sesión (Ibáñez, 2020).

La educación semipresencial (mixta, híbrida, o *blended learning*) es aquella donde existen tanto encuentros presenciales como virtuales a través del uso de las TIC o medios electrónicos, tales como correo electrónico, foros de discusión, chat, entre otros. En muchas universidades esta modalidad, también es denominada enseñanza presencial con apoyo en medios electrónicos (UNESCO y ANUIES, 2004).

Las definiciones son diferentes y aunque no mencionan a los participantes textualmente se asume que los actores principales en estas modalidades educativas son los docentes, los estudiantes, los contenidos curriculares, así como las herramientas tecnológicas. Estas herramientas son el medio para el proceso enseñanza-aprendizaje, así como un medio de comunicación que puede ser síncrona o asíncrona.

También, es necesario considerar que, si bien la educación a distancia se sustenta en la acción responsable del alumno, la mediación pedagógica del docente puede hacer la diferencia formando alumnos que comprendan la realidad, desarrollen nuevos conocimientos acerca de los hechos complejos y habilidades metacognitivas que no sólo lo ayuden en su carrera profesional sino en su crecimiento como persona.

Es evidente que no existe una única teoría de la educación a distancia que puntualice sus fundamentos, estructuras, propósitos, funciones y posibilidades. García, (2011, p.p. 7-8), cita que a

lo largo de los años y con los cambios tan vertiginosos que se han presentado no se duda que la educación a distancia tome caminos sólidos que respondan a algunas características especiales como es el caso de la interacción en la educación a distancia.

1.1.2 El Desarrollo de las TIC en el Proceso Educativo

El proceso de enseñanza aprendizaje ha sufrido grandes cambios a lo largo de la historia de la humanidad. Uno de los cambios más relevantes en la educación ha sido la incorporación de la tecnología en el entorno educativo. Autores como Body, 1993; Bates, 1993; Saba, 1988; Saba & Shearer, 1994, como se cita en García-Arieto (1999), hacen hincapié en lo determinante que resultan las tecnologías para la educación.

La tecnología educativa desde el juicio de Cabero (2003), es una disciplina viva, polisémica, contradictoria y significativa, apuntando con ello a la importancia que han tenido las transformaciones en las que se ha visto involucrada y en las diferentes formas de entenderla en el discurso pedagógico.

Algunas definiciones relevantes sobre la tecnología educativa han sido definidas por diversos estudiosos del tema a lo largo del tiempo (Cabero, 2001; Gómez, 1997; Alonso, 1966; Papert, 1995), expresando que los medios de enseñanza pueden ser herramientas de mediación que permitan la construcción del conocimiento, la captación y comprensión de la información, una participación crítica y responsable dentro de una visión sociocultural. Los autores que se mencionan son los que más coinciden en el concepto ya que se observó que la tecnología educativa ha sido definida desde diversos puntos de vista, y no se ha establecido un verdadero consenso acerca del término. Por otro lado, autores que han escrito recientemente sobre el tema hacen referencia de los autores mencionados, por esa razón es que solamente se mencionan dichos autores.

En este mismo contexto el uso de las tecnologías para la información y la comunicación en las instituciones educativas con fines de mejora en la enseñanza y aprendizaje tiene efectos no solo en el aula o en la sesión a distancia. El efecto es expansivo, tal y como lo señalan Alonso et al. (2014):

La incorporación de las TIC ha repercutido en el papel proactivo de la dirección y la cultura del centro educativo, el acceso a los recursos y las facilidades tecnológicas, disposición de tiempo, rompimiento con los espacios y tiempos curriculares, replanteamiento de las metodologías y los modelos de evaluación de los estudiantes, así como la formación docente. (p. 105)

La constante actualización y renovación de las TIC, así como su aplicación en la enseñanza han generado cambios significativos en el sistema educativo, en particular en la educación superior. El uso de tecnologías ha permitido que la información sea adquirida, procesada, almacenada y diseminada, contribuyendo a la capacitación de las personas para que puedan adaptarse a los nuevos desafíos sociales (Díaz et al. 2021). En este afán por beneficiarse de las cualidades de las TIC, las instituciones han realizado capacitaciones de las personas que incluye en específico a los docentes y estudiantes, ya que ambos agentes deben estar preparados para transitar hacia nuevas maneras de generación y apropiación del conocimiento.

Las TIC se consideran como un gran apoyo para el acceso universal al conocimiento, derivando en aspectos como equidad, desarrollo profesional y crecimiento económico (Venkatesh et al., 2012). El hacer uso de las TIC en la enseñanza permite aumentar la posibilidad de promover formas nuevas de aprendizaje orientadas al desarrollo de estrategias de pensamiento y la interacción con otros individuos mientras se estimula su nivel de actividad personal (Stošić, 2015). Este

planteamiento se considera oportuno ya que menciona la interacción como un factor determinante, los que se referenciará con mayor profundidad más adelante.

Colorado y Edel (2012) destacan los beneficios al hacer uso de las TIC en el contexto educativo:

1. **Interactividad:** aporta habilidades de comunicación de manera bidireccional y multidireccional en entornos virtuales, de tal manera que facilite la interrelación entre los usuarios del recurso tecnológico. Una actividad de suma importancia ya que permite tener un acercamiento humano entre docente y estudiante.
2. **Aprendizaje colaborativo:** facilita la formación de comunidades de usuarios en los que se desarrolla el trabajo cooperativo y colaborativo, permitiendo diversos tipos de intercambios entre los usuarios que favorecen el aprendizaje.
3. **Multidireccionalidad:** la capacidad de transmisión e intercambio de información que ofrecen las TIC permite el tránsito simultáneo entre múltiples destinatarios.
4. **Libertad de edición y difusión:** Facilita la difusión, intercambio y colaboración para la edición de contenidos entre una multitud de usuarios en la red.

Las tecnologías no sólo han mejorado los procesos administrativos, sino que han abierto puertas a nuevas modalidades de formación y espacios para el aprendizaje (Ertmer et al., 2014; Bernard et al., 2014).

1.1.3 La Formación Docente en Educación a Distancia (EaD)

Moore y Kearsley (2011) señalan que la educación a distancia es un aprendizaje planificado que ocurre normalmente en un lugar diferente al de la enseñanza, por lo tanto, requiere de técnicas especiales de diseño de cursos, de instrucción, de comunicación, ya sea por medios electrónicos o algún tipo de tecnología.

Para Fernández (2011), es necesario propiciar de manera permanente el trabajo en equipo para aunar criterios de selección de contenidos, estrategias metodológicas, y articular los campos de la formación docente; reforzar la metodología de trabajo para acentuar la capacidad crítica y reflexiva de los alumnos. La educación a distancia es promotora de una propuesta didáctica en la cual el alumno autorregula su aprendizaje, como un proceso de autodirección, transforma sus aptitudes mentales en competencias académicas y es el docente quien encamina este aprendizaje (Juca Maldonado, F. J., 2016).

Además, es indispensable que los alumnos se sientan más motivados y comprometidos, que asuman mayores responsabilidades sobre su aprendizaje y puedan construirlos de manera independiente. El docente deja de ser el experto en contenidos para convertirse en guía, orientador, facilitador, consultor de información, colaborador en grupo, proveedor de recursos, supervisor académico, diseñador de medios, en definitiva, en facilitador de aprendizajes (Cózar & Roblizo, 2014).

Al plantear la formación docente en Educación a Distancia (EaD), se reconoce una nueva realidad y se acepta la necesidad de generar nuevos modelos educativos. Por tanto, es necesario desarrollar una práctica pedagógica reflexiva y autónoma. (Pozos, K., et al., 2018).

La formación docente tiene la tarea de producir un cambio en la concepción tradicional del proceso de aprendizaje, esto incluye el reto de comprender y aplicar las TIC en cualquier ambiente educativo. La formación de docentes en lenguas extranjeras no queda excluida de todos estos retos, cambios, reflexiones, actitudes críticas, habilidades, valores, creencias, herramientas, metodologías, entre otros elementos.

Existe una evidente necesidad de que dentro de la formación docente para la enseñanza de una lengua extranjera en la modalidad a distancia se inicien procesos de reflexión sobre la situación

actual en la que se encuentran los docentes. Se deben establecer compromisos entre el docente y la institución para que dentro de los programas curriculares se tomen en cuenta capacitaciones en competencias digitales con una visión más allá de la simple aplicación instrumental. Es indispensable que los estudiantes puedan interactuar y colaborar entre sí como creadores de contenidos, es tiempo que los contenidos presentados sean sólo una base, el conocer más dependerá de los estudiantes.

Con base en lo revisado hasta el momento se pueden obtener algunas consideraciones generales. El desarrollo de la sociedad y los contextos particulares que lo determinan obligan a buscar nuevas formas de enseñanza y aprendizaje. Las Tecnologías para la Información y la Comunicación (TIC) son herramientas y medios fundamentales para estas nuevas modalidades educativas.

Debido a la actual accesibilidad a las TIC la educación a distancia es viable. La educación a distancia demanda docentes con un perfil específico en el que resalta el conocimiento y dominio de las TIC y su participación en el diseño, elaboración, aplicación y evaluación de las actividades virtuales de aprendizaje. El uso de las TIC debe ser con actitud crítica y reflexiva. Esta incorporación del uso de las TIC en la educación a distancia es adicional al conocimiento académico disciplinario y a la formación didáctico-pedagógica.

1.2. Perfil Académico del Docente de Inglés en la EaD

El perfil docente en el área de inglés se encuentra vinculada en primera instancia con las lenguas extranjeras. El docente de esta área aparte de dominar una lengua extranjera debe ser capaz de adaptarse a los cambios que se presentan hoy en día. Como protagonista del proceso educativo se espera mucho de los docentes quienes, como profesionales de la educación, necesitan demostrar una sólida preparación en el área en la que se desarrollan.

Hoy en día se opta por un perfil docente basado en competencias con vistas a la formación de profesionales críticos y reflexivos, autónomos, flexibles, para adecuarse a la realidad de sus espacios educativos y a la particularidad de los alumnos. Es indispensable que el docente tenga la capacidad e iniciativa propia para plantear alternativas pedagógicas. Es preciso que el docente desarrolle una actitud crítica y reflexiva.

Páez (2001) considera que el profesor de idiomas debe ser competente no sólo desde el punto de vista lingüístico-comunicativo, sino también desde el pedagógico y metodológico.

1.2.1 Modelos y Competencias Digitales del Docente

Sin duda alguna uno de los actores principales de la educación son los docentes. El papel que desarrollan en el proceso enseñanza-aprendizaje es de suma importancia ya que se encuentra en constante cambio de crecimiento y es quien entrelaza la dimensión institucional, la académica y la social con la dimensión individual o personal del alumno, creando un espacio educativo adecuado (Acebal, 2014).

Dentro de este marco, según García-Aretio (2011), un docente que se involucra de manera activa en su labor debe tener en cuenta ciertas funciones y competencias particulares. Estas se describen en detalle en la Tabla 1.

Tabla 1

Funciones y competencias del docente a distancia.

Función académica.
Competencias:
Detectar necesidades de formación en diferentes colectivos.
Establecer los objetivos del aprendizaje en cada acción formativa.
Determinar el contenido de acuerdo con los objetivos y al alumnado al que se dirige.
Diagnosticar la información que se necesita.
Saber encontrar la información y los recursos necesarios.

Evaluar la calidad de la información.

Planificar la acción formativa a distancia en colaboración con los otros expertos.

Proponer el diseño formativo a distancia.

Guiar el aprendizaje concreto de los alumnos a través de la planificación y coordinación de las diversas acciones docentes.

Determinar la metodología a distancia adecuada para cada acción formativa.

Asesorar y gestionar el ambiente de aprendizaje.

Colaborar en la concreción, selección y diseño de los recursos. Integrar los diferentes medios y recursos.

Precisar las actividades de aprendizaje.

Temporalizar el proceso de aprendizaje.

Priorizar los contenidos de aprendizaje.

Determinar los criterios y herramientas de evaluación

Función Orientadora.

Competencias:

Motivar y facilitar el aprendizaje.

Dinamizar el grupo y fomentar la participación.

Favorecer la interacción y el trabajo colaborativo.

Prever cada una de las fases del aprendizaje, aportando la información necesaria para su aplicación.

Aclarar y resolver dudas, problemas de todo orden tanto del grupo como de cada alumno.

Aportar la información necesaria en cada fase y en los plazos previstos.

Aplicar los criterios de evaluación.

Aportar la retroalimentación necesaria en cada una de las fases del aprendizaje.

Función Gestora.

Competencias:

Saber utilizar las principales herramientas ofimáticas y de internet.

Conocer las características básicas de los equipos y las infraestructuras informáticas.

Saber aprovechar las posibilidades de comunicación que ofrece internet.

Elaborar las guías didácticas que faciliten el proceso de aprendizaje.

Proponer y, en su caso, elaborar los recursos necesarios. Conocer el organigrama y la planificación de la institución de formación.

Conocer los procesos de inscripción, certificación, etcétera de la institución
<p>Función Evaluadora.</p> <p>Competencias:</p> <p>Precisar los momentos adecuados para la evaluación continua. Determinar las herramientas y recursos necesarios para la evaluación.</p> <p>Diseñar las pruebas de evaluación.</p> <p>Adecuar la evaluación a los objetivos y contenidos de la acción formativa.</p> <p>Corregir y proporcionar información suficiente como retroalimentación para el estudiante.</p> <p>Determinar los indicadores de evaluación de la acción formativa.</p> <p>Aplicar y valorar estos indicadores de calidad para aportar elementos de mejora.</p>
<p>Función Investigadora.</p> <p>Competencias:</p> <p>Saber acceder y utilizar las fuentes documentales.</p> <p>Saber aplicar las diferentes técnicas de la investigación.</p> <p>Saber elaborar los instrumentos necesarios para la investigación.</p> <p>Saber extraer los resultados de la investigación para su aplicación.</p> <p>Proponer proyectos de innovación</p>

Nota. Adaptado de Marqués, 2003; Marcelo, s.f.; Duart, Martínez, 2002; García-Aretio, 1994 y 2001).

Por su parte, Marqués (2000), menciona, de manera general, algunas de las funciones pedagógicas que los docentes deben de llevar a cabo en su práctica profesional:

- Diagnóstico de necesidades a partir del perfil de los estudiantes para conocer las características individuales y grupales; esto permite identificar las necesidades de los alumnos y realizar una presentación adecuada de los contenidos del curso.
- Organización y gestión de los materiales, en donde las TIC tienen un rol central al permitir diversificar las opciones en las que se elaboran y distribuyen dichos materiales.
- Motivación para despertar el interés de los estudiantes en los contenidos de la asignatura, e inducirlos a participar en acciones tendientes a enriquecerlos.

- Orientación y tutorías mediante el seguimiento individual de los aprendizajes que proporcionen retroalimentación adecuada y oportuna.
- Desarrollo continuo buscar nuevas estrategias y posibilidades para abordar los materiales y los contenidos, lo que implica integrarse en la realización de trabajos colaborativos con los estudiantes; realizar seguimientos a través de investigaciones para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje; tener una capacitación continua; y fomentar actitudes positivas hacia las TIC.

Retomando el último punto mencionado sobre las actitudes positivas hacia las TIC, Cabero-Almenara y Marín, (2014) consideran que se deben orientar esfuerzos en inventar modelos de enseñanza para obtener las máximas ventajas que las tecnologías ofrecen y uno de los modelos internacionales con mayor repercusión es Estándares de Tecnología Educativa Nacional para Docentes (*National Education Technology Standards for Teachers, NETS-T*), el cual en su última actualización 2017, se conforma por cinco dimensiones que se generan dependiendo del desempeño de los docentes.

Según la Sociedad Internacional para la Tecnología en la Educación (*International Society for Technology in Education, ISTE*) el modelo NETS-T tiene como objetivo establecer lineamientos para que los docentes diseñen, implementen y evalúen experiencias educativas involucrando a los estudiantes para mejorar su aprendizaje, enriquecer la práctica profesional y proporcionar modelos positivos para los actores del contexto educativo (ISTE, 2018). Las cinco dimensiones propuestas son:

1. Facilitar e inspirar el aprendizaje y la creatividad del estudiante: se promueve el uso del conocimiento de la materia, procesos de enseñanza y tecnología para facilitar el aprendizaje de los estudiantes, la creatividad e innovación en entornos virtuales.

2. Diseñar y desarrollar experiencias y asesorías de aprendizaje en la nueva era digital: se establece el diseño, desarrollo y evaluación de experiencias de aprendizaje mediante la incorporación de herramientas y recursos actuales.
3. Modelar el trabajo y aprendizaje en la nueva era digital: los maestros deben mostrar conocimientos, habilidades y procesos de trabajo característicos de un profesional innovador en una sociedad global y digital.
4. Promover y formar ciudadanía y responsabilidad digital: se busca la comprensión de los recursos de las sociedades locales y globales, así como también la responsabilidad de incorporar la cultura digital a través de un comportamiento ético y legal en sus prácticas profesionales.
5. Participar en el crecimiento profesional y el liderazgo: se estimula el mejoramiento de la práctica profesional de los docentes, mediante un crecimiento permanente, la muestra de liderazgo en la escuela y la comunidad a la que pertenecen, promoviendo el uso efectivo de los recursos digitales.

Otro modelo conocido a nivel internacional es la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, (Marco de competencias de los docentes en materia de TIC, UNESCO, 2019) el cual establece una serie de competencias estandarizadas en TIC tanto para docentes en formación como para los que ejercen la carrera. Se fundamenta en el establecimiento de las prácticas pedagógicas que favorecen la construcción significativa del conocimiento de los estudiantes a través de la integración de las TIC. De tal manera que reúne las competencias necesarias para el diseño, implementación y evaluación de dichos ejercicios educativos en virtud del desarrollo de las representaciones del saber: conocer, utilizar y transformar los recursos tecnológicos para mejorar las prácticas educativas basadas en TIC.

En Europa, el Centro Común de Investigación (*Joint Research Centre (JRC)*) de la Comisión Europea (*European Commission*), propone el Marco Europeo para la Competencia Digital Docente (DigCompEdu), el cual se fundamenta en elementos relacionados con el ambiente y compromiso profesional de los docentes, la importancia que tienen de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la transformación de alumnos autodidactas para el desarrollo de su competencia digital como ciudadanos.

El modelo contempla diversos tipos de competencias que se relacionan con su aplicación: el compromiso profesional (las competencias académicas, competencias profesionales, y competencias digitales); enseñanza-aprendizaje, recursos digitales, empoderar a los estudiantes evaluación y retroalimentación (competencias pedagógicas); facilitar la competencia digital en los estudiantes (competencias transversales, competencias de los estudiantes, competencias académicas).

De acuerdo con los lineamientos planteados se busca el establecimiento de programas educativos adaptables a los diferentes ambientes de aprendizaje con el fin de lograr una apropiación adecuada de los recursos tecnológicos (*European Commission, 2018*). Esto se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2

Áreas y competencias digitales

Marco Común de Competencia Digital Docente	
ÁREAS	COMPETENCIAS
Información y alfabetización informativa	Navegación, búsqueda y filtrado de información, datos y contenidos digitales. Evaluación de información, datos, contenidos digitales.

	Almacenamiento y recuperación de información, datos y contenidos digitales
Comunicación y colaboración	<p>Interacción mediante las tecnologías digitales.</p> <p>Compartir información y contenidos digitales.</p> <p>Participación ciudadana en línea.</p> <p>Colaboración mediante canales digitales.</p> <p>Netiqueta.</p> <p>Gestión de la identidad digital</p>
Creación de contenidos digitales	<p>Desarrollo de contenidos digitales.</p> <p>Competencia</p> <p>Integración y reelaboración de contenidos digitales.</p> <p>Derechos de autor y licencias.</p> <p>Programación.</p>
Seguridad	<p>Protección de dispositivos.</p> <p>Protección de datos personales e identidad digital.</p> <p>Protección de la salud.</p> <p>Protección del entorno.</p>
Resolución de problemas	<p>Resolución de problemas técnicos.</p> <p>Identificación de necesidades y respuestas tecnológicas.</p> <p>Innovación y uso de la tecnología digital de forma creativa.</p> <p>Identificación de lagunas en la competencia digital.</p>

Nota. Fuente: Marco Común de Competencia Digital Docente. 2018.

Por otra parte, Nhu, y Kha, (2021) utilizan el Modelo SAMR (Sustitución, Aumento, Modificación, Redefinición) para comprender mejor el nivel actual de integración de las TIC en los docentes de la Universidad de Estudios de Lenguas Extranjeras (UFLS) y de la Universidad de

Danang (UDN). Al identificar los niveles, se espera se puedan tomar medidas mitigadoras concretas para mejorar la integración de las TIC.

Según Floris y Renandya (2019), el modelo SAMR ayuda a describir el camino por el cual la tecnología puede integrarse sistemáticamente en las prácticas de instrucción de los docentes de idiomas. De hecho, Puentedura (2013) cree que este modelo podría ayudar a mejorar la calidad de la educación brindada a través de la tecnología.

El modelo SAMR consta de cuatro clasificaciones de uso de tecnología para actividades de aprendizaje (Puentedura, 2013):

- *Sustitución*: La tecnología proporciona un sustituto de otras actividades de aprendizaje sin cambios funcionales.
- *Aumento*: La tecnología sustituye a otras actividades de aprendizaje, pero con mejoras funcionales.
- *Modificación*: La tecnología permite rediseñar la actividad de aprendizaje.
- *Redefinición*: La tecnología permite la creación de tareas que no se podrían haber realizado sin el uso de la tecnología.

Recientemente, se ha señalado que existen atributos cruciales de los docentes, como la percepción, la creencia y la actitud, que juegan un papel notable en la aceptación o el rechazo de las TIC (Jimoyiannis & Komis, 2006; Vanderlilnde, 2011). Además, según Loveless (2006), los docentes son conscientes de la presencia omnipresente de las TIC en su entorno de enseñanza, pero es posible que no perciban el vínculo con sus prácticas docentes.

En realidad, la percepción de los docentes sobre el uso de las TIC es vital ya que forma una tendencia que los ayuda a ser favorables o desfavorables hacia el uso de la tecnología más moderna en el campo de la educación (Qasem & Viswasnanthapa, 2016). En Vietnam, esta situación no es

diferente, con una escasa penetración de las TIC en la docencia (Hong, 2011). Este estudio se llevó a cabo con el fin de comprender mejor el nivel actual de integración de las TIC de los docentes de la UFLS, UDN. Al identificar tales niveles actuales, se espera que se puedan tomar medidas mitigadoras concretas para mejorar la integración de las TIC, pero pueden no percibir el vínculo con sus prácticas docentes.

En América se implementó, por parte del grupo de investigación InecTIC de la Universidad de La Guajira Colombia, el Modelo de Desarrollo Espiral de competencias TICTACTEP. Este modelo es implementado como un horizonte nuevo para la promoción de escenarios educativos mediados por la tecnología. El modelo TICTACTEP tiene el objetivo de resignificar la práctica docente, haciendo un uso flexible y genuino de la tecnología. El modelo pretende ir más allá de su uso instrumental, está orientado a la innovación educativa.

El modelo propone el desarrollo de competencias digitales en los docentes a partir de un proceso de formación en espiral que va desde la utilización de la tecnología digital de manera instrumental como la TIC, avanza a usos pedagógicos TAC (Tecnologías del el Aprendizaje y el Conocimiento), y puede generar transformaciones contextuales desde la utilización TEP (Tecnología del Empoderamiento y la Participación) (Pinto, et al., 2017).

En el mismo país, pero ahora en Barranquilla, Colombia se realizó una investigación por parte de Villareal-Villa et al. (2019) en donde analizan aspectos relacionados con las competencias digitales docentes en el escenario de educación superior. Después de la revisión de la literatura y con base en los hallazgos, se concluye que:

- a) Es relevante emplear modelos probados y reconocidos para la gestión de las competencias digitales docentes;

- b) La formación en esta área debe estar articulada con políticas educativas emanadas del Estado y las instituciones de educación superior;
- c) Existen dificultades en el uso ético, legal y seguro de las TIC en los espacios formativos, por ello, hay que afianzar notablemente la capacitación en este ámbito;
- d) Los docentes requieren apoyo significativo en la gestión de la información y el diseño de actividades con TIC dado que, en algunos casos, no cuentan con los elementos necesarios para realizar y llevar a cabo estos procesos de manera fluida.

Retomando a Dorfsman (2012) de la Universidad Hebrea de Israel realiza y analiza diferentes enfoques y perspectivas que se han desarrollado en torno de la formación profesional docente, el significado y naturaleza de esta. En este caso se retoma la última dimensión que es la dimensión digital. Esta dimensión considera los componentes más específicos de la Sociedad de la Información y su impacto en la enseñanza: la posibilidad de apropiarse de los entornos tecnológicos, de construir nuevos espacios de trabajo y cooperación, de liderar comunidades, de publicar ideas y contenidos en forma privada, pública y semipública. La dimensión digital propone un docente global, capacitado para:

- Producir sus propios contenidos y expandirlos.
- Compartir sus tareas con colegas y estudiantes.
- Exceder los marcos locales e institucionales.
- Diseñar espacios de trabajo, creatividad, cooperación, encuentro y reflexión.
- Generar, participar y liderar comunidades de enseñanza-aprendizaje, investigación, producción, recreación con colegas, estudiantes y público interesado en general.
- Moverse libremente por el mundo – real o virtual – consolidando de ese modo su potencial social, cultural y profesional.

Por su parte, Mishra y Koehler (2006) introdujeron el Conocimiento Tecnológico Pedagógico del Contenido (TPACK) que puede ser adoptado por los profesores para que conozcan la tecnología necesaria aplicable a su proceso de enseñanza. Según Bostancıoğlu & Handley (2018), TPACK se centra en los fundamentos teóricos que explicaran los conocimientos y habilidades de los profesores para integrar el uso de la tecnología en la educación.

El constructo de Shulman (2005) sobre el Conocimiento del Contenido Pedagógico (*Pedagogical Content Knowledge*, PCK) donde se basó TPACK, explicó que es fundamental que los docentes comprendan y conozcan las relaciones entre pedagogía, contenido y tecnología para que la integración efectiva de la tecnología en la enseñanza se pueda lograr con éxito (Koehler et al., 2017).

- El primer dominio es el *conocimiento del contenido (CK)*, que es el conjunto de conocimientos sobre la materia que el profesor compartirá con los estudiantes.
- El segundo dominio es el *Conocimiento Pedagógico (PK)* que se centra en los métodos en la enseñanza del conocimiento.
- El tercer dominio es el *Conocimiento Pedagógico del Contenido (PCK)* que habla sobre el conocimiento en la fusión de contenido (materia) y pedagogía (métodos de enseñanza) con el fin de avanzar en las prácticas docentes en las áreas de contenido.
- El cuarto dominio es el *Conocimiento Tecnológico (TK)*, que incluye conocimientos sobre la aplicación de diversas tecnologías que comenzaron desde la no tecnología, como el papel y el lápiz, hasta las tecnologías digitales, como las aplicaciones informáticas, Internet y otros medios interactivos de conocimiento tecnológico.
- El contenido tecnológico es el quinto dominio que se ocupa de la utilización de la tecnología como herramienta para presentar contenido específico.

- El sexto dominio es el *Conocimiento Tecnológico Pedagógico (TPK)*, que habla sobre la utilización adecuada de diversas tecnologías en la enseñanza.
- El último dominio es el *Conocimiento tecnológico Pedagógico del Contenido (TPACK)*, que requiere que un maestro sepa cómo usar o integrar la tecnología de manera efectiva en la enseñanza de una materia que promoverá un entorno centrado en el estudiante.

Los resultados de la escala TPACK y las entrevistas indicaron un aumento considerable en la autoeficacia general TPACK por parte de los futuros profesores de inglés y después de participar en el aprendizaje de un idioma asistido por computadora (*Computer-assisted Language Learning, CALL*).

El cambio fue notable en los dominios relacionados con la tecnología de TPACK. Este estudio generalmente demuestra que la preparación de TPACK CALL es muy prometedora para los estudiantes que se están capacitando para ser profesores de inglés y la incorporación de CALL en el programa educativo de formación para profesores de inglés (*English Language Teacher Education Program, ELTEP*) en entornos de segunda lengua (L2) y del inglés como lengua extranjera (EFL) es muy recomendable. Además, después de participar en los talleres CALL, aumentó la autoeficacia TPACK-Idioma de los profesores en formación. Se puede sugerir sobre la base de los hallazgos de este estudio que, si bien la integración CALL es primordial en los ELTEP.

El aplicar modelos específicos en la formación docente en lenguas extranjeras permite integrar la tecnología en la pedagogía de la enseñanza de idiomas. La posición de la tecnología en todas las áreas del conocimiento y los programas de formación, especialmente en la educación de idiomas, se ha consolidado firmemente (Kessler, 2018). Esto puede conducir a una prueba sobre cómo los futuros profesores de idiomas pueden prepararse para utilizar tecnologías avanzadas en su

enseñanza, haciendo que su entorno de enseñanza sea atractivo, innovador y, lo que es más importante, eficaz (Kessler & Hubbard, 2017).

En cuanto a la competencia digital para profesores de idiomas, Sysoyev y Evstigneev (2015) propone la idea de que la competencia en TIC comprende dos componentes esenciales: el conocimiento sobre las TIC que pueden utilizarse en la enseñanza de lenguas extranjeras; y las destrezas y habilidades para implementar las TIC en el proceso educativo de forma adecuada desde el ámbito tecnológico y didáctico.

En el contexto ruso Karsenti et al. (2020) expresan su interés en conocer el desarrollo de habilidades digitales entre los futuros profesores ya que muchos investigadores rusos se han centrado en las prácticas de integración de la tecnología digital en la enseñanza de lenguas extranjeras, pero pocos de ellos han formulado estrategias de enseñanza sistemáticas. Los autores utilizan como base el Marco de Competencias Digitales creado por el Ministerio de Educación y Educación Superior en Quebec (Canadá) para elaborar el concepto de competencias digitales en la enseñanza de lenguas extranjeras (Cadre de Références de la Compétence Numérique, 2019).

En la propuesta se definen 11 competencias digitales del alumno y se especifican detalladamente las principales direcciones para implementarlas. Las competencias son: 1) al interactuar en un idioma extranjero en Internet, se debe enseñar a los estudiantes a ser ciudadanos digitales responsables, 2) saber aprender un idioma extranjero con la ayuda de tecnologías digitales, 3) hacer que los estudiantes escriban en un idioma extranjero con la ayuda de tecnologías digitales, 4) aprender a traducir con la ayuda del soporte digital, 5) aprender a organizar la comunicación educativa en un idioma extranjero en digital, 6) desarrollar la competencia en información en el aprendizaje de lenguas extranjeras, 7) aprender a cooperar en un entorno digital y mediático en un idioma extranjero, 8) hacer que los estudiantes participen en el desarrollo de su inteligencia

colectiva en el alcance mundial con la ayuda de un idioma extranjero, 9) estimular el interés de los estudiantes en seleccionar instrumentos y recursos digitales en un idioma extranjero para desarrollar competencias en la materia o en un campo profesional, 10) aprovechar el uso de la realidad virtual para aprender idiomas extranjeros, 11) explorar el uso de la inteligencia artificial en la formación de competencias lingüísticas.

Su método de investigación se basa en las estadísticas obtenidas durante una encuesta en línea a formadores de profesores universitarios de lenguas extranjeras que tratan con el personal docente, los profesores de escuelas de lenguas extranjeras y los futuros profesores de lenguas extranjeras. La encuesta se realizó en las instituciones educativas de Rusia Central. En total 220 personas participaron en la encuesta. También se entrevistó a profesores universitarios con el fin de aclarar y comprender mejor su percepción del problema. Los datos pasaron por un análisis comparativo y fueron procesados estadísticamente.

Esta propuesta es el resultado del análisis que reveló cómo los profesores organizaron sus espacios de aprendizaje digital. Destacando los aspectos en que pasaban más tiempo haciendo uso del internet, así como los factores que limitaban el uso digital en clase. El análisis de las respuestas de los estudiantes reveló algunos problemas en el uso de herramientas digitales durante el aprendizaje de una lengua extranjera. Estos resultados se pueden utilizar para desarrollar las competencias de los estudiantes y para elaborar programas y materiales didácticos.

A partir de las descripciones expuestas por los autores marcan los ejes en los que el docente a distancia debe estar preparado; cualidades docentes que promueven una relación armoniosa entre el docente y estudiante, así como un buen ambiente de trabajo; conocimiento, funciones y competencias que permiten explicar, interpretar y decidir la labor docente; funciones pedagógicas en donde se justifica, descubre y explica qué y cómo se producen las acciones educativas. Es

evidente que el docente debe visualizar sus objetivos e intenciones que le permita un proceso de aprendizaje consciente.

Por parte del estudiante, estos ejercen un rol activo en su proceso de aprendizaje, el cual implica cambios en la manera de aprender, sobre todo en la forma de relacionarse con sus compañeros y docentes. La comunicación e interacción son decisivos ya que si se dan en un ambiente emocionalmente aceptable los objetivos de aprendizaje pueden lograrse favorablemente.

Por lo que corresponde al proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera se indica que es sustancial el acompañamiento pedagógico adecuado. Además, se debe incluir el seguimiento obligatorio de aquellas dificultades que se presentan en el abordaje de las tecnologías digitales en el proceso educativo, una actualización e instrucción constante de los docentes sobre los nuevos logros en este campo y finalmente una cooperación para concentrar esfuerzos conjuntos con el fin de obtener resultados.

Las tecnologías digitales permiten el desarrollo de la competencia digital de los futuros docentes para satisfacer las demandas de la sociedad moderna. Por lo tanto, puede aumentar la eficiencia de la enseñanza de lenguas extranjeras y contribuir al desarrollo personal de los estudiantes. Sin olvidar que el docente tiene en sus manos seres humanos con quien puede interactuar de diversas maneras. Es necesario conocer las formas de interactuar las cuales permitan al docente y al alumno fortalecer las relaciones interpersonales, disminuir las diferencias geográficas, la distancia personal y el sentimiento de soledad que es muy común en la educación a distancia. Se tiene que entender y analizar las dimensiones que intervienen en el diseño y desarrollo de las interacciones en contextos de aprendizaje a distancia.

Capítulo 2: Interacción Docente-Alumno en la Educación a Distancia (EaD)

En el presente capítulo se indaga sobre el estado del arte en la interacción docente alumno en la Educación a Distancia (EaD) poniendo especial atención en las interacciones afectivas y sus componentes. Debe hacerse notar un dato sumamente relevante para los intereses de nuestra investigación: los principios educativos -planteados desde la dimensión afectiva- son los mismos para la educación presencial que para la educación a distancia.

Para los propósitos de esta investigación es pertinente plantearse, en primer lugar, una definición del término *interacción* e indagar sobre qué se está investigando al respecto, quién lo está llevando a cabo y cuáles son los hallazgos.

En primer lugar, las interacciones son analizadas e interpretadas, en su mayoría, desde el enfoque de la escuela histórico-cultural de Vigotsky. (Brito, 2004; Segura, 2004; y Suárez, 2004) describen el valor de las interacciones y su relación con las zonas de desarrollo próximo, como una red social de interrelaciones y construcción colectiva del conocimiento.

Por otro lado, Anderson (2003), menciona que la interacción es un concepto complejo el cual puede ser abordado desde diferentes perspectivas. Las interacciones en la educación a distancia se estudian asincrónicamente, ya que se ha incorporado el concepto de mediación a partir del uso de medios educativos. Menciona tipos de interacción, destacando:

- a) **Estudiante-docente.** Interacción que propicia el diálogo entre asesor y estudiante y contribuye a la motivación para el aprendizaje.
- b) **Estudiante-estudiante.** Fomenta el trabajo colaborativo entre iguales, con intercambio de ideas y contenidos.
- c) **Estudiante-contenido.** Es la manera como el estudiante interacciona con los contenidos de aprendizaje para procesarlos y aplicarlos desde su experiencia y

contexto, y establece un diálogo cognitivo entre sus experiencias y los nuevos aprendizajes. En ella se utilizan textos y recursos bibliográficos para favorecer la interacción.

Es interesante que el autor considere la interacción docente-alumno desde un punto de vista comunicativo. El diálogo es un factor trascendental que podría permitir entrar a otras áreas de interacción y no sólo considerar lo comunicativo.

En cuanto a la interacción docente alumno, autores como Bernard, Abrami, Borokhovski y Wade (2009) señalan que cuanto mayor sea la interacción de los alumnos con los recursos, compañeros de clase y el tutor, mayor será el efecto positivo que esta interacción tenga en el aprendizaje de los estudiantes.

Para Cenich y Santos (2005, p. 8) “el papel verdaderamente innovador de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la educación a distancia es intentar reducir el espacio transaccional entre profesores y estudiantes, y favorecer la interacción entre los propios estudiantes”.

En seguimiento a esta idea, Lehman (2007), en su investigación sobre cómo crear presencia en educación a distancia, comenta que el concepto de presencia debe incorporar las emociones y considerar la interacción, el comportamiento y la cognición; es decir, ha de situar al aprendizaje en dos dimensiones: la cognitiva y la efectiva y, por lo tanto, considerar también las interacciones. Señala que dicho concepto utiliza las tecnologías síncronas y asíncronas como el resultado de interacciones activas entre diversos factores, como la emoción, la cognición y el ambiente.

Por su parte, Ortiz (2005), define la interacción como “el conjunto de relaciones, transformaciones que emergen y se extienden en el aula o contexto educativo, que constituyen en

su actuación diaria los profesores, profesores y alumnos, orientados hacia objetivos diversos y comunes en el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje”.

Otra propuesta en relación con la caracterización de la interacción fue la sugerida por Jonassen, Carr y Yueh (1995), en la que se distinguen dos dimensiones de la actividad de enseñanza y aprendizaje en contextos no presenciales, a los cuales denominan negociación interna (interacciones cognoscitivas que se producen entre el estudiante y el contenido) y negociación social (interacciones sociales que se producen entre el estudiante, el profesor y los demás estudiantes).

Asimismo, Simpson y Galbo (1986), ven la interacción como una reciprocidad en las conductas verbales-no verbales, conscientes-inconscientes, permanentes-temporales y las respuestas que se dan en las diversas relaciones, utilizaremos a las emociones como indicadores del efecto que esas conductas tienen en los alumnos.

En el contexto de la interacción, Greenpan (1998) establece que el diálogo y las relaciones personales son requisitos previos necesarios para la educación ya que la educación es principalmente una relación personal que se concreta a través de medios afectivos y cognitivos. Afirmación que es apoyada por Holmberg (2005) quien expresa que en la educación a distancia “debe tomarse en cuenta el aspecto afectivo como lo hay en todo aquello que involucra la mente y desarrolla la personalidad”. La educación sin interacción sólo puede constituir una transferencia básica de información (Moore, 1989).

En lo que respecta a la interacción y comunicación Holmberg (1995) ha dado gran énfasis a esos dos conceptos, nombrándolos conversación didáctica guiada, suponía una comunicación no contigua apoyada por una comunicación simulada a través de la interacción del estudiante con los materiales de estudio y una comunicación real a través de la interacción escrita o telefónica. Se destaca que esta aportación de Holmberg ha sido la más destacada en el ámbito de la educación a

distancia, aunque también Bååt (1984), Holmberg (1995) y Anderson & Elloumi (2004) han insistido en la importancia de la interacción y comunicación en los entornos educativos a distancia.

Siguiendo a Karatas, (2017) la interacción ha sido definida desde distintas perspectivas y con diversos propósitos. Wagner (1994), por ejemplo, define a la interacción como “eventos recíprocos que requieren al menos dos objetos y dos acciones” y sugiere que las interacciones ocurren cuando estos objetos y eventos se influyen mutuamente. Según Thurmond (2003), las interacciones ocurren cuando los estudiantes interactúan con los profesores, otros estudiantes, el contenido del curso y los dispositivos tecnológicos que se utilizan en los cursos. De manera similar, Turkle (1997) define la interacción como el compromiso de los estudiantes con sus compañeros e instructores.

En cuanto a las investigaciones, un grupo de investigadores de Turquía se dio a la tarea de indagar sobre el aspecto específico de la interacción: qué es y qué se ha investigado sobre ella en el mundo durante el periodo 2011-2015 (Karatas, et. al. 2017). Para ello aplicaron un riguroso método de análisis de tendencias con un modelo de investigación cualitativa basado en quince preguntas que cubren los aspectos más valiosos de la educación a distancia como lo son qué países, en qué áreas del conocimiento, con cuántos participantes, qué herramientas utilizaron, entre otros.

Las principales conclusiones de la investigación revelan lo siguiente: Estados Unidos, Taiwán y Australia se destacan como los países que realizan la mayor cantidad de investigaciones sobre el tema, contribuyendo significativamente al estudio de la interacción. En la mayoría de los países analizados, el método predominante entre los investigadores consiste en la incorporación de nuevas tecnologías en sus propios cursos en línea. Este enfoque les permite observar directamente los efectos sobre la interacción y otras variables relacionadas, centrándose principalmente en las áreas de diseño y evaluación educativa.

Por otra parte, la mayoría de las investigaciones son llevadas a cabo en el área de la educación por grupos de profesores, lo que hace suponer una predominancia del trabajo colaborativo; generalmente circunscrito al estudio de caso con estudiantes de pregrado y en grupos reducidos. Otra característica común es que en un gran porcentaje de estos estudios los modelos cuantitativos y los cuestionarios son los más utilizados, por lo tanto, la estadística predominante es la media y el porcentaje.

No obstante, muchas de las investigaciones no están sustentadas en modelos ni teorías que fundamentan las investigaciones en el área de la educación. Finalmente, los autores del estudio recomiendan que se investigue más sobre las expectativas y las percepciones de los estudiantes en la modalidad a distancia.

Es en este sentido que Rodríguez y Sosa (2018) proponen distinguir dos elementos principales en la educación a distancia: uno es el diseño de las actividades y la tecnología en las que se van a usar (interactividad), el otro es la dinámica que se suscita entre los actores educativos (alumno, docente, tecnología y actividades de aprendizaje virtual) y que se le denomina interacción social en la virtualidad y que contribuye a la creación de comunidades del conocimiento.

Para ellos:

[La interactividad y la interacción social] son elementos que favorecen el desarrollo de procesos cognitivos en los estudiantes, y que permiten superar algunos de los mitos que circundan sobre la “despersonalización” o la tan cuestionada “deshumanización” en la educación virtual; esto, también, con el fin de mejorar la calidad en la educación a distancia y recuperar al ser humano como actor del proceso, en la construcción, no sólo de su propio conocimiento, sino de comunidades de aprendizaje y académicas en las que circula el saber escolar” (Ibid..)

En esta modalidad educativa es fundamental la participación de equipos multidisciplinares ya que:

Los docentes y los diseñadores gráficos y pedagógicos deben pensar sus cursos, en torno a la generación de espacios interactivos en los que se pueda dar origen a comunidades de conocimiento; espacios en los que circule el conocimiento de forma dinámica, áreas interactivas en las que los actores (docentes y discentes) reconozcan su rol y se comprendan a sí mismos como agentes fundamentales del proceso formativo. (Ibid.).

En este sentido, la interactividad:

Es entendida como el elemento mediador que posibilita, a partir de un diseño intencional, el desarrollo de procesos cognitivos, además de ser el elemento que permite al estudiante interacciones con sus compañeros y docentes a través de la plataforma, así como interacciones con los contenidos o recursos educativos y con los sistemas informáticos a través de las TIC, con el propósito de mejorar tanto sus competencias genéricas como disciplinares; competencias que le permiten a los estudiantes alcanzar el desarrollo de habilidades de pensamiento en niveles superiores, para afrontar y actuar críticamente frente a las problemáticas que emergen en las sociedades del conocimiento y de la información. Es decir, la interactividad permite a los actores realizar procesos de interacción social, de manera que se comprometan con la producción del conocimiento que circula en el aula y asuman un papel crítico. (Ibid.).

En este mismo orden de ideas, Milojevic, Kleut & Ninkovic (2013) afirman que este ejercicio de generar espacios en los que se privilegie la interactividad demanda al docente pensar su curso desde al menos tres dimensiones básicas: una interactividad que promueva la interacción social, una interactividad entre lo textual y el conocimiento, y una interactividad desde la

maleabilidad técnica, es decir, desde la facilidad en el manejo tecnológico. Estos elementos deben ser pensados intencionalmente, a partir de las necesidades de los seres humanos que intervienen en el proceso.

Asimismo, esta triple concepción de la interactividad -que propende por la ergonomía tecnológica, el desarrollo cognitivo y la interacción social- posibilita relaciones vitales en la comunicación que fundamenta los procesos formativos, además de consentir el reconocimiento de los sujetos como seres humanos comprometidos, de manera activa, en la enseñanza y el aprendizaje.

En la educación a distancia es importante tener en cuenta los aspectos de la tecnología, el docente, el contexto y el alumno, pero hay que tener presente un factor que une a todos ellos: el lenguaje.

El lenguaje cobra especial importancia en la educación a distancia. La teoría de actos de habla de Searle (1969), en medio de los procesos de educación a distancia, es fundamental, en la medida en que a través de la interactividad se generan espacios para dialogar con el otro, conocer la forma en que se relaciona con el mundo y cómo lo expresa con el lenguaje; además de llevar a la comprensión de las lógicas propias de cada actor -agente hablante-, y regularlas de manera efectiva para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Lo anterior, teniendo en cuenta que cada uno de los individuos posee un *background* social que le ha permitido armar -como lo expuso Wittgenstein (2009)- su propia caja de herramientas, con las cuales participa del escenario en el que interactúa con el otro.

Sin embargo, en el encuentro interactivo se hace preciso que se creen nuevas normas, nuevos usos del lenguaje, nuevos juegos del lenguaje, que permita a docentes y a estudiantes interactuar por un medio virtual, sin desconocerse como sujetos sociales. En otras palabras, al crear nuevos escenarios para la interacción social, la pragmática del lenguaje asume un papel fundamental, puesto

que los agentes se comprometen no solo con sus propios procesos, sino en la construcción de conocimiento a través del uso del lenguaje.

Asumir de manera intencional los compromisos, las promesas, las afirmaciones y declaraciones, y verse como agente constructor de cada acuerdo que se genera en los espacios virtuales en los procesos educativos, permite no solo la valoración de los otros agentes como actores sociales, sino como agentes partícipes de las comunidades de aprendizaje a las que pertenecen. Así, la comunicación y la forma de crear del conocimiento en el entorno virtual es bidireccional y compartida, no unidireccional e impositiva.

El interés en conocer más a fondo lo que ocurre en la educación a distancia y, desde una perspectiva un tanto pragmática y administrativa que busca el aseguramiento de la calidad, Salas et. al. (2019) proponen evaluar el desempeño de un docente en ambientes virtuales de enseñanza que, para efectos de la presente investigación, es bastante pertinente.

Se miden aspectos que van de lo propiamente académico hasta aquellos que caen en lo administrativo-educativo: planeación de clase, selección de equipo y materiales, aplicación en clase, evaluación, retroalimentación, mediación, interacción, etc.

Con base en lo anterior, elaboran una lista de cotejo que es aplicada a un grupo de profesores que labora en ambientes virtuales de aprendizaje en la Universidad de Guadalajara, México.

Los resultados son presentados en gráficas y porcentajes. No existe análisis estadístico de los resultados ni correlación entre las variables. Se indaga sobre si los comportamientos, acciones esperadas son realizados por el docente.

Como se puede notar, se resalta que la interacción es una de las condiciones centrales y clave en los ambientes educativos a distancia (García-Cabrero, Márquez, Bustos, Miranda y Espíndola, 2008; Cleveland-Innes, Garrison, 2005).

Las relaciones interpersonales en ambientes no presenciales abren sin duda una serie de interrogantes respecto a la manera de interactuar en un curso a distancia. Lo que queda claro es que la comunicación y la interacción son los principales elementos que ayudan a disminuir la angustia y el sentimiento de abandono.

Se considera urgente establecer las posibles interacciones específicas que se presentan en la educación a distancia, interacciones que vayan más allá de la comunicación síncrona o asíncrona. Del mismo modo, es indispensable considerar las experiencias emocionales como un factor fundamental en las acciones educativas.

2.1 Herramientas de Interacción Afectivas

El asunto sobre las cuestiones afectivas en la educación superior requiere ser considerado en la formación de los futuros docentes. Es indispensable recuperar los factores humanistas en la preparación universitaria, ya que puede ser un factor para que los futuros docentes egresen con las habilidades necesarias para mejorar e innovar en la vida social.

Es fundamental conocer qué pasa en las interacciones afectivas y qué herramientas tecnológicas repercuten en las experiencias de formación de los estudiantes. Afortunadamente, ya se están presentando líneas de investigación y algunas reflexiones sobre las cuestiones afectivas que viven los estudiantes con sus profesores universitarios.

En México los estudios sobre interacciones afectivas entre el docente y estudiante en el contexto universitario se han enfocado a las prácticas curriculares y al aprendizaje. Se menciona que solo algunos investigadores han centrado su interés en los factores afectivos en la enseñanza superior. Covarrubias (2004), García (2010) y Félix (2013) citado por Colín (2017) retoman la importancia sobre estos elementos y fomentan la investigación en el área.

Es evidente que, al hacer uso de la tecnología se presenta una manera diferente de interactuar en el ambiente educativo. Este se manifiesta principalmente a través del lenguaje escrito. El uso de mensajes propicia las interacciones y el desarrollo de distintas demostraciones afectivas, las cuales son emitidas por estudiantes y docentes a través de diferentes símbolos o grafías que se traducen en expresiones de agrado o desagrado (Wallace, 2001).

El mismo autor menciona que las interacciones en un ambiente no presencial se establecen de manera diferente, ya que las emociones se muestran por medio de la comunicación escrita y se hace uso de algunos símbolos que representan estados de ánimo.

En los entornos no presenciales, los docentes deben ser capaces de crear estrategias innovadoras para sustituir el uso de la voz, los gestos y las expresiones faciales. Es indispensable implementar el uso de símbolos textuales con matices afectivos lo cual permite el entendimiento y comunicación con los estudiantes (Pérez, 2012). Este mismo autor

El autor previamente mencionado, hace énfasis en que las interacciones afectivas entre el docente y estudiante se debe realizar mediáticamente por envío de mensajes, a través de los foros, chats y otras actividades. Es decir, en este ambiente educativo es necesario descubrir maneras, estrategias, de hacerle saber a quienes interactúan con nosotros nuestro estado anímico. Que el otro se entere de cómo nos sentimos, cuáles son nuestros sentimientos o de qué humor nos encontramos.

El uso del lenguaje gestual es un apoyo hacia los estudiantes que permite expresar emociones y sentimientos a través de símbolos. En la educación no presencial, como lo es el caso de la educación a distancia, no existe comunicación cara a cara que permita conocer las emociones de los participantes. Sin embargo, en la actualidad existe un recurso que integra un ícono (signo que representa un objeto o una idea con los que guarda una relación de identidad o semejanza formal) con un estado emotivo del sujeto que lo usa: el *emotición*.

Los emoticones funcionan como medio para expresar una emoción o sentimiento en la modalidad a distancia (Gálvez, 2005). Sin duda, es una manera para dar a entender el estado de ánimo o las emociones que los estudiantes o docentes quieren expresar.

En esta búsqueda de caminos y maneras de comunicarnos en la educación no presencial, Ramírez & Chávez (2012), abordan el tema de la mediación. Señalan que la mediación es entendida por tradición como la acción intencional, llevada a cabo, usualmente, por un asesor, quien busca cambiar un comportamiento en las interacciones sociales dentro del salón de clases. No obstante, el uso de las TIC en la educación a distancia obliga a repensar el concepto y cuestionar su carácter unidimensional y vertical; ante el uso de herramientas Web 2.0 y la incorporación de redes sociales en los cursos en línea.

La mediación es un proceso de control y organización de la información mediante el cual el asesor se encarga de orientar el tipo de datos y acervos que los alumnos van a recibir (Yang & Yuen, 2010). La mediación en los ambientes virtuales, tanto los alumnos como los docentes se responsabilizan del proceso educativo, creando canales de comunicación más flexibles y de mayor compromiso.

La Web 2.0 incorpora las redes sociales a la educación a distancia, permitiendo que los alumnos interactúen con sus pares de manera más libre, aunque también los obliga a “negociar” y entablar discusiones sobre asuntos escolares. A través de la discusión, la reflexión, y el intercambio de impresiones, los estudiantes pueden reevaluar, reinterpretar, creando conclusiones nuevas las cuales permitan debatir entre los integrantes del grupo educativo.

La mediación deja de ser el instrumento particular del asesor, para desplazarse a otros actores, como los alumnos. Varias voces interactúan en un mismo espacio, compartiendo impresiones sobre un tema y tratan de incidir en las opiniones de los demás miembros. Las redes

sociales permiten un intercambio constante y una reformulación de impresiones (Yan & Yuen, 2010).

Las redes sociales apoyan a la realización de trabajos colaborativos con mayor facilidad. Estos espacios llevan a que los alumnos y docentes ya no trabajen en aislamiento y puedan construir comunidades al promover el trabajo en equipo. Al compartir la mediación favorece el que los alumnos se comprometan más con el proceso de aprendizaje, el propio y el de sus demás compañeros. El intercambio de roles permite la creación de ambientes de aprendizaje más afectivos.

Existen retos que deben ser sorteados para poder beneficiarse del uso de redes sociales en la educación a distancia. El primero tiene que ver con la cuestión administrativa; faltan aún mecanismos que coordinen, evalúen y certifiquen el proceso educativo que se haga fuera de las plataformas educativas, lo cual lleva a considerar los problemas en el aspecto tecnológico para cohesionar diferentes espacios de aprendizaje. Es necesario vincular una evaluación del profesor de actividades extra-aulas, por ejemplo, un blog o un muro de Facebook.

En el ámbito académico, falta capacitar a los alumnos y docentes en cómo utilizar estos entornos para actividades educativas concretas. Otro reto se presenta en los diseños instruccionales de los programas y cursos, los cuales deben ser flexibles, facilitar la creación de contenidos colectivos (en foros, blogs, wikis) y fomentar la participación de alumnos en el debate de ideas y la unificación de puntos de acuerdos (Twitter, Facebook, LinkedIn)

Respecto a la mediación, los docentes deben contar con la participación e involucramiento necesario para favorecer al desarrollo de actividades colectivas en estos espacios. También se requiere firmeza, sin caer en la intolerancia, para conducir el proceso de aprendizaje al logro de objetivos afines a todos los participantes.

Un caso concreto de aplicación de redes sociales en la educación a distancia se llevó a cabo en la Universidad de Guadalajara, México. En esta universidad opera el Observatorio de Gobierno Electrónico, el cual es un espacio en donde se difunden materiales que son gestionados en la plataforma *WordPress* y dedicado al estudio de la gestión gubernamental, brecha y civismo digitales, entre otros. Aquí tienes una versión mejorada del párrafo:

Con el paso del tiempo y la integración de diversas herramientas digitales, el sitio ha evolucionado significativamente. La incorporación de plataformas como Facebook, una red social ampliamente utilizada, y Zotero, un eficiente gestor de referencias bibliográficas, los cuales se han transformado en un sitio de colaboración y consulta.

Las opiniones tanto de docentes como de alumnos del uso de estos espacios en las materias del programa fueron encontradas; por un lado, la mayoría de los docentes coincidieron en que las redes sociales permiten interacciones de múltiples formas, es decir, hay más flexibilidad lo que hace que se participe de manera más fluida y libre. Las redes son plataformas dedicadas al intercambio de información lo que favorece la construcción de aprendizaje colaborativo.

Los alumnos, en cambio, favorecieron la comodidad de contar con un medio en el que ya tienen experiencia y conocen el manejo de sus herramientas. Este conocimiento previo contribuyó a la adopción rápida de los participantes en los nuevos ambientes de aprendizaje. De igual modo, manifestaron que el uso de estos espacios facilita el seguimiento de sus avances escolares, comentando y descargando información, incluso desde sus dispositivos móviles.

En cuanto a los problemas hallados, algunos asesores mostraron su recelo respecto al problema de la falta de conectividad, ya que algunos alumnos carecen de medios para estar conectados a internet de manera continua. Asimismo, mencionaron su inconformidad porque la plataforma *Moodle* no se integra del todo a las plataformas sociales, lo cual implica trabajo extra

para el docente ya que se tenía que registrar manualmente las actividades de los alumnos para poder evaluarlos en dicha plataforma.

Algunos alumnos manifestaron que hace falta mayor compromiso por parte de los compañeros para discutir y comentar las aportaciones individuales. Otros manifestaron su malestar porque, al publicar sus opiniones en los perfiles de Facebook y blogs personales, usuarios ajenos al curso, como familiares o amigos, también podían verlas, lo cual es percibido por algunos como una intromisión en su ámbito privado. Los desafíos, por lo tanto, deberán tender tanto a la expansión de las redes en el uso académico como en la creación de espacios confiables para el desempeño educativo en redes sociales. (Ramírez & Chávez, 2012).

Un ejemplo de lo señalado anteriormente es el de Puerta y Sánchez (2010) quienes analizaron las interacciones educativas entre el facilitador y estudiantes mediante el uso del correo electrónico en una universidad de Colombia. Los autores mencionan que el correo electrónico, en el campo educativo virtual, favorece las actividades académicas; es una herramienta de comunicación asincrónica, personal, basada en la transmisión de texto que permite adjuntar al mensaje archivos en cualquier formato digital (audio, vídeo, animación, imagen).

Para Yus (2004), el correo electrónico es un acto comunicativo que precisa interacción ya que tiene una dinámica social en que el destinatario, al recibir el mensaje, espera una respuesta ágil y rápida. Posibilitando, de esta manera, un diálogo permanente que pueda servir para un proceso educativo eficiente y efectivo desde lo afectivo. El correo electrónico en los ambientes virtuales educativos puede cumplir con las características de comunicación privada entre facilitador-estudiante o estudiante-estudiante, pero también grupal y de cooperación entre los participantes del ciclo educativo; es asincrónico y dialógico, puede ser de carácter expositivo, informativo, argumentativo, instructivo, narrativo y descriptivo.

Sin embargo, los participantes, en el ambiente virtual educativo, lo utilizan más como un medio de información, explicación y orientación, en el que comunican sus intenciones y necesidades para avanzar en el proceso de aprendizaje.

Desde lo didáctico, el correo electrónico promueve el aprendizaje colaborativo, realimenta las actividades y ejercicios desarrollados, sugiere otras herramientas y medios de aprendizaje para ampliar el conocimiento, motiva al estudiante desde la sensibilización para la adecuada escritura en cualquier campo profesional y personal, contextualiza actividades y temáticas.

En cuanto a lo comunicativo, esta herramienta propicia el diálogo -teniendo como pretexto y excusa lo académico- para construir de manera colaborativa y cooperativa el saber a partir de problemas y actividades de discusión que potencien la acción comunicativa. Esto con la finalidad de alcanzar, de manera eficiente, los efectos y propósitos esperados en los procesos educativos y formativos en los espacios académicos virtuales (Puerta y Sánchez, 2010).

Otra herramienta valiosa que favorece la interacción docente-alumno son los foros de discusión. Tió et al. (2011) elaboraron un instrumento denominado “Los diez emoticones” y una herramienta informática llamada Net@nalysis, para guiar, controlar y evaluar el contenido de las interacciones de los estudiantes en el foro virtual en un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA).

Para estos investigadores el grupo en el EVA es un conjunto de personas que interactúan entre sí, separados física y temporalmente, que realizan una actividad en común y llegan a integrar una formación relativamente estable en el tiempo, con una determinada estructura (roles o papeles y reglas o normas grupales) y procesos dinámicos internos, que se forma y desarrolla en un EVA.

El instrumento elaborado utiliza como referentes teóricos las técnicas de la dinámica de grupos: "*Los 6 sombreros para pensar*" y "*Los 6 pares de zapatos para la acción*" creados por Edward de Bono. "*Los 6 sombreros para pensar*", es un modelo con un enfoque creativo, destinado

a mejorar los resultados de la reflexión y el debate. Ayuda a los individuos a explorar deliberadamente una variedad de perspectivas sobre un tema. Por otro lado, *los seis pares de zapatos para actuar* tiene como propósito establecer el estilo de la acción por adelantado, de modo que una persona pueda comportarse de una manera determinada ante un problema, de forma tal, que pueda solucionarlo de una forma práctica, novedosa y útil.

El instrumento elaborado abarca 3 dimensiones de análisis del grupo en el EVA: la cognitiva, la social y la mediadora. Cada una de ellas compuestas por categorías y estas a su vez, por indicadores que son utilizados por el docente para evaluar el contenido de la interacción y la actuación del estudiante en el foro del EVA.

1. La *dimensión cognitiva*: abarca lo relacionado con el contenido de la interacción de los estudiantes, para adquirir, procesar, fijar, recuperar y utilizar la información recogida producto de las interacciones en el EVA y ponerlas en función de los procesos de aprendizaje y de formación y desarrollo del grupo.
2. La *dimensión social*: comprende las relaciones afectivas, la orientación y el control con el grupo en el EVA.
3. La *dimensión mediadora*: incluye lo relativo a la presencia, guía, orientación y control que realiza el profesor con el grupo y, por otra parte, las TIC para acceder a los recursos suministrados por el profesor en el EVA.

Entre los beneficios que aportó el instrumento “los diez emoticones” para la formación y desarrollo del grupo en los foros destacan las acciones que el docente puede promover con sus estudiantes: fomentar las interacciones recíprocas, promover las interacciones y la comunicación en toda su amplitud, definir actuaciones adecuadas, despertar la motivación, apoyar el proceso de aprendizaje, detectar actitudes negativas, resistencia al desarrollo de las actividades grupales,

mejorar la actitud, la motivación y la satisfacción de los estudiantes en el desarrollo de actividades en la plataforma.

2.2 Manifestaciones Afectivas en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de una Lengua

Extranjera

A lo largo de las secciones anteriores se han visto diversos aspectos de la educación a distancia, destacando el de la formación docente para este tipo de modalidad. Se ha hecho hincapié en el compromiso de los profesores, se ha subrayado la formación académica y se ha puesto especial énfasis en la interacción entre los elementos que conforman y participan en este tipo de educación. No obstante, es necesario llamar la atención sobre un aspecto en particular al momento de hablar sobre interacción: la afectividad. Aún a la distancia las emociones, los sentimientos, siguen estando presentes en el fenómeno educativo.

Es así como Pérez, (2012) realiza una investigación relevante sobre las manifestaciones afectivas entre el docente y estudiante para facilitar el aprendizaje en un curso en línea. Analiza las manifestaciones afectivas docente-estudiante en las interacciones que se establecieron en los foros y los portafolios en un curso en línea en la Universidad de Guadalajara Sistema de Universidad Virtual. Los cursos se llevan a cabo en una plataforma de aprendizaje llamada Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA), desarrollada por la propia institución.

El tema lo aborda en tres aspectos: a) las manifestaciones afectivas en el proceso de enseñanza - aprendizaje; cómo éstas se relacionan con el proceso de aprendizaje y cuáles son sus características. Se describen los elementos que intervienen en la configuración de las relaciones afectivas entre docente y estudiante en los cursos en línea; b) la dimensión afectiva y las interacciones en educación a distancia; se definen la interacción y la comunicación como procesos que contribuyen a la disposición de un ambiente emocional, así como su vínculo con la enseñanza

y el aprendizaje; y c) interaccionismo simbólico; se hace un análisis de los afectos entre docente y estudiante, se detallan los principios básicos del interaccionismo simbólico y la manera en que se asocian al estudio de las manifestaciones afectivas.

Las manifestaciones afectivas en la educación a distancia son definidas, de acuerdo con esta investigadora, como expresiones de agrado o desagrado respecto a una situación educativa y en donde se establece una relación personal entre el docente y el estudiante. Y, siguiendo a Vaello es el docente quien determina el sentido, ritmo y la intención de la interacción en la comunicación. Es por esto por lo que resulta necesario que el docente cuente con competencias para gestionar un ambiente de aprendizaje en el ámbito afectivo.

Para gestionar un ambiente emocional de aprendizaje se deben considerar elementos cognitivos, afectivos y sociales. Los cognitivos corresponden a las actividades, recursos y espacios que se establecen para la producción de conocimiento y la interacción que se desarrolle para compartirlo; los afectivos y sociales se identifican según el tipo de interacción y comunicación entre el docente y el estudiante y se basan en los mensajes que intercambian en el curso en línea y que influyen en el tipo de relación que se construye en el proceso de aprendizaje (Pérez, 2012).

Las relaciones afectivas deben analizarse con base en las emociones que se presentan en el curso, a través de los mensajes que surgen como parte de la interacción como son los foros, portafolios o los chats. Las manifestaciones afectivas dependen de la historia de los sujetos y se expresan de manera inconsciente.

En la interacción con los miembros del grupo se presentan temores, ideales, creencias y fantasías. El papel que tiene el docente en el proceso de aprendizaje define el vínculo afectivo ya que está presente la experiencia, motivación y deseo de enseñar. Por el lado del estudiante, esta espera que satisfagan sus expectativas y deseos sobre su proceso formativo. Lo más notable es que

el docente posea la sensibilidad suficiente para reconocer las situaciones de carácter emocional que obstaculizan el aprendizaje, más allá de las técnicas pedagógicas y didácticas (Vaello, 2009).

Es conveniente que el docente propicie una comunicación horizontal en la que se permita que los estudiantes lo conozcan, que muestre su lado humano y pueda mostrarse empático ante las situaciones de angustia o soledad que viven los estudiantes, incluso compartir anécdotas sobre sus propios temores, inquietudes o angustias. Estas acciones pueden marcar la diferencia en el tipo de relación que se quiere establecer.

En este sentido Gerber (1981) apunta: “[el docente] genera relaciones de cercanía y confianza y reconoce que se presentan emociones que determinan la relación educativa más allá de los propósitos académicos” (citado por Pérez, 2012, p.101). Más a fondo, Garrison & Anderson (2005) afirman que la comunicación e interacción se identifican como los principales elementos que ayudan a disminuir la angustia y el sentimiento de soledad. Se desarrollan esquemas de comunicación para suplir la comunicación verbal.

Los saludos, las despedidas, los comentarios de agrado o desagrado, el uso de mayúsculas y minúsculas, así como algunas otras expresiones y símbolos son formas de exteriorizar emociones y sentimientos ante las situaciones educativas, como los llamados emoticones, que son un indicador explícito de emocionalidad. El lenguaje gestual ayuda a los estudiantes a compartir sus emociones y sentimientos mediante una serie de símbolos.

En esta misma idea, Peters (2002, como se cita en Pérez, 2012) comenta que el docente que trabaja en educación a distancia tiene la tarea de aprender a relacionarse de otra manera: sustituir la voz, la mirada y los gestos por una serie de símbolos que permitan el acercamiento afectivo con los estudiantes; es decir, acariciar con la palabra, utilizar símbolos, emoticones y colores para disminuir la soledad, el temor o la angustia a través de la expresión escrita.

Lo relevante del estudio es que se pudo comprobar que los estudiantes estuvieron *de acuerdo* y *totalmente de acuerdo* en que las manifestaciones afectivas por parte del docente si son importantes para el desarrollo del curso y que facilita el aprendizaje. Lo valioso es tener un acercamiento afectivo con el estudiante que lo ayude a disminuir emociones negativas como la soledad, angustia o el temor.

Por su parte, Lifshitz (2009), señala que la responsabilidad de la educación no se limita a lo técnico, cognoscitivo o psicomotor. La base que propicia la permanencia se encuentra en el área afectiva ya que el alumno aprecia y valora lo que aprendió, se enamora de ese aprendizaje y lo vincula con él permanentemente.

En este orden de ideas es que en la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) se ha realizado una revisión sistemática por parte de Estrada (2014), para obtener el estado del arte de tres estrategias de aprendizaje innovadoras: *blended-learning*, *affective learning* y el uso de herramientas interactivas de la Web 3.0, como lo son los mundos virtuales 3D. En cuanto a las estrategias que menciona el autor se da énfasis al aprendizaje afectivo *-affective learning-* ya que es el punto que interesa en esta investigación.

Se entiende que las estrategias de aprendizaje afectivas son acciones que el estudiante realiza para mejorar sus afectos relacionados con el aprendizaje en general y, con el estudio, en particular (Navarro et al., 2001). Estas estrategias también son acciones que el estudiante realiza para manejar su motivación y regular la ansiedad frente al aprendizaje y estudio. Estas estrategias pueden contribuir a crear y mantener los factores internos y externos adecuados para el aprendizaje, además de regular las emociones, actitudes, motivación y valores de los estudiantes.

De acuerdo con Suárez et al. (2010), los fundamentos del aprendizaje afectivo se basan en la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, las competencias del plano afectivo y emocional se integran en dos dimensiones sustanciales: la intrapersonal y la interpersonal.

La inteligencia interpersonal, se refiere a la “capacidad para detectar distinciones entre los demás, contrastes en sus estados de ánimo, temperamento, motivaciones e intenciones Esta inteligencia le permite a un adulto hábil, “leer” las intenciones y los deseos de los demás, aunque se los intente ocultar” (Gardner, 1993, como se cita en García & Ortega, 2012).

La inteligencia intrapersonal concebida como “el conocimiento de los aspectos internos de una persona: el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones entre las emociones y finalmente ponerles un nombre y recurrir a ellas como un medio de interpretar y orientar la propia conducta...” (Gardner, 1993, como se cita en García & Ortega, 2012).

2.3 Las Emociones en la EaD

En el informe Delors de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1996) se reconoce que “la educación emocional es un complemento indispensable en el desarrollo cognitivo y una herramienta fundamental de prevención, ya que muchos problemas tienen su origen en el ámbito emocional.” A este respecto, en la sociedad actual caracterizada por constantes cambios lleva al individuo a enfrentarse a situaciones cotidianas en donde el manejo de las emociones es básico y los ambientes educativos no son la excepción. La educación emocional debe propiciar el desarrollo de habilidades que ayuden al estudiante en el dominio emocional.

Se debe tener presente que existen emociones positivas y también emociones negativas. Las primeras nos ayudan a desarrollarnos, las últimas bloquean nuestro crecimiento. La educación es

también arena de esta permanente lucha y la educación a distancia no es excepción. Una de las emociones que puede ser contraproducente en el proceso de enseñanza-aprendizaje es la ansiedad que se genera en el alumno por el docente que amenaza, se burla, es sarcástico, ridiculiza. En el estudiante se generan sentimientos de desconfianza y antipatía; el rechazo a la crítica o sugerencias de los estudiantes puede inhibir la participación y generar un ambiente de desconfianza y hostilidad.

Las emociones se pueden clasificar con base en modelos. El modelo circunflejo de Russell y el modelo de aprendizaje de espiral de Kort. El modelo de Russell describe las emociones como un espacio bipolar cuyas dimensiones son independientes, en una de ellas se obtiene el valor emocional positivo o negativo, mientras que en la otra refleja el nivel de activación alta o baja. Las dimensiones a pesar de ser independientes, ambas son necesarias para comprender claramente las emociones (Barrett & Russell, 1999, como se cita en Cabrera & Valdiviezo, 2014). Ver figura 1.

Figura 1

Modelo circunflejo de Russell



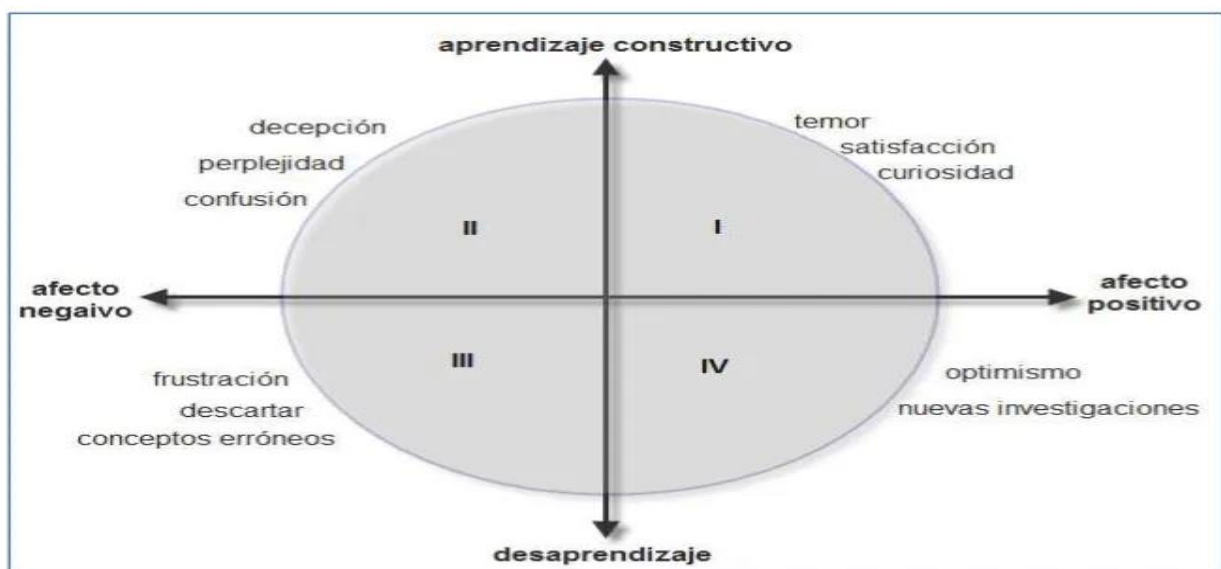
Nota. Adaptado de (Barrett & Russell, 1999 como se cita en Cabrera & Valdiviezo, 2014).

El Modelo de aprendizaje en espiral de Kort consta de cuatro cuadrantes de aprendizaje, las emociones cambian según el movimiento del estudiante en los cuadrantes y en la espiral, también

propone cinco conjuntos de emociones presentadas en la figura 2 y que pueden ser relevantes para el aprendizaje (Kort, Reilly & Picard, 2001, como se cita en Cabrera & Valdiviezo, 2014).

Figura 2

Modelo de aprendizaje en espiral de Kort



Nota. Adaptado de (Kort, Reilly & Picard, 2001, como se cita en Cabrera & Valdiviezo, 2014).

En cuanto a la participación del docente en el aprendizaje afectivo García & Ortega (2012), definen una serie de características que debe poseer y aplicar un docente afectivo, durante su práctica docente: moderador, líder, carismático, experto, expresivo, voluble, mediador, guía/orientador, psicoanalista, cercano, consejero, amable, justo/compreensivo, amigo, agradable, buen humor, feliz, locuaz, paciente, buen oyente, compasivo, positivo, energético, sereno, apacible, cómplice.

A través de estos rasgos se favorece el interés, la motivación, la emoción, la actitud positiva y el aprendizaje significativo en los estudiantes. Mejorando, de están forma, el rendimiento académico de los estudiantes, elevando el índice de eficiencia terminal y disminuyendo la deserción en las instituciones educativas.

Siguiendo con la idea de que las emociones influyen en el rendimiento académico, Palma & Barcia (2020) realizan un estudio para analizar la relación de los estados emocionales con el rendimiento académico de los estudiantes de Portoviejo, Ecuador.

Estos investigadores utilizaron una metodología basada en la compilación bibliográfica referente a la temática expuesta, desde un enfoque interpretativo-deductivo, bajo el tipo de una investigación documental-bibliográfica de 25 textos de académicos publicados entre los años 2015 y 2020. El criterio de selección se basó en aspectos como aportes, pertinencia y relevancia.

Los resultados de las investigaciones encuentran correlación entre el estado emocional y rendimiento académico; los estados emocionales favorables conducen a altas calificaciones y por el contrario los estados emocionales no favorables influyen en la obtención de bajas calificaciones.

Se concluye que predomina una visión de que los estados emocionales inciden en el éxito académico del estudiante en cualquier nivel educativo y se propone una educación emocional desde la infancia para el desarrollo de habilidades, destrezas y competencias orientadas a la formación de estudiantes sanos emocionalmente para mejorar la calidad de la educación.

Es conveniente señalar que se ha venido tomando en cuenta la necesidad de la educación emocional desde edades tempranas para que el estudiante adquiera competencias emocionales que le permitan controlar las emociones, que, al ser inherentes a la naturaleza del ser humano, son inevitables, sin embargo, se pueden controlar. Es así como Alvis (2016) afirma que es un hecho que a nivel mundial ha empezado a hacerse un reconocimiento de la importancia de la adquisición de habilidades emocionales por parte de las personas, que son fundamentales para el desarrollo humano de todas las personas. Desde nuestro punto de vista, esta educación emocional debe ser parte de la formación docente.

Desde una perspectiva emocional e interpersonal en la educación a distancia, Herrera et al. (2009) mencionan que el incorporar tecnología en el aprendizaje a distancia en una universidad implica elementos intelectuales: el conocimiento y el uso adecuado de recursos; elementos logísticos: la organización del curso, la definición de los tiempos de entrega y procedimientos de envío y recepción de tareas, calificaciones, disponibilidad de la plataforma virtual de aprendizaje y asesoría en línea, ya sea técnica o pedagógica; y el elemento emocional: la sensibilidad ante una experiencia educativa a distancia de estudiantes y maestros involucrados, antes, durante y posterior al proceso. Cualquier experiencia académica involucra interacción social, comunicación interpersonal y transacciones emocionales: sentimientos de amistad, confianza, éxito, son algunos aspectos positivos. Jugando un rol negativo, están la frustración, el fracaso, la timidez.

En su investigación se hace énfasis en los estados emocionales e interpersonales vividos por 123 estudiantes y docentes implicados en una experiencia de educación a distancia, pertenecientes a tres universidades mexicanas: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Instituto Politécnico Nacional (IPN) e Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM.)

El análisis de los datos fue de tipo cuantitativo-cualitativo. Los resultados muestran las emociones que perciben dicho número de sujetos en diversos esquemas de educación a distancia, donde se aprecia que éstas juegan un rol más significativo que lo intelectual y de logística, definiendo, en gran medida, el éxito o el fracaso de un participante en esta modalidad.

Las emociones promueven el aprendizaje y el logro académico a largo plazo, es necesario que los alumnos perseveren y alcancen las metas de aprendizaje esperadas en un curso. Si bien el trabajo en educación a distancia es muy individualista, es valioso promover el trabajo de equipo o grupal para abandonar, por lo menos temporalmente, ese sentimiento de soledad.

Es trascendental estimular la socialización por conducto de diferentes canales, para que los estudiantes y docentes puedan conocerse más y mejor a través de comunicación formal e informal (combinando chat, videoconferencia, teléfono y otros medios); combinar sesiones a distancia con encuentros presenciales para promover la cercanía y el afecto; a los maestros que están a cargo de numerosos grupos solicitar apoyo de otros facilitadores; dividir a los estudiantes en grupos más pequeños para atender sus necesidades de una forma más rápida y oportuna; variar el estímulo de los mensajes a través de aplicaciones de diferentes medios y desarrollar materiales creativos y efectivos (Zhang et al, 2004).

Por su parte, García y Pineda (2019) en su artículo “Motivación y emociones: ingredientes esenciales del interés y el involucramiento en el aprendizaje en línea”, afirman que existe evidencia de un interés creciente por abordar las dimensiones afectivas que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje tanto en entornos presenciales como en línea. Afirman que las emociones pueden intervenir positiva o negativamente en la motivación académica; emociones negativas como la desesperanza y el aburrimiento, reducen la motivación y el procesamiento de la información, lo que tendrá un efecto negativo sobre el rendimiento; sin embargo, son también las emociones como el enojo, la ansiedad y la vergüenza, las que pueden inducir una fuerte motivación extrínseca para invertir esfuerzos y evitar el fracaso (Pekrun, 2014).

Este mismo estudioso, Pekrun (2014) ha denominado emociones académicas a las emociones que intervienen en los procesos de aprendizaje de los alumnos y las ha clasificado en cuatro categorías:

- *Emociones de logro*, que están relacionadas con las actividades académicas, con el éxito y fracaso que se obtenga en las mismas, así como con el disfrute del

aprendizaje, la esperanza y el orgullo relacionados con el éxito, y la ansiedad y la vergüenza relacionadas con el fracaso.

- *Emociones epistémicas*, desencadenadas por problemas cognitivos, como la sorpresa que causa enfrentarse a una nueva tarea, la curiosidad, la confusión, y la frustración frente a los obstáculos que se presentan.
- Las *emociones tópicas* son aquellas que se relacionan con los temas presentados en un curso o lección, tales como la empatía con el destino de alguno de los personajes de una novela, la ansiedad y el disgusto cuando se habla de, por ejemplo, problemas médicos, o el disfrute, al comentar sobre una pintura en clase.
- Las *emociones sociales* se producen como resultado de la interacción con los maestros y compañeros en el aula. Entre estas emociones se encuentran el amor, la simpatía, la compasión, la admiración, el desprecio, la envidia, la ira o la ansiedad social.

La tecnología digital no es ajena a las emociones. Existe un interés académico por la relación existente entre las emociones y la tecnología digital. Es así como, en la revisión bibliográfica realizada por Serrano-Puche (2016) se traza un mapa del campo de estudio en que convergen las emociones y la tecnología digital, concretamente en el uso del internet. La internet es una “tecnología afectiva” ya que es el cauce para la expresión de emociones. Ahí se fijan las emociones, transformándose en inscripciones digitales, objetos que se pueden almacenar, gestionar, visualizar, comparar, etc. (Lasen, 2010).

En dicha investigación se brinda un panorama que abarca tanto el nivel micro de las interacciones a través de diferentes plataformas (redes sociales, blogs, foros, etc.) como en el nivel macro (por medio del contagio emocional a gran escala). Queda patente que la red no sólo es un

canal para la manifestación de las diversas emociones y afectos de los usuarios, sino que también contribuye a modelarlos y amplificarlos. Las emociones están presentes en las redes sociales que han sido diseñadas para crear y atender vínculos con otras personas, por ejemplo, Facebook, Twitter, YouTube, blogs.

El contacto sensorial con los dispositivos se convierte en el primer paso para suscitar una relación afectiva. Y la esfera digital -el ámbito al que se accede a través de las pantallas- es un espacio en donde aflora y se expresa la dimensión afectiva de los usuarios.

Es incuestionable que, a través del uso de la red, las emociones se manifiestan en sus usuarios y sirven como cauce para la expresión de los afectos. Estos afectos pueden ser modulados y desplegados dependiendo de la identidad de la persona. Situación que ha llamado mucho la atención de los investigadores educativos.

Es notorio que cada vez se presentan más investigaciones sobre el papel de las emociones en la educación. En ellas se puede leer que, aunque la dinámica de las emociones que surgen durante el aprendizaje en línea puede ser difícil de observar -al igual que la instrucción tradicional en el aula- las emociones tienen efectos interesantes en el aprendizaje, la participación y los logros en entornos en línea.

Durante las últimas dos décadas se han realizado investigaciones sobre las emociones en los entornos de aprendizaje en línea (*online learning environments OLEs*) que comienzan a arrojar luz sobre la dinámica de las emociones de estudiantes y maestros: cómo estas emociones surgen y se regulan, qué las precede y cómo se relacionan con considerables resultados conductuales, motivacionales y de rendimiento.

Sansone et al. (2012), ven las emociones desde un modelo de autorregulación de la motivación. Ellos definen primero el interés como una emoción básica que involucra componentes

tanto cognitivos como afectivos y que surge a través de una transacción entre objetivos, contexto y acciones.

Describen cómo los estudiantes regulan su motivación en un ambiente educativo mediante el uso de estrategias para mejorar la experiencia de interés mientras se trabaja hacia los resultados de rendimiento, por ejemplo, las calificaciones. Sugieren que esta regulación motivacional puede ser particularmente crucial cuando los estudiantes están aprendiendo a través de Internet debido a la mayor necesidad de autorregular el comportamiento de aprendizaje.

Se compararon las estrategias motivacionales de los estudiantes que aprenden en línea versus el aprendizaje en un aula tradicional presencial. Encontraron que los contextos en línea y tradicionales difieren con respecto a cómo los estudiantes regulan su interés. Los estudiantes que aprenden en línea tienen más probabilidades de informar sobre el uso de estrategias diseñadas para hacer que la experiencia de estudiar sea más agradable explorando las características de la página web de la clase, se asoció con un mayor interés, pero también con un menor rendimiento en los exámenes.

Los investigadores concluyen que, aunque los estudiantes en línea y presenciales parecen similares cuando se trata del uso de estrategias motivacionales centradas en los resultados (desempeño), el contexto de aprendizaje (en línea o en el aula tradicional) parece influir en las estrategias que usan los estudiantes para hacer la experiencia más interesante, lo que da lugar a compensaciones entre la motivación y el rendimiento.

De la misma forma, recomiendan una mayor investigación sobre las condiciones límite para las compensaciones de motivación y desempeño en los entornos de aprendizaje en línea y cómo el contexto social podría afectar los procesos regulatorios en entornos en línea. El contexto de aprendizaje (en línea o en el aula tradicional) parece influir en las estrategias que utilizan los

estudiantes para hacer que la experiencia sea más interesante, lo que da lugar a compensaciones entre la motivación y el rendimiento.

Las investigaciones que a continuación se mencionan se caracterizan porque emplean uno de los modelos que estudian las emociones de logro, la teoría del valor de control (Pekrun, 2006), exploran las relaciones entre las creencias motivacionales de los estudiantes (por ejemplo, la auto eficiencia y las creencias sobre el valor de la tarea), sus emociones de logro y sus conductas de aprendizaje y rendimiento académico en general.

Marchand, G. C., & Gutiérrez, A. P. (2012), utilizan análisis de trayectorias multigrupo para comparar las relaciones entre las variables ordenadas temporalmente medidas al principio, en medio y al final de dos versiones (en línea y tradicionales) de un curso de posgrado. Sus resultados indican que los grupos en línea y tradicionales difieren con respecto a las relaciones entre varias de las variables medidas. Por ejemplo, el coeficiente de trayectoria positiva entre el valor de utilidad y la esperanza fue estadísticamente significativo (y el efecto fue moderado) para el grupo en línea, pero la trayectoria no fue significativa para el grupo tradicional.

Los autores concluyen que, si bien puede haber diferencias entre los estudiantes en línea y los tradicionales en algunas de las relaciones exploradas, sus hallazgos generalmente respaldan el trabajo previo e indican que las emociones de logro como la esperanza, la frustración y la ansiedad juegan un papel crucial en el uso de las estrategias de conducta diseñadas para mejorar el aprendizaje. Marchand y Gutiérrez sugieren que comprender estas relaciones puede ser un primer paso significativo para descubrir estrategias de instrucción que satisfagan de manera más efectiva las necesidades educativas de estudiantes en línea.

Tempelaar et al. (2012), utilizan la teoría del valor de control para investigar las opciones de aprendizaje de los estudiantes para matemáticas y estadística en un entorno de aprendizaje mixto

compuesto por componentes en línea y presenciales. La teoría del valor de control (CVT) de Pekrun (2006) consiste en que la experiencia de las emociones depende del grado de control sobre las actividades de logro y los resultados y también si los sujetos consideran que las actividades son valiosas. Además, Loderer et al. (2019) establecen que la valencia de la emoción es positiva cuando hay un control alto y un valor positivo, pero negativa en la medida en que hay un control bajo o un valor negativo alto.

El metaanálisis contrastó las emociones que eran *activantes positivas* (disfrute, curiosidad / interés), *activantes negativas* (ira / frustración, confusión, ansiedad) y *desactivantes negativas* (aburrimiento) con respecto al valor de control, compromiso, impacto en los resultados de aprendizaje y probabilidad efectos moderadores (como conocimientos previos y apoyo metacognitivo). Por supuesto, se esperaba que el compromiso y el aprendizaje fueran altos para las emociones activadoras positivas, bajos para las emociones desactivadoras negativas y, por lo general (pero no siempre) bajos para las emociones activadoras negativas.

Utilizando un grupo de estudiantes de primer año de una universidad europea, los autores exploran cómo las diferencias individuales en varias emociones de logro se relacionan con las opciones de los estudiantes para usar el modo de aprendizaje en línea frente al modo de aprendizaje presencial. El hallazgo principal de los autores es que el disfrute, una emoción positiva y el aburrimiento, una emoción negativa, contribuyó más a que los estudiantes se convirtieran en lo que los autores denominan "aprendices intensos en línea" en un entorno de aprendizaje mixto.

Esta investigación también contribuye a nuestra comprensión de los antecedentes de las emociones de logro agregando varios constructos al modelo de control-valor: teorías implícitas de la inteligencia, creencias de esfuerzo y orientaciones de metas. Los autores concluyen que las creencias de esfuerzo, que están relacionadas con las teorías implícitas de la inteligencia de los

estudiantes pueden desempeñar un papel fundamental a la hora de determinar qué emociones de logro experimentan los estudiantes en entornos académicos, y los investigadores recomiendan trabajo empírico adicional para corroborar estos hallazgos novedosos.

Artino et al. (2012), utilizan la teoría del valor de control para examinar los vínculos entre los logros emocionales y las conductas autorreguladoras en un contexto en línea muy diferente: un curso en línea auto dirigido realizado por estudiantes de la academia de servicio en los Estados Unidos. Sus hallazgos corroboran trabajos previos que sugieren que, bajo ciertas circunstancias, la frustración durante el aprendizaje en línea puede en realidad promover compromiso metacognitivo, particularmente en estudiantes de alto rendimiento que tienen altos niveles de confianza en sí mismos en sus habilidades académicas.

Este hallazgo, aunque algo contrario, corrobora la noción de que "las emociones de logro positivo no siempre ejercen efectos positivos, y las emociones de logro negativas no siempre producen efectos negativos en el aprendizaje y el rendimiento académico" (Pekrun, 2006, p. 327). Los autores recomiendan que el trabajo futuro emplee métodos experimentales o cuasi experimentales para aprovechar sus hallazgos, con el objetivo final de desarrollar enfoques de instrucción que influyan positivamente en las emociones de los estudiantes y su subsecuente comportamiento, aprendizaje y desempeño.

Noteborn et al. (2012), vuelven a utilizar la teoría del valor de control para comprender las emociones en los ambientes de aprendizaje en línea. Ellos exploran otro contexto en línea: un curso de gestión de marca de pregrado ofrecido en una universidad europea y que emplea un mundo virtual en línea, *Second Life*. Además del contexto de aprendizaje novedoso, que requería que los equipos de estudiantes desarrollaran, promocionaran y eventualmente vendieran un producto dentro de *Second Life*, este estudio es innovador porque explora las relaciones entre el valor de la tarea y

las emociones de logro, ambas medidas a nivel individual. y desempeño académico, medido a nivel individual y niveles de equipo.

Igualmente, encontraron que las creencias sobre el valor de la tarea estaban relacionadas con el placer y el aburrimiento, como se esperaba, pero que estas creencias no se correlacionaron con ninguno de los resultados del desempeño. No obstante, uno de sus hallazgos más interesantes e inesperados fue que el aburrimiento (medido a nivel individual) se correlacionó positivamente con el desempeño del equipo en la tarea de *Second Life*. Aunque algo difícil de interpretar, este hallazgo podría sugerir una dinámica intrigante; específicamente, que un estudiante que se aburre en el contexto de una clase en línea puede ser parte de un equipo al que le va bastante bien en su tarea de equipo.

Los autores concluyen que su trabajo proporciona una nueva perspectiva sobre la relación entre las emociones y el éxito académicos en los mundos virtuales, y sugieren que la investigación futura debería intentar distinguir entre las emociones experimentadas durante los diferentes aspectos del aprendizaje en línea (por ejemplo, asignaciones individuales versus asignaciones de equipo).

Por su parte, Lehman et al. (2012) revisan un impresionante programa de investigación que incluye un análisis profundo de un conjunto de emociones que surgen durante el aprendizaje complejo en contextos más restringidos y en períodos de tiempo más cortos, (30 a 90 minutos) que, en el sistema abierto, en semestres largos, o en cursos en línea.

Conceptualmente sus análisis detallados del aprendizaje durante períodos más cortos -clases basadas en computadora- indican un conjunto similar pero ligeramente más amplio de emociones "centradas en el aprendizaje" que las descritas por la teoría del valor de control. Estas emociones incluyen, por ejemplo, ansiedad, aburrimiento, confusión, curiosidad, compromiso/fluidez, frustración y sorpresa. Asimismo, discuten la noción de que los estancamientos encontrados durante

el aprendizaje complejo pueden resultar en estados de desequilibrio cognitivo y confusión, que, a su vez, pueden crear oportunidades para el aprendizaje profundo de material complejo.

Los investigadores describen cuatro entornos de aprendizaje informático que, de forma natural o artificial, inducen confusión en los alumnos con el objeto de crear oportunidades de aprendizaje profundo. El primero es un programa de tutoría llamado Auto Tutor que genera desafíos a través de problemas difíciles y pistas vagas. Los otros tres entornos fueron específicamente diseñados para provocar confusión a través de una serie de intervenciones diferentes. Estas intervenciones incluyen descomposturas de los dispositivos, información contradictoria y retroalimentación falsa. También, describen varios métodos efectivos que los estudiantes aplicaron para salir delante de su estado de confusión y evitar quedarse así irremediadamente.

El otro aspecto inventivo de este programa de investigación es el uso por parte de los autores de varios métodos alternativos para medir las emociones de los estudiantes, incluidos los juicios de sí mismos y de los compañeros, el análisis de rasgos faciales por parte de jueces capacitados y un protocolo de juicio afectivo retrospectivo.

En general, estas metodologías de evaluación son interesantes porque representan alternativas a los auto informes de emociones, como el cuestionario de logros emocionales (Pekrun et al. 2002), que son actualmente la forma más común de medir las emociones en contextos académicos. Aunque los auto informes se han utilizado con mucho éxito, las nuevas metodologías descritas por Lehman y sus colegas tienen el potencial de complementar los métodos de encuesta al tener en cuenta la dinámica y naturaleza en tiempo real de las emociones experimentadas durante el aprendizaje (tanto cara a cara y en línea).

Otros investigadores emplean el marco de la comunidad de indagación para investigar si las tecnologías de video emergentes pueden mejorar la presencia social de estudiantes e instructores en

ambientes de aprendizaje en línea -y cómo sucede esto, si fuere el caso. Tal y como lo realizaron Borup et al. (2012) quienes entrevistaron a una muestra de 18 profesores en formación (estudiantes de pregrado) que participaron en un curso semestral de integración de tecnología ofrecido en línea.

Utilizando un protocolo de entrevista semiestructurada, los autores preguntaron a los estudiantes si se sentían conectados con sus instructores y compañeros en el curso y qué tecnologías y métodos les ayudaron a desarrollar esta conexión. Sus hallazgos revelan que la mayoría de los estudiantes sintieron que el uso de tecnologías de comunicación basadas en video ayudó a sus instructores a establecer su presencia social, haciéndolos parecer más reales, presentes y familiar para los estudiantes.

Varios estudiantes también reconocieron que sus interacciones con su instructor fueron similares a las que experimentaron durante el aprendizaje presencial. Otros estudiantes también sugirieron que la expresión de emoción del instructor era mayor como resultado del uso del video por parte del instructor en el curso en línea. Los autores concluyen que el uso cuidadoso de la comunicación por video asincrónica puede ser beneficioso para los instructores que desean mejorar su presencia social en línea.

Una investigación sobre las emociones desde la perspectiva del instructor llevada a cabo por Regan et al. (2012) describe un estudio cualitativo de seis profesores de tiempo completo que enseñan en una universidad del Atlántico medio en Estados Unidos en diferentes ambientes de aprendizaje en línea. A través de una serie de grupos de enfoque, surgieron cinco temas generales de las experiencias de los instructores, incluidas las emociones de sentirse restringido, estresado, devaluado, validado y rejuvenecido. Los temas sugieren una posible evolución de las emociones del instructor con el tiempo, de las experiencias dentro de los ambientes de aprendizaje en línea y de la mejora de las habilidades técnicas.

Los instructores de este estudio también sugirieron varias estrategias prácticas para manejar algunas de las emociones más negativas que sentían. Por ejemplo, con respecto a sentirse devaluado, un instructor señaló que la colaboración continua con colegas en una comunidad de práctica puede ser una forma útil para que los instructores compartan abiertamente sus emociones y comuniquen estrategias en línea que encontraron efectivas. Incluso, concluyen que la colaboración continua con colegas en una comunidad de práctica puede ser una forma útil para que los instructores comuniquen experiencias, intercambien estrategias y reciban apoyo mutuo.

Risquez & Sánchez (2012), trasladan la discusión a una exploración de cómo la comunicación mediada por computadora puede mantener relaciones de tutoría entre pares que enriquecen emocionalmente. También, describen un estudio de método mixto que emplea un cuestionario, registros de participación en línea, análisis de contenido de interacciones en línea y entrevistas al final del programa de estudiantes de pregrado que participan en un programa de tutoría electrónica en una universidad irlandesa.

Sus hallazgos sugieren que, como era de esperar, los estudiantes de primer año voluntarios que se inscribieron en el programa como aprendices informaron mayores necesidades psicosociales que la población general de estudiantes universitarios. Además, descubrieron que muchas parejas de mentor-aprendiz pudieron desarrollar con éxito relaciones personales y emocionalmente enriquecedoras, particularmente aquellas que se habían encontrado cara a cara inicialmente. Es más, los autores encontraron que el programa parecía ser especialmente útil para los estudiantes de primer año que no tenían una red de apoyo existente al ingresar a la educación superior.

Finalmente, los autores informan que las percepciones de la efectividad del programa fueron determinadas en gran medida por las preferencias individuales, como el deseo de usar el programa solo para cuestiones académicas, en lugar de divulgaciones más personales. Risquez & Sánchez

(2012) concluyen con varias implicaciones de diseño para los programas de mentoría electrónica, incluida la adopción de modelos híbridos que contienen componentes en línea y presenciales y la inclusión de herramientas en línea que compensan la pérdida de presencia social que puede ocurrir en los ambientes de aprendizaje en línea.

Las investigaciones antes señaladas reseñadas contribuirán a una comprensión más profunda de las emociones de los estudiantes y profesores en los ambientes de aprendizaje en línea. En conjunto, ellas destacan las diferentes maneras en que las emociones dan forma a la motivación, el comportamiento y los logros en entornos en línea.

Sin embargo, esta área de investigación se encuentra en sus primeras etapas y todavía se tiene mucho trabajo por realizar. Las emociones son difíciles de estudiar debido a su complejidad y naturaleza dinámica, pero esto no debe evitar intentarlo.

Capítulo 3: Contexto de la Investigación

En este capítulo se analizan las propuestas de algunos organismos internacionales y nacionales los cuales manifiestan a través de sus documentos criterios y propuestas claras que impactan en la calidad, equidad y pertinencia en el sistema educativo mundial y nacional. Los organismos internacionales que se consultaron fueron: la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Estos organismos subrayan aspectos sobre la importancia de la formación de profesionales docentes en todos los niveles educativos. Consideran la formación docente como un pilar primordial en la producción, transmisión y divulgación de saberes para el desarrollo y progreso del sistema educativo y de la sociedad en general.

Así mismo, se hace hincapié en la importancia e impacto de la incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el ámbito educativo de cualquier nivel. Esta incorporación está empujando a todos los actores educativos a estar altamente calificados en su práctica profesional con nuevas habilidades, conocimientos, competencias, etc. que les permitan incursionar en cualquier modalidad educativa, presencial o a distancia.

Para contextualizar el tema de esta investigación se aborda de la siguiente manera En primer lugar se presenta una mirada internacional de las organizaciones interesadas en la formación profesional docente y la incorporación de la tecnología educativa como son las *Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)*, *la OCDE*, *el Banco Mundial* y *el Banco Interamericano de Desarrollo*, enfatizando en rol de la tecnología educativa para mejorar el aprendizaje.

En segundo lugar, se presenta una mirada nacional de las organizaciones interesadas en la formación profesional docente y la incorporación de la tecnología educativa, donde se revisaron documentos tales como *Docentes Mexicanos por la Educación 2030*, *el Plan Nacional de Desarrollo (2019-2024)*, así como *el Programa Sectorial de Educación en Puebla (2019-2024)*.

En tercer lugar, se presenta el *Modelo Universitario Minerva de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*, así como el *Plan de Desarrollo Institucional-BUAP (2021-2025)*, al igual que el desarrollo de la formación docente en lengua extranjera en la Facultad de Lenguas BUAP a través de la *Licenciatura Abierta en la Enseñanza de Lenguas- Inglés*, que es el punto focal para entender el contexto local de esta investigación.

3.1 La Mirada Internacional de las Organizaciones Interesadas en la Formación Profesional Docente y la Incorporación de la Tecnología Educativa

El sistema educativo a nivel mundial se encuentra en constante cambio ya que tiene como intención mejorarlo realizando una gran variedad de reformas e innovaciones en la educación. La actividad docente es un eje primordial para lograr las mejoras por lo cual es necesario contar con docentes con una formación más integral y con una mayor calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje especialmente en escenarios educativos a distancia.

Con el fin de buscar el equilibrio y el desarrollo en el campo de la educación, los organismos internacionales han formulado lineamientos que tienen un impacto notable en las políticas educativas en varios países. Por lo tanto, surge la necesidad de revisar las recomendaciones contenidas en documentos e investigaciones sobre política educativa, especialmente aquellas relacionadas con la educación superior, hoy conocida como Educación Terciaria.

En los últimos años la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE),

el Banco Mundial (BM) y el Banco Mundial de Desarrollo (BID) han formado un trabajo conjunto llamado macro-organización global. En este trabajo conjunto realizan diagnósticos y generan iniciativas que incluyen a la Educación Superior. Es así como el tema que concierne a esta investigación, la UNESCO menciona la relevancia que tiene la formación docente y por otro lado la necesidad de contar con docentes capaces de utilizar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). En este sentido, es indispensable contar con docentes que guíen a los estudiantes en la adquisición de habilidades relevantes para las sociedades del conocimiento, que sean reflexivos, críticos e innovadores, que puedan resolver problemas complejos, que trabajen de manera sinérgica y que consideren las aptitudes socioemocionales.

3.1.1 La UNESCO

La UNESCO menciona que la formación y el apoyo a largo plazo de los docentes les permite adquirir las habilidades necesarias en el área de las TIC, lo que a su vez significa que los estudiantes pueden aplicar las competencias digitales a su desarrollo en la vida y el trabajo. Sobre las competencias docentes la UNESCO establece en su versión tres, el Marco de Competencias de los Docentes en materia de las TIC. Este Marco es una herramienta que guía la formación inicial y permanente de los docentes acerca del uso de las TIC en el sistema educativo. En este sentido, la UNESCO menciona en el aspecto VI el desarrollo de la alfabetización digital de los docentes y el uso de las TIC para su perfeccionamiento profesional.

A nivel de adquisición de conocimientos, la UNESCO propone convertir a los docentes en miembros efectivos y productivos en el entorno educativo. Esto a su vez ayuda a que sus alumnos se conviertan en personas comprometidas y productivas.

En este nivel se establecen seis competencias docentes relacionadas con las TIC:

1. Determinar cómo y en qué medida sus prácticas docentes se corresponden con las políticas institucionales y/o nacionales y apoyan su consecución.
2. Analizar las normas curriculares y determinar cuál puede ser el uso pedagógico de las TIC para cumplirlas.
3. Seleccionar adecuadamente las TIC en apoyo a metodologías específicas de enseñanza y aprendizaje.
4. Conocer las funciones de los componentes de los equipos informáticos y los programas de productividad más comunes, y ser capaz de utilizarlos.
5. Organizar el entorno físico de tal manera que la tecnología esté al servicio de distintas metodologías de aprendizaje de forma inclusiva.
6. Utilizar las TIC para su propio perfeccionamiento profesional.

Estos seis puntos forman parte del Marco de Competencias de los Docentes en materia de TIC que propone la UNESCO. En la siguiente tabla 3 se detallan las competencias y los objetivos de cada aspecto mencionados previamente

Tabla 3

Marco de Competencias de los Docentes

	COMPETENCIA DE LOS DOCENTES (Los docentes deben...	OBJETIVOS (Los docentes deberían ser capaces de ...)
ASPECTO 1 Comprensión del papel de las TIC en las políticas educativas	Reflexionar críticamente sobre las políticas educativas institucionales y nacionales, proponer cambios, diseñar mejoras y anticipar el probable	Desarrollar, implementar y revisar los planes de reforma educativa a nivel escolar. Reflexionar sobre el impacto de las políticas de reforma y su impacto

	impacto de dichos cambios.	potencial. Recomendaciones para mejorar las políticas nacionales de reforma educativa existentes.
ASPECTO 2 Currículo y evaluación	Identificar el mejor modelo de aprendizaje colaborativo y centrado en el estudiante para alcanzar los niveles requeridos por los cursos multidisciplinarios	Analizar los estándares del plan de estudios para determinar la probabilidad de que los estudiantes adquieran habilidades sociales intelectuales y habilidades cognitivas complejas, teniendo en cuenta los estilos de aprendizaje, las competencias y las competencias sociolingüísticas. Se guía a los estudiantes para que tomen buenas decisiones sobre las TIC y adquieran las habilidades adecuadas para buscar, administrar, analizar, evaluar y utilizar información relevante para el currículum. Guíe a los estudiantes para que elijan las TIC y cumplan con los requisitos del curso de razonamiento,

		<p>planificación, reflexión y creación de conocimiento.</p> <p>Instruir a los estudiantes en el uso de las TIC para que puedan cumplir con los estándares del plan de estudios relacionados con el desarrollo de competencias.</p> <p>Ayude a los estudiantes a desarrollar estrategias de evaluación para verificar su nivel de conocimiento en materias clave y sus habilidades relacionadas con las TIC, incluida la evaluación por pares.</p>
ASPECTO 3	Facilita la autogestión del alumno en el marco del aprendizaje colaborativo y centrado en el alumno mediante la definición de parámetros de aprendizaje.	<p>Al enseñar, modelar explícitamente el razonamiento, la resolución de problemas y la creación de conocimiento de los estudiantes.</p> <p>Diseñar materiales y actividades en línea para involucrar a los estudiantes en investigaciones colaborativas y de resolución de problemas.</p>

		<p>Ayudar a los estudiantes a diseñar planes de proyectos y actividades para involucrarlos en la investigación colaborativa, la resolución de problemas o la creación artística.</p> <p>Ayudar a los estudiantes a crear recursos de medios digitales que los ayuden a aprender y comunicarse con otras audiencias</p> <p>Ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre su propio aprendizaje.</p>
ASPECTO 4	Construir comunidades de conocimiento y utilizar herramientas digitales para facilitar el aprendizaje permanente.	<p>Crear un entorno de aprendizaje en línea que fomente el aprendizaje permanente.</p> <p>Colaborar en línea entre estudiantes y miembros de la comunidad de aprendizaje utilizando herramientas digitales</p> <p>Usar herramientas digitales para rastrear y evaluar las contribuciones de los estudiantes al aprendizaje de la comunidad de conocimiento.</p>
Aplicación de competencias digitales		

		<p>Animar a los estudiantes a desarrollar sus propias herramientas digitales de aprendizaje.</p> <p>Se alienta a las partes interesadas a intercambiar información entre sí a través de los canales de comunicación de la escuela.</p>
		<p>Organizar entornos digitales para la creación de conocimiento para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.</p> <p>Identificar e instalar herramientas digitales de planificación para la organización y gestión escolar.</p>
ASPECTO 5 Organización y administración	Liderar la escuela en el desarrollo de estrategias tecnológicas para convertirla en una organización de aprendizaje.	<p>Desarrollar una estrategia para implementar un plan de integración de tecnología en toda la escuela.</p> <p>Se fomenta el flujo recíproco de información entre las partes involucradas en la escuela a través de los canales de comunicación escolar.</p>

<p>ASPECTO 6</p> <p>Aprendizaje profesional de los docentes</p>	<p>Desarrollar, experimentar, formar, innovar y compartir practicas óptimas de forma continua, para determinar de qué manera la tecnología puede prestar los mejores servicios a la escuela</p>	<p>Si las TIC se utilizan en el plan de estudios y en el aula, contribuyen a la realización de la visión de la escuela.</p> <p>Fomentar la innovación fomentando el aprendizaje continuo entre compañeros.</p> <p>Evaluar la práctica profesional y reflexionar continuamente sobre ella para fomentar la innovación y la mejora.</p> <p>Comunicar y discutir las mejores prácticas docentes a través de comunidades profesionales.</p> <p>Conceder licencias y distribuir los recursos educativos originales como recursos educativos abiertos (REA).</p>
---	---	--

Nota. Fuente: UNESCO, 2019

Este Marco ha servido de base para la creación de normas nacionales para la docencia con las TIC y la elaboración de cursos enfocados a desarrollar competencias docentes. La función de la tecnología se ha convertido en un apoyo crucial en la labor docente, por lo cual se requiere redefinir el papel de los docentes en la planificación y aplicación de las TIC para transformar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así mismo, el Marco considera los beneficios que aportan las TIC a la educación de una manera práctica, fomentando su contextualización y adaptación en pro de un mejor desarrollo profesional docente. Es indispensable que los sistemas educativos se actualicen y mejoren la formación profesional del personal docente con el fin de aprovechar la tecnología con fines educativos. (UNESCO, 2019).

Con respecto a la situación que se vivió a nivel mundial sobre el COVID-19, la UNESCO (2021), propuso una Coalición Mundial para la Educación (CME). Su intención es ayudar a los países a que amplíen las posibles soluciones de aprendizaje en la modalidad a distancia y que estas lleguen a todos los niños y jóvenes. Para lograrlo, establece que los sistemas educativos innoven urgentemente los modelos a distancia, proponiendo lo siguiente:

1. Examinar el estado de preparación de docentes y estudiantes para usar soluciones tecnológicas, disponer de conexión a internet y energía eléctrica.
2. Garantizar el carácter inclusivo de los programas de aprendizaje a distancia. para familias de bajos recursos, discapacitados u otra limitación.
3. Implementar educación socioemocional o psicosocial y favorecer las medidas de protección social.
4. Planificar el desarrollo de los programas de aprendizaje a distancia, según la duración del cierre escolar. Se tiene que determinar si la meta es reforzar los estudios precedentes o enseñar nuevos conocimientos.
5. Organizar los calendarios considerando la situación de la zona afectada, el nivel de enseñanza, las necesidades de los alumnos y la disponibilidad de los padres.
6. Incorporar los medios de comunicación a los que los alumnos tienen acceso y limitar la cantidad de aplicaciones y plataformas.

7. Determinar las reglas para el aprendizaje a distancia y realizar seguimiento al proceso educativo de los estudiantes.
8. Definir el tiempo de duración de las unidades de aprendizaje a distancia, en función de las aptitudes de autorregulación de los alumnos y las metas cognitivas, principalmente para las clases que se difunden en directo.
9. Crear comunidades de docentes, padres y directores de escuelas por medios alternativos a distancia, para intercambiar experiencias y elaborar estrategias de gestión de las dificultades de aprendizaje.
10. Proporcionar a los docentes y alumnos asistencia para utilizar las herramientas digitales.
11. Velar por que la utilización de las aplicaciones y plataformas no afecte la privacidad de los datos de los estudiantes (UNESCO, 2021).

Los puntos mencionados muestran una propuesta clara y viable de cómo la educación a distancia es una alternativa eficaz. Es evidente que esta alternativa involucra a todos los participantes sin importar estatus económico, discapacidad, o estado socioemocional. La participación, planificación, organización, los tiempos, las reglas, los programas y la aplicación de la TIC son la base para la implementación de esta interesante propuesta. Es fundamental recalcar que las emociones empiezan a ser consideradas una pieza esencial en el proceso educativo.

3.1.2 La OCDE

En cuanto a, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) propone un proyecto llamado Atraer, Desarrollar y Retener Docentes Efectivos (*Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* (OECD, 2005), el cual cuenta con la participación de 25 países.: Alemania, Australia, Austria, Bélgica (comunidad flamenca), Bélgica (comunidad

francófona), Canadá (Quebec), Chile, Corea, Dinamarca, España, Estados Unidos, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Israel, Italia, Japón, México, Noruega, Países Bajos, Reino Unido, República de Eslovenia, Suecia y Suiza.

El proyecto plantea que las exigencias a los centros educativos y al profesorado se han vuelto cada vez más complejas. La sociedad espera que las instituciones educativas acojan a estudiantes de diferentes idiomas y procedencias, entiendan las cuestiones culturales y de género, promuevan la tolerancia y la cohesión social, respondan eficazmente a los estudiantes más desfavorecidos o con problemas de aprendizaje o de comportamiento, utilicen las nuevas tecnologías y se mantengan actualizados sobre las evaluaciones de los estudiantes.

Es así como, la tarea difícil para los docentes es preparar a los estudiantes para una sociedad y una economía que esperarán autonomía de aprendizaje, competencia y motivación para seguir aprendiendo durante toda su vida (OCDE, 2020).

Por lo anterior, no cabe duda de que la formación docente es una preocupación constante en casi todos los países, ya que se menciona una brecha de “calidad” y por ende la necesidad de saber si hay suficientes docentes con los conocimientos y competencias necesarias para cubrir las necesidades educativas.

La OCDE (2020), también, establece que los países deben crear modelos claros y concisos de lo que los docentes deben saber y ser capaces de hacer. Es decir, perfiles que deben implementarse en los sistemas escolares y en los sistemas de formación docente. Asimismo, es interesante diseñar perfiles de competencias docentes de acuerdo con las metas de aprendizaje de los estudiantes, así como proporcionar normas que sirvan a la profesión en su conjunto, y conceptos comunes que deben entenderse para una enseñanza exitosa.

Otro aspecto por resaltar en este documento es la necesidad de contar con perfiles del personal docente basados en una visión de que la enseñanza es más valiosa de lo que es hoy y puedan incluir parámetros como un conocimiento sólido de las materias que se imparten; tener habilidades docentes; ser capaz de trabajar de manera efectiva con diferentes tipos de estudiantes y colegas para la escuela. y contribuciones profesionales, así como, desarrollo profesional continuo.

En este sentido, para crear un sistema de aprendizaje y desarrollo más coherente, las diversas etapas de la formación inicial, la integración y el desarrollo profesional de los docentes deben estar mejor conectadas. Es necesario que los docentes tengan expectativas claras sobre las responsabilidades que deben asumir, el desarrollo continuo y las estructuras de apoyo que fomentan su crecimiento (OCDE, 2020)

Otro factor por destacar en este documento es la transformación de la enseñanza, a través de la investigación. Esta opción lleva a los docentes a involucrarse activamente en analizar sus propias actividades y analizar el progreso de aprendizaje de los estudiantes de acuerdo con los estándares. Esto puede permitirles participar más activamente en su desarrollo profesional, así como adquirir nuevos conocimientos y mejorar la práctica docente basada en la experiencia.

De la misma forma, la incorporación de la tecnología en la práctica innovadora de enseñanza y aprendizaje es crucial. Con base en el documento que presenta la OCDE (2020), “Aprovechar al máximo la tecnología para el aprendizaje y la formación en América Latina” menciona los siguientes puntos:

1. En América Latina y los países de la OCDE, el uso de las TIC en el aula depende en gran medida de la formación de competencias en el uso de las TIC para la enseñanza.

Lo que motiva a los docentes latinoamericanos a utilizar las TIC es la preparación

que reciben en su formación. También es valioso que participen en actividades de desarrollo profesional relacionadas con las habilidades de enseñanza de las TIC.

2. Los docentes efectivos permiten que los estudiantes utilicen las TIC para actividades de aprendizaje, y así mismo, facilitan el aprendizaje a través del uso de las nuevas tecnologías. Además, el uso habitual de las TIC también aumenta el nivel de colaboración con otros profesores.
3. En los países latinoamericanos, con base en la encuesta TALIS 2018 muchos docentes usan frecuentemente la tecnología en el aula, sintiéndose seguros de su capacidad para fomentar el aprendizaje de los estudiantes por medio del uso de las TIC (Ainley, 2018).
4. Más del 70% de los docentes en América Latina cree que sus estudiantes usan las TIC con frecuencia o siempre para proyectos o trabajos de clase.
5. Según los informes, muchos docentes latinoamericanos dijeron haber sido capacitados en el uso de las TIC para el aprendizaje durante su formación docente inicial. Otros afirmaron haber participado en actividades de desarrollo profesional para mejorar sus habilidades de enseñanza de las TIC.
6. Una proporción relativamente alta de docentes en los países latinoamericanos se forma mediante la tecnología. Hasta el 60 % de los docentes latinoamericanos dicen que necesitan más actividades de desarrollo profesional sobre las habilidades de enseñanza de las TIC, y el 22 % tienen una gran demanda. A pesar de su formación en habilidades docentes en las TIC, una gran proporción de los docentes latinoamericanos demuestra una necesidad de desarrollo profesional.

7. Es necesario fortalecer la calidad, no la cantidad, de la formación docente. Existe la necesidad de invertir en actividades de desarrollo profesional de alta calidad para los docentes latinoamericanos.
8. Los docentes en países latinoamericanos con datos de Evaluación de Competencias de Adultos (PIAAC) de la OCDE tienen un desempeño inferior al de resolución de problemas en entornos de alta tecnología. (OCDE, 2020)

Es interesante darse cuenta de que las competencias de los maestros pueden afectar el desempeño de los estudiantes. Se espera que el desempeño de los estudiantes pueda mejorar significativamente si se fortalecen las competencias de los docentes, por lo cual debe ser una prioridad para los gobiernos latinoamericanos la capacitación y actualización docente.

Es conveniente observar el informe que realiza el Programa para la Evaluación Internacional de los alumnos (PISA, por sus siglas en Inglés, 2009) sobre el uso de las TIC (OCDE, 2011), las principales actividades de los estudiantes en el hogar están relacionadas con fines de entretenimiento y comunicación, como entretenimiento en línea, chatear o descargar música o películas, y enviar correos electrónicos (El cuestionario sobre TIC de PISA 2009 fue voluntario, y sólo cuatro países de la región participaron: Chile, Panamá, Trinidad y Tobago y Uruguay).

Otros países que informaron su participación regularmente en estas actividades son México y Chile con el 50 al 80 por ciento y del 40 al 70 por ciento de los estudiantes en Uruguay y Costa Rica. Sin embargo, los estudiantes informaron que realizaron algunas tareas educativas con tanta frecuencia como actividades recreativas. En los cuatro países de la región, más del 55 % de los estudiantes mencionaron hacer la tarea en una computadora, cifra superior al promedio de la OCDE.

Otro aspecto notable por resaltar en este informe es que interactuar con los docentes por correo electrónico es poco común: menos del 30% de los estudiantes dicen que lo hacen

regularmente. Si bien esto puede indicar que el uso de las TIC por parte de los docentes también es bajo, el porcentaje es similar al promedio de la OCDE.

A pesar de un aumento significativo en el acceso a los recursos digitales, el porcentaje de estudiantes que realizan actividades relacionadas con las TIC en la escuela es significativamente menor que cualquier otra actividad informática que los estudiantes realizan en casa, ya sea recreativa o escolar. La única excepción es conectarse a Internet para hacer las tareas: entre el 30 % y el 45 % de los estudiantes afirma estar en línea al menos una vez a la semana, una tasa similar al uso de una computadora para actividades domésticas (la más alta reportada en Chile, incluso superior al promedio de la OCDE). Los estudiantes también informaron que usaban con frecuencia la computadora para el trabajo en grupo y para comunicarse con otros estudiantes, especialmente en México y Chile. Estos resultados pueden sugerir que proporcionar conexiones a las escuelas aumenta el uso de estos recursos (OCDE, 2011).

En cuanto a los docentes, de acuerdo con información del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) de 2006, el 34% de los docentes reportaron usar computadoras regularmente en casa y el 17% en la escuela. Sin embargo, existen grandes diferencias entre países. Los docentes de Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica y Uruguay utilizan más las computadoras que los docentes de otros países de la región. Parece que países como Chile y Uruguay con políticas activas de educación inclusiva en TIC han logrado aumentar el uso de computadoras por parte de los docentes (UNESCO, 2009).

Es decir, a pesar del crecimiento significativo de los programas para integrar la tecnología en la educación en la región, los docentes aún rara vez utilizan las computadoras. Esto puede reflejar la rápida adopción de tales políticas, pero no siempre hay los recursos o el tiempo necesarios para

lograr la aceptación de todos los actores del sector educativo, especialmente los docentes (OCDE, 2011).

No ven la introducción de las TIC en el sector como lo hacen 29 administraciones públicas. En Honduras, una encuesta sobre las percepciones de los docentes sobre las TIC en el marco de un plan de integración de tecnología y educación primaria mostró que, a pesar de la creencia de los docentes de que la tecnología puede proporcionar a los estudiantes mejores fuentes de información, el 46% de los docentes cree que los estudiantes utilizarán principalmente ordenadores para jugar juegos (Luque, 2013). También hay una visión negativa de la contribución de la tecnología al trabajo diario: alrededor del 40 por ciento cree que las computadoras han aumentado su carga de trabajo. Esto puede deberse a que las políticas para incorporar la tecnología en el aula no brindan a los maestros suficientes recursos, orientación y apoyo para usarla adecuadamente (OCDE, 2011).

Otro informe valioso que se elaboró bajo los auspicios del proyecto de educación y progreso social (ESP) del Centro de Investigación e Innovación Educativas (CERI) de la OCDE, publican el informe llamado “Habilidades para el progreso social: El poder de las habilidades sociales y emocionales” (OCDE, 2016).

En dicho informe, se identifican caminos prometedores para un desarrollo social y emocional efectivo. Estos caminos incluyen la promoción de relaciones sólidas entre los educadores (es decir, padres, maestros y tutores) y los niños, utilizando ejemplos de la vida real y experiencias prácticas en las actividades curriculares existentes y enfatizando el aprendizaje práctico en las actividades extracurriculares. Las mejoras en los entornos y prácticas de aprendizaje no requieren necesariamente reformas o recursos relevantes. Este proceso puede comenzar ajustando la forma en que se organizan los cursos y las actividades extracurriculares existentes.

Además, este informe muestra que las habilidades sociales y emocionales se pueden medir de forma eficaz y fiable en todos los entornos culturales y lingüísticos. Estas medidas son esenciales para ayudar a los responsables de la elaboración de políticas a evaluar mejor las habilidades actuales de los niños y sus necesidades futuras, ayudando así a los docentes y padres a ajustar la pedagogía, la crianza y los entornos de aprendizaje de manera efectiva y adecuada. La OCDE (2016), se compromete a desarrollar estas medidas dentro de un marco comparativo internacional.

Las conclusiones que manifiesta este informe sobre las habilidades sociales y emocionales son:

- Tienen un fuerte impacto en los aspectos sociales y el bienestar subjetivo.
- El impacto se puede explicar, en parte, por la influencia que ejercen de manera directa en darle forma a la conducta y estilo de vida de un individuo, lo que a su vez da forma a los logros económicos. Este efecto también se basa en el hecho de que permite que las personas se beneficien de la educación.
- Las habilidades cognitivas y las sociales-emocionales se estimulan entre sí. Aquellos con niveles más altos de habilidades sociales y emocionales tuvieron mejores resultados de salud, lo que a su vez mejoró las habilidades cognitivas. Aquellos con niveles más altos de habilidades sociales y emocionales mostraron un desarrollo de habilidades cognitivas más rápido.
- Los impulsores más significativos de los resultados a lo largo de la vida incluyen habilidades que aumentan la capacidad de los niños para lograr metas (por ejemplo, la perseverancia), el trabajo con otros (por ejemplo, la sociabilidad) y el manejo de las emociones (por ejemplo, la autoestima).

- Son maleables durante la infancia y la adolescencia. Existen instrumentos de medición validados dentro de un límite cultural y lingüístico. Hay metodologías que ayudan a reducir la desviación debida al estilo de respuesta y a diferencias transculturales. Estas metodologías necesitan ser ampliadas aún más, siguiendo los esfuerzos hechos en PISA. El proyecto ESP de la OCDE avanzará en la exploración de este tema en el futuro.
- Las habilidades sociales y emocionales también pueden presentar efectos negativos en los resultados socioeconómicos. Algunas de estas habilidades (por ejemplo, la extroversión) muestran un efecto positivo en un resultado (por ejemplo, reducción de la depresión) pero negativo en otro (por ejemplo, reducción de la obesidad) en Noruega.
- Las escuelas pueden desarrollar habilidades sociales y emocionales mejorando las interacciones entre profesores/tutores y estudiantes, aplicando ejemplos de la vida real en las actividades curriculares y extracurriculares.

Los interesados en la educación han identificado brechas en sus conocimientos, habilidades y expectativas sobre la mejor manera de desarrollar aún más las habilidades sociales y emocionales de los niños. Estas lagunas generan ineficiencias: retrasan la inversión en habilidades, crean discontinuidades en la inversión a lo largo de las etapas educativas y crean desigualdades en la calidad del entorno educativo. Acortar estas lagunas es necesario, dado que una amplia gama de interesados en la educación necesita comprometerse para ejecutar de modo efectivo los programas para el desarrollo de las habilidades (OCDE, 2016).

Vale la pena mencionar que, en la actualidad, muchos países miembros de la OCDE otorgan gran importancia a la atención y educación de la primera infancia y comienzan a ajustar sus sistemas

educativos. (OCDE, 2012). Fundamentalmente, estos esfuerzos garantizan que se desarrollen múltiples habilidades, incluidas las habilidades socioemocionales, de una manera que maximice los resultados y las oportunidades de los niños y promueva el progreso social.

3.1.3 Organización de las Naciones Unidas (ONU)

En lo que concierne a las Naciones Unidas, esta menciona en su programa: Docentes por la Educación 2030 (*Teacher Education 2030*), que la formación docente inicial y continua, el apoyo y el desarrollo profesional continuo, los marcos de cualificación, los mecanismos de aprendizaje pertinentes y el uso de las TIC y la educación a distancia son fundamentales para cerrar brechas en la oferta y la calidad de los docentes y para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) establecidos por las Naciones Unidas. Cada uno de estos objetivos tiene objetivos específicos que deben alcanzarse en los próximos 10 años (ONU, 2015)

Relacionado a la formación docente, el fortalecimiento de la calidad del programa es fundamental, incluido el seguimiento de la formación inicial y la formación continua en el trabajo, centrándose en la calidad de los formadores de docentes, el contenido del plan de estudios, las estrategias de desarrollo profesional, la evaluación de los resultados del aprendizaje y la consideración de los grupos sociales desfavorecidos.

- Se debe asegurar que las condiciones de acreditación y licenciamiento sean definidos claramente para el aseguramiento de la calidad, y regular la provisión pública privada.
- Basados en objetivos y resultados de aprendizaje claros, se debe definir qué tecnologías podrían ser instrumentales para mejorar la formación docente y para enriquecer las prácticas pedagógicas.

- Se debe desarrollar estrategias educativas para el uso de las TIC en la formación docente y permitirles usar TIC en las prácticas docentes.

Nuevamente se hace énfasis en que las tecnologías son un elemento indispensable para el desarrollo, capacitación y formación docente.

3.1.4 El Banco Mundial (BM)

El Banco Mundial (BM) es otro organismo internacional que tiene como objetivo que todas las personas desarrollen su potencial a través del acceso a la educación de calidad y a un aprendizaje permanente. Así mismo, el Banco Mundial impulsa las alianzas mundiales para mejorar el desarrollo docente en todo el mundo, y para ello se ha asociado con Gobiernos, organismos multilaterales, donantes, fundaciones y organizaciones no gubernamentales (ONG) internacionales

Uno de los principales informes del Banco Mundial es el denominado “Excelentes maestros. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe”. Este informe se publicó en el 2014. El estudio proporciona una investigación de gran alcance relacionado con los problemas sociales y económicos más apremiantes de la región. Para llevar a cabo la investigación, el equipo compiló la base de datos mundial más grande históricamente de prácticas de enseñanza comparables en el aula, observaciones de más de 15.000 docentes de siete países de América Latina y el Caribe.

Los hallazgos en este estudio son un ejemplo de cómo el Grupo del Banco Mundial está construyendo mecanismos de investigación innovadores para servir a las políticas de desarrollo. Esta investigación se basa en la evidencia de evaluación más reciente y la experiencia práctica sobre la reforma de la política docente recopilada dentro y fuera de la región. La investigación brinda un valioso apoyo a los formuladores de políticas educativas en América Latina y el Caribe para lograr avances educativos que satisfagan a la próxima generación de estudiantes.

Es valioso notar en este documento que para el desarrollo de excelentes docentes es necesario evaluar, gestionar y apoyar el desarrollo de cada docente. Para ello, se proponen cuatro tareas básicas, en las que se enfatiza el desarrollo profesional.

1. Inducción: respaldo al desarrollo de los profesores durante los primeros cinco años de enseñanza, período crucial.
2. Evaluación: sistemas para la evaluación periódica de los puntos fuertes y débiles de cada profesor.
3. Desarrollo profesional: capacitación eficaz para subsanar las debilidades detectadas y potenciar las capacidades de los de mejor desempeño.
4. Gestión: se busca lograr una correspondencia entre la asignación de profesores a las escuelas y las necesidades de los alumnos, y conformar escuelas eficaces mediante la práctica compartida y la interacción profesional (BM, 2014)

Es claro que el desarrollo profesional docente es un elemento clave para lograr la educación de calidad que tanto se desea alcanzar. Considerar estas posturas podría impulsar un compromiso consciente sobre el quehacer docente. Orientar la actividad docente desde su formación inicial, su desarrollo profesional, su evaluación y su participación con colegas permitirá contar con profesionistas eficientes en el ámbito educativo.

Otro documento interesante que hace mención el BM se encuentra en el apartado llamado el *desarrollo profesional*. En este documento Mourshed, Chijioke y Barber (2010) sugieren que hay cuatro estrategias amplias sobre formación docente los cuales resultan pertinentes para los países de América Latina y el Caribe:

- Enfoques “con guion”: se trata de una capacitación que intenta preparar a los docentes que trabajan en entornos de capacidad limitada para que empleen

estrategias pedagógicas específicas y materiales complementarios en la enseñanza de un plan de estudio diario bien definido.

- Dominio de contenidos: es una capacitación centrada en salvar las diferencias o profundizar sobre los conocimientos de los profesores en las materias que dictan y cómo enseñarlos eficazmente.
- Gestión del aula: una capacitación centrada en mejorar la eficacia de los docentes en el aula a través de la planificación de las clases, el uso eficaz del tiempo, las estrategias para mantener la atención de los estudiantes y las técnicas de enseñanza más eficaces.
- Colaboración entre colegas: oportunidades para que pequeños grupos de docentes (de la misma institución educativa y de diferentes instituciones) se reúnan para observar y aprender de las prácticas de otros, y para colaborar en el desarrollo de proyectos, estrategias de evaluación de estudiantes, investigación y otras actividades que contribuyan en la calidad del sistema y desarrollo profesional de los docentes.

Estos cuatro aspectos establecen que la capacitación es un detonador muy esencial tanto en la formación docente como en servicio. Lo más notable es que busca fomentar una actitud de compromiso docente que se refleje en el progreso de los estudiantes.

En lo que respecta a las emociones el BM publica un instrumento de observación llamado “*Teach*”. En este documento se presentan instrumentos de observación de aula, el cual fue desarrollado para abordar la situación que la UNESCO (2013) ha denominado “la crisis global de aprendizaje”. Esta crisis es esencialmente una “crisis de enseñanza” Bold et al. (2017), se considera que la enseñanza es el determinante escolar más valioso del aprendizaje de los estudiantes. Los docentes son un pilar fundamental en el aprendizaje de los estudiantes por lo cual se necesitan

mejores prácticas docentes que aborden la crisis de aprendizaje identificar a los buenos docentes no es una tarea nada fácil.

Con el fin de considerar la calidad de las prácticas docentes, prácticas que fomenten las habilidades cognitivas y socioemocionales de los estudiantes, se presenta “*Teach*”, el cual pretende ser usado como un sistema de diagnóstico y para desarrollo profesional para lograr el añorado aprendizaje para todos. En cuanto a la organización del documento, este está organizado en tres áreas:

1. Cultura de aula. Los docentes crean un ambiente propicio para el aprendizaje. El punto aquí no es la capacidad del maestro para corregir el comportamiento negativo de los estudiantes, sino más bien en la medida en que el docente: crea un ambiente propicio para el aprendizaje al tratar a todos los estudiantes respetuosamente, usa lenguaje positivo consistentemente, responde a las necesidades de los estudiantes, desafía los estereotipos de género y no exhibe sesgos de género en el aula; crea expectativas positivas de comportamiento al establecer claras expectativas de conducta, reconoce los comportamientos positivos de los estudiantes y redirige el mal comportamiento de forma efectiva.
2. Enseñanza. Los docentes enseñan de una manera que profundizan la comprensión de los estudiantes y fomenta el pensamiento crítico y el análisis. El punto aquí no son los métodos de enseñanza sino que el docente facilite la clase al establecer explícitamente los objetivos que se alineen con las actividades de aprendizaje, conectar la actividad de aprendizaje con otros conocimientos o con las experiencias diarias de los estudiantes, y modelar la actividad de aprendizaje a través de representación o pensando en voz alta; no salta simplemente de un tema a otro sino

que verifica la comprensión utilizando preguntas, indicaciones u otras estrategias para determinar el nivel de comprensión de los estudiantes, monitoreándolos mientras trabajan individualmente o en grupo, y adaptando la enseñanza al nivel de los estudiantes; ofrece retroalimentación a través de comentarios específicos o indicaciones que ayudan a los estudiantes a clarificar cosas que no han entendido bien o identificar sus éxitos; se alienta a los estudiantes a pensar críticamente haciendo preguntas abiertas y proporcionando actividades de pensamiento que requieren un análisis activo del contenido. Además, los estudiantes demuestran habilidades de pensamiento crítico haciendo preguntas abiertas o participando en actividades de pensamiento crítico.

3. Habilidades socioemocionales. El docente inculca la autonomía y provee oportunidades de liderazgo, al crear clases donde los estudiantes toman decisiones y al ofrecer oportunidades para que ellos asuman roles significativos dentro del aula. Los estudiantes muestran su autonomía al ofrecerse a participar en las actividades de la clase; Promueve la perseverancia reconociendo los esfuerzos de los estudiantes en lugar de centrarse únicamente en su inteligencia o habilidades naturales, mostrando una actitud positiva ante los desafíos de los estudiantes, enmarcando el fracaso y las frustraciones como partes importantes del proceso de aprendizaje y alentarlos a establecer metas a corto y largo plazo; promueve habilidades sociales y de colaboración incentivando la colaboración entre los estudiantes, promueve las habilidades interpersonales tales como asumir la perspectiva de otros, empatizar, regular sus emociones y resolver conflictos. Los estudiantes demuestran habilidades sociales y de colaboración al trabajar entre ellos durante la interacción con sus pares.

Es indispensable realizar un paso crítico con el fin de lograr mejoras en el sistema educativo, es crucial observar no sólo lo que los docentes enseñan, sino cómo lo enseñan. “*Teach*” representa una fortaleza e innovación para mejorar la calidad de la educación en un mundo en desarrollo.

3.1.5 El Banco Internacional de Desarrollo (BID)

Otro organismo internacional que se ha preocupado por la calidad docente es el Banco Internacional de desarrollo (BID) que ha llevado una línea de investigación sobre calidad docente, colaborando con gobiernos de la región para identificar políticas y programas que mejoren la efectividad de los maestros en América latina y el Caribe. Las investigaciones del BID han analizado una amplia gama de temas e intervenciones, entre los que se destacan:

- Esfuerzos para incrementar el prestigio de la profesión docente.
- Evaluaciones sobre caminos alternativos para convertirse en docente.
- Evaluaciones de intervenciones que buscan introducir métodos de enseñanza innovadores.
- Análisis de los mecanismos de selección y asignación de docentes presenta un estudio experimental de gran escala sobre efectividad docente en donde encuentra que el maestro es el factor más elemental en el desempeño estudiantil y que este puede ayudar a cerrar las persistentes brechas socioeconómicas de aprendizaje en la región (BID, 2018)

El contar con políticas y programas claros ayudará, sin lugar a duda, a identificar avances, brechas y áreas de oportunidad en la concepción, diseño, gestión, procesos y resultados de la política educativa. Para esto es preciso plantear rutas factibles de mejora que contribuyan a garantizar el derecho a una educación de calidad para todos.

3.1.5.1 El BID y La Tecnología Educativa para Mejorar el Aprendizaje.

El Banco Interamericano de Desarrollo (BID) en el campo de la tecnología educativa se encuentra interesado en facilitar programas efectivos que mejoren las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe en el campo de la educación.

En la economía del conocimiento, las TIC son fundamentales para su capacidad de procesar información, difundir conocimientos y mejorar el aprendizaje. Hoy, más que nunca, parece haber más acuerdo entre los formuladores de políticas de que un mejor uso de las TIC en la educación puede impulsar la economía al mejorar el aprendizaje, adquirir nuevas habilidades, mejorar la capacitación de los docentes (UNESCO, 2013).

Para lograrlo, muchos países de América Latina y el Caribe han aplicado políticas de TIC en el sector educativo. Según los expertos, las estrategias TIC nacionales hasta el momento se han centrado más en la provisión de recursos que en el uso de la tecnología dentro de las escuelas (Sunkel et al., 2014). La oferta de recursos está casi exclusivamente a favor de la adquisición de la infraestructura tecnológica, quedando en un segundo plano el desarrollo de contenidos educativos y recursos humanos. De hecho, existe evidencia comparable limitada entre países para medir el progreso en la producción de contenido, especialmente en la formación de docentes.

Es fundamental notar que el BID en su apartado de recursos hace un énfasis en cuanto a el recurso humano. Considera que este es un eje clave para la implementación y puesta en marcha de la tecnología. La experiencia ha demostrado que para cambiar las prácticas y los resultados educativos es necesario preparar, capacitar y acompañar a los actores relevantes (Severín, 2011). Para ello sugiere implementar iniciativas que apliquen la tecnología a la educación considerando lo siguiente:

- I) Formación de docentes y directivos, que desarrollen habilidades generales (habilidades en el uso de las TIC, formación básica y herramientas de productividad y comunicación), así como habilidades específicas.
- II) Apoyo y seguimiento pedagógico. Apoyar los esfuerzos de los participantes (formar comunidades de aprendizaje profesional entre docentes y redes colaborativas).
- III) Acciones para promover la participación de la comunidad en el proyecto (Severín, 2011).

De nuevo, los maestros juegan un papel clave en la implementación exitosa de los programas. Se han implementado varios modelos para fortalecer la competencia profesional de los docentes para integrar las TIC en el proceso educativo. Sin embargo, hasta la fecha, la implementación de actividades de formación docente ha sido limitada (Sunkel, Trucco y Espejo, 2013). Solo 6 países miembros del BID brindaron información sobre el porcentaje de docentes capacitados en el uso de las TIC, y todos reportaron cifras inferiores al 50% (Argentina, Costa Rica, El Salvador, México, Perú y Uruguay) (BID, 2014)

Como se ha mencionado reiteradamente, mejorar el aprendizaje y las habilidades de los estudiantes depende de un mayor acceso a la tecnología que se traduzca en mejores prácticas pedagógicas y gestión escolar.

Habría que decir también, que los proyectos financiados por el BID deben asegurar una adecuada articulación sobre tres componentes esenciales:

- Infraestructura: Garantizar que las escuelas cuenten con infraestructura física adecuada y servicios que se utilicen para mejorar el aprendizaje (espacio adecuado, electricidad, conectividad a internet y equipamiento en las escuelas).

- Contenido: Articular consistentemente la distribución de hardware y software apropiado de acuerdo con las metas académicas y asegurar la consistencia entre el software y el plan de estudios. El BID puede desempeñar un papel valioso en el financiamiento de bienes públicos regionales, incluida la traducción de software y materiales técnicos que sean útiles para todos los países de la región.
- Recursos Humanos: Integrar de forma centralizada las actividades de formación y apoyo al profesorado para optimizar el uso de las nuevas tecnologías en el aula. Incorpore la capacitación de los padres y la comunidad para el uso adecuado del dispositivo fuera de la escuela. El BID cree que los docentes son el factor más imprescindible para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Como tal, promoverá inversiones y estimulará iniciativas en la formación de docentes para capacitarlos para enseñar en nuevos entornos tecnológicos (BID, 2014).

En relación con este último punto es preciso recalcar la importancia que se le da a los padres y la comunidad como un eje que puede influir en el proceso de aprendizaje de sus hijos. Contar con padres comprometidos y conscientes que ayuden a sus hijos a que rindan mejores frutos hará un sistema educativo integral.

3.2 Las Organizaciones Interesadas en la Formación Profesional Docente y la Incorporación de la Tecnología Educativa: Una Mirada Nacional

México enfrenta los retos que plantea el mundo globalizado del siglo XXI para hacer realidad el planteamiento educativo. Para ello, se debe establecer una formación inicial docente que garantice el buen desempeño de quienes se incorporan a la profesión docente.

Se considera que la docencia enfrenta grandes desafíos y es necesario que las autoridades doten a los docentes de los elementos necesarios para que se desempeñen con éxito y sigan contribuyendo al desarrollo del país.

Para ello, los docentes juegan un papel notable al permitir que los estudiantes aprendan y busquen trascender las barreras de su entorno. De ahí que, la UNESCO (2015) estipula que los docentes deben tener un conocimiento disciplinar y pedagógico adecuado, habilidades para el autoaprendizaje y actitudes y valores que comprendan las diversas necesidades y contextos de los estudiantes, los docentes tienen un gran impacto en el éxito del aprendizaje de los estudiantes.

En el caso del papel que desarrollan los docentes mexicanos es necesario utilizar sus habilidades y experiencia para contribuir en la construcción de un entorno educativo que facilite el aprendizaje esperado de los estudiantes. En ello reside su esencia, y por eso hay que tener en cuenta tanto la formación inicial como la continua.

3.2.1 Servicio Profesional Docente

Una alternativa mexicana que se presenta para la formación docente es el Servicio Profesional Docente (SPD) (SEP, 2015). Este se crea con la intención de ordenar el proceso de profesionalización magisterial y definir los mecanismos para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia de los maestros.

El SPD en México ayuda a hacer de la docencia una profesión respetable y una opción de carrera más atractiva, permitiendo seleccionar a los mejores docentes, al mismo tiempo que motiva y acompaña a los que están en servicio para mejorar continuamente su práctica, para que se sientan satisfechos de un trabajo encaminado a mejorar el aprendizaje de los estudiantes (SEP, 2015)

El ingreso al SPD tiene en cuenta la preparación de los docentes y tiene como objetivo garantizar la idoneidad de los conocimientos y habilidades del personal docente, administrativo y

de supervisión que interviene en el proceso docente de la educación pública en todos sus niveles. De ahí que las Universidades públicas conscientes de ello, intentan a través de sus programas educativos satisfacer la demanda que el SPD propone.

Precisamente, el modelo educativo establece que la formación inicial de los docentes es fundamental para la transición. Se debe buscar una educación que pueda afrontar los nuevos retos de la sociedad del conocimiento y promueva una formación integral y un aprendizaje significativo que sea beneficioso para la vida de los estudiantes. Asimismo, debe haber un compromiso con el desarrollo de aquellos que eligen prepararse para sus propias carreras y con sus formadores. Además, dentro de la carrera docente la formación inicial debe estar alineada con los métodos de enseñanza del modelo educativo. Con el fin de que los maestros den vida a este método de enseñanza y guíen el aprendizaje de todos los estudiantes. Para lograrlo, es fundamental actualizar los programas y el plan de estudios de las carreras de educación (SPD, 2015).

En cuanto a los futuros docentes, en la formación inicial, se les debe de dotar de una base didáctica y pedagógica sólida que les permita poner en práctica los principios de la enseñanza. Los docentes deben desarrollar el dominio sobre los contenidos de los aprendizajes clave, así como de las estrategias para transmitirlos. Esto conlleva que los futuros docentes tienen que adquirir el conocimiento, las habilidades, las actitudes y los valores necesarios para desarrollar para ellos mismos y en los estudiantes las habilidades socioemocionales. Sin duda, se requiere la capacidad para identificar las necesidades y características de sus estudiantes y aprovechar la nueva autonomía curricular con una visión integral (SPD, 2015).

Otro punto considerable por mencionar en la formación inicial es la necesidad de desarrollar la capacidad de los profesores para aprender a aprender. Así como convertirse en un docente que requiere un aprendizaje continuo para poder brindar el mejor servicio a los estudiantes. El

profesorado debe ser capaz de diseñar entornos de aprendizaje que valoren la heterogeneidad de los alumnos y fomenten su participación y motivación, fomentando la colaboración con empatía y respeto. Del mismo modo, deben construir proyectos colaborativos basados en problemas del mundo real en su entorno y vincular disciplinas, áreas de conocimiento y caminos de capacitación a una visión integrada que fomente el aprendizaje permanente (SPD, 2015).

En relación con otro elemento esencial para el desarrollo de competencias del siglo XXI en el enfoque didáctico de los modelos educativos es la integración de las TIC en el aprendizaje. Se consideran tanto a las TIC como al idioma inglés herramientas clave para relacionarse con las dinámicas sociales contemporáneas, investigar, resolver problemas, producir contenido educativo, expresar ideas, así como, innovar. Igualmente, la introducción de las TIC puede facilitar la creación de un entorno de aprendizaje más dinámico que apoye el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Por lo tanto, al igual que otras instituciones de educación superior, es clave que las escuelas normales tengan acceso a las nuevas tecnologías para formar a los docentes en estas habilidades.

Continuando con las propuestas del Modelo Educativo del SPD, este plantea la inclusión y la equidad como principios básicos transversales, lo cual exige que la formación inicial adopte una perspectiva equitativa, inclusiva e intercultural. Sin duda alguna, es conveniente que las instituciones que forman docentes deben formar docentes que promuevan la convivencia y el aprendizaje inclusivo en entornos que valoren la diversidad. Asimismo, el modelo recomienda la plena inclusión de los estudiantes con discapacidad. Asume que todos los maestros deben estar capacitados para atender estudiantes en tales situaciones. Asimismo, todos los docentes deben tener una formación intercultural para transmitir el aprecio y el valor de la diversidad cultural (SPD, 2015).

En la formación docente, la curiosidad intelectual y la interdisciplinariedad deben ser los ejes rectores de la vida académica. En este sentido, es necesario diseñar un sistema de incentivos que promueva la excelencia y el cambio institucional en las escuelas normales y universitarias. Es fundamental apoyar el continuo fortalecimiento y profesionalización de los docentes para que puedan desempeñar con éxito sus funciones docentes, investigadoras e innovadoras.

Finalmente, es necesario fortalecer la relación de cooperación entre las escuelas normales y otras instituciones de educación superior, y fortalecer la formación docente y la construcción de conocimiento. Al establecer estos vínculos académicos, las universidades pueden contribuir con una sólida formación teórica, investigación y el espíritu crítico necesario, mientras que las escuelas normales pueden contribuir en términos de aplicación y experiencia en educación. Siempre se demostrará el trabajo conjunto en beneficio del sistema educativo y de los estudiantes.

Es interesante notar que, por primera vez, la industria está abierta a profesionales con carreras docentes, pero con una formación universitaria diversa. Además, el sistema educativo ve la necesidad de enriquecer los perfiles docentes y atender la alta demanda de nuevos docentes debido a los cambios en la composición profesional. Así mismo, se considera que la carrera docente sea una opción atractiva para los egresados destacados del nivel medio superior.

3.2.2. Programa Nacional de Inglés (PRONI)

En lo referente a la enseñanza del idioma inglés, este se ha convertido en una herramienta necesaria que facilita el diálogo en un mundo cada vez más interconectado. Uno de los objetivos del programa plantea que todos los estudiantes de México aprendan a leer y comunicarse en inglés para integrarse plenamente al mundo globalizado y la sociedad del conocimiento. Para que esto suceda, todos los docentes, no solo los que enseñan la materia, deben dominar una lengua extranjera.

Exigiendo a su vez, que los docentes de las escuelas normales y las carreras que forman a los futuros docentes alcancen un alto nivel del idioma.

Para lograrlo se ha establecido el Programa Nacional de Inglés (PRONI) el cual es un programa federal de la Secretaría de Educación Pública (SEP), coordinado en el estado por la Coordinación de Programas de Fortalecimiento Educativo, cuyo objetivo principal es ayudar a asegurar la calidad del aprendizaje en la educación primaria mediante la mejora del proceso educativo y de aprendizaje de un idioma extranjero (inglés) en las escuelas públicas. Para lograrlo, establece condiciones técnicas y pedagógicas, y promueve la certificación en el dominio del idioma inglés de los alumnos y docentes (SEP, 2015).

El diseño curricular del PRONI está alineado a estándares nacionales e internacionales: la Certificación Nacional de Nivel de Idioma (CENNI) y el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Además, establece un perfil para el docente alineado a los dominios, criterios e indicadores de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente y un perfil de egreso para el alumno, el cual al concluir el nivel de secundaria se espera que los estudiantes alcancen el nivel B1 del MCER, para enfrentar con éxito los desafíos que se presentan en un mundo cambiante y globalizado. (SEP, 2015)

3.2.3. Docentes Mexicanos por la Educación 2030

Considerando el contexto mundial actual con la adopción de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y del Objetivo 4 del Marco de Acción para la Educación 2030, se revisaron las actividades actuales y futuras del Equipo Internacional de Trabajo sobre Docentes y se debatieron los temas y los subtemas en el 8° Foro de Diálogo sobre Políticas.

En esta propuesta se destaca el papel central de los docentes en los ODS y en el objetivo 4 del Marco de Acción para la Educación 2030, se reitera la posición manifestada tras la adopción

de la Declaración de Incheon en mayo de 2015, cuyo Objetivo 4 busca “garantizar la calidad de la educación inclusiva y equitativa y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”, la cual puede solamente ser alcanzada, si los sistemas educativos tienen como base una fuerza docente calificada y motivada. En consecuencia, se apoya a un enfoque integral para la enseñanza y los docentes, exhortado a la comunidad educativa global para que lleve a cabo su anhelo:

Velaremos por que los docentes y los educadores estén empoderados, sean debidamente contratados, reciban una buena formación, estén cualificados profesionalmente, motivados y apoyados dentro de sistemas que dispongan de recursos suficientes, que sean eficientes y que estén dirigidos de manera eficaz. (Declaración de México: Docentes por la Educación 2030, 2016).

Sobre las recomendaciones para la implementación del Objetivo 4, se destaca el punto 4.2, el cual reafirma que para lograr el ODS 4 la formación docente inicial y continua, el apoyo y desarrollo profesional continuo, los marcos de calificaciones, los mecanismos de aprendizaje relevante y el aprovechamiento de las TIC y la educación a distancia, son fundamentales para cerrar las brechas en la oferta y calidad de los docentes. Esto específicamente para:

- Fortalecer la calidad de los programas de formación docente, incluyendo la especificación de la formación inicial y continua en el servicio, centrándose en la calidad de los formadores de docentes, el contenido curricular, las estrategias de desarrollo profesional, la evaluación de los resultados del aprendizaje y la consideración de los grupos sociales desfavorecidos.
- Garantizar que las condiciones de acreditación y licencia estén claramente definidas para garantizar la calidad y regular las ofertas públicas y privadas.

- Identificar qué tecnologías pueden ayudar a mejorar la formación de los docentes y enriquecer las prácticas pedagógicas sobre la base de objetivos y resultados de aprendizaje claros.
- Desarrollar estrategias educativas para el uso de las TIC en la formación de docentes y permitirles utilizar las TIC en su práctica docente.

En lo que respecta a la educación a distancia, esta es similar al proceso de reforma del sistema de educación superior. Por lo cual, en el Programa Nacional de Modernización de la Educación (1989 y 1994), se establecieron lineamientos básicos para la adecuación del sistema educativo mexicano a los requerimientos del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), que exigían una modernización acelerada de la educación superior y un replanteamiento de cómo, en el contexto de mayor comercio y mayor competencia, seguir una carrera en el mercado laboral. En este entorno, la Secretaría de Educación Pública, junto a otras instituciones como el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, la Universidad de Guadalajara y la Universidad Nacional Autónoma de México, ha impulsado proyectos de implementación de infraestructura de telecomunicaciones para desarrollar iniciativas educativas a distancia.

Entre el año 1995 y el año 2000, el Programa de Desarrollo Educativo fortaleció la educación superior asegurando la calidad, el acceso equitativo, la diversidad e integración de instituciones, programas y personal académico capacitado. Posteriormente, se crea el Proyecto para el desarrollo de la Educación Abierta y a Distancia a fin de gestionar adecuadamente ambas modalidades de estudio.

Así mismo, el programa de Desarrollo Educativo impulsa otra iniciativa valiosa, la ampliación de la cobertura de los programas de aprendizaje en línea mediante la Red de Televisión Educativa (EDUSAT) y de internet. Con el apoyo de la Universidad Nacional Autónoma de México

y el Instituto Politécnico Nacional se implementó la Red Nacional de Videoconferencia para la educación que hasta hoy en día provee de los medios para la producción de programas de educación en línea; la Corporación Universitaria para el Desarrollo del Internet, plataforma virtual para el desarrollo de aplicaciones y proyectos de e-learning; y la Red Nacional de Educación Superior a Distancia.

Por otro lado, entre 2001 y 2006 se presentó el Plan Nacional de Educación, que proponía una serie de reformas en el campo de la educación superior, entre ellas la elaboración de un plan maestro de educación superior abierta y a distancia, con redes de apoyo técnico y formación académica para la docencia en este tipo de modalidades. Esta etapa marca la consolidación de normas y estándares para las principales instituciones de educación a distancia del país.

Por consiguiente, entre los años 2007-2012, el Plan Sectorial de Educación presenta una visión para el futuro de la educación superior al 2030, basada en metas y objetivos horizontales para todos los niveles de la educación, que abarca cobertura y calidad educativa, desarrollo tecnológico, prosperidad, equidad interregional, competitividad y transparencia.

Se recomienda promover la educación abierta y a distancia con estándares de calidad y estándares y normas de innovación continua, enfocándose en áreas y grupos que son desatendidos por las escuelas. Para ello, significa:

- Crear la Universidad Abierta y a Distancia para responder a la demanda de educación superior.
- Constituir el Sistema Nacional de Educación Abierta y a Distancia para contribuir a articular los esfuerzos en la materia.
- Promover programas de educación continua en la modalidad a distancia para atender las necesidades de actualización de los profesionistas en activo.

- Establecer lineamientos y mecanismos de regulación, criterios e instrumentos para evaluar y acreditar la calidad de los distintos programas educativos de educación superior abierta y a distancia.

Para abril de 2007 se firmó un convenio para la creación e implementación de un espacio público de educación superior llamado Espacio Común de Educación Superior a Distancia (ECOESAD, 2007), siguiendo los lineamientos del Programa Nacional de Empleo (PRONAE). Participando la SEP y universidades como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Instituto Politécnico Nacional (IPN), Universidad de Guadalajara (UDG), Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Universidad Veracruzana (UV), Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). El objetivo es integrar los sistemas universitarios y públicos de educación superior a distancia sobre la base del respeto, la autonomía y la cooperación para el desarrollo de programas académicos y de investigación, así como para el intercambio de experiencias y conocimientos (ECOESAD, 2007)

Posteriormente en 2008 entra en operaciones el Sistema Nacional de Educación a Distancia (SINED) que coordina y gestiona procesos que fortalezcan la educación a distancia, realizadas por instituciones educativas, instancias gubernamentales, consorcios y entidades afines; mediante la integración de comunidades de conocimiento colaborativas e innovadoras que contribuyen a generar políticas nacionales orientadas a la calidad, equidad y pertinencia de la educación, con fuerte impacto al desarrollo humano y social.

3.2.4. Plan Nacional de Desarrollo (2019-2024)

En este plan, el gobierno federal está comprometido a mejorar las condiciones materiales de las escuelas de la nación, garantizar el acceso a la educación para todos los jóvenes y revertir la reforma educativa. La Secretaría de Educación Pública (SEP) tiene la tarea de dignificar las

escuelas, y el Ejecutivo Federal, el Congreso de la Unión y el magisterio nacional de todo el país se encuentran dialogando para crear un nuevo marco legal para la enseñanza (PND, 2019).

3.3 La Mirada Local: Puebla

Con el fin garantizar una oferta educativa capaz de satisfacer las necesidades del estado de Puebla, la ley de Educación Superior del Estado de Puebla (2021), integra en el Sistema Estatal de Educación Superior tres subsistemas: Universitario, Tecnológico, y Escuelas Normales e Instituciones de Formación Docente. En este último subsistema está integrado por las escuelas normales públicas y privadas en el estado de Puebla y las instituciones formadoras de docentes. En la sección tercera se hace referencia a los artículos 35, 36, 37 y 38 los cuales enfatizan la importancia de la formación docente.

En cuanto al artículo 35, este hace mención que la educación para la formación docente es un sector estratégico del Sistema Educativo Estatal. En el artículo 36, la educación normal y de formación docente tiene por objeto:

- Formar de manera integral profesionales de la educación que estén comprometidos con su comunidad y que contribuyan a la construcción, desarrollo de una sociedad justa, inclusiva y democrática.
- Promover el fortalecimiento y mejoramiento continuo de la educación básica y media superior para lograr la inclusión, equidad y excelencia educativa.
- Realizar actividades de investigación, extensión y capacitación en sus áreas de especialización, establecer procedimientos de coordinación y establecer vínculos con otras instituciones u organismos nacionales e internacionales que contribuyan a la formación y profesionalización docente, y mejore sus prácticas educativas.

- Fortalecer aprendizajes de una segunda lengua y de tecnologías para hacer frente a la globalización del mundo actual.

Continuando con el artículo 37, menciona que la formación docente permitirá contar con docentes que den un nuevo significado a la educación de los estudiantes con un enfoque integral, a partir de una vocación de docencia que promueva modelos de educación pertinentes y aprendizajes relevantes, fortaleciendo la identidad nacional, democrática, equitativa, inclusiva e intercultural. Además, de considerar características locales, contextuales y situacionales del proceso de construcción de saberes.

Finalmente, el artículo 38 cita que el Estado es responsable de fortalecer las instituciones públicas de formación docente y escuelas normales, lo que significa crear mejores condiciones para el desempeño y especialización de los formadores, desarrollar programas curriculares, de investigación y de extensión, fortalecer los procesos de administración y la planeación de sus modelos de ingreso e instrumentar metodologías pedagógicas innovadoras para contar con una sólida formación inicial y formación continua (Ley de Educación Superior del Estado de Puebla, 2021).

3.3.1 Programa Sectorial de Educación en Puebla (2019-2024)

En cuanto al gobierno de Puebla, este tiene como objetivo procurar el bienestar y la seguridad de todos los poblanos a través de un modelo de gobierno con el propósito de lograr una entidad más humana, segura, justa e incluyente.

Para lograrlo, se establece el plan Estatal de Desarrollo 2019-2024, el cual está conformado por cuatro Ejes de Gobierno y un Eje Especial. Este plan integra los ejes planteados en el Plan Nacional de Desarrollo, así como los objetivos de la Agenda 2030.

El llamado programa Sectorial de Educación se considera sólido en su planeación, viable en su ejecución, de alto valor social y en la determinación de sus objetivos y metas, participaron activamente diversos sectores de la sociedad.

La visión de este programa es formar ciudadanos para la transformación, con estándares de calidad, que respeten la dignidad de las personas, promuevan la formación ética con perspectiva social y de inclusión. Una educación que impulse aprendizajes a lo largo de la vida contribuya a recuperar los saberes, capacidades locales y vocaciones productivas.

En la temática sobre la educación sobresale la estrategia número dos la cual consiste en: impulsar la formación integral de los estudiantes del sistema educativo la cual permita la movilidad social y crecimiento económico en el estado. Las líneas de acción que se consideran relevantes para esta investigación son las siguientes:

- Favorecer el uso de las tecnologías de información y comunicación en las instituciones educativas.
- Fortalecer los programas de educación a distancia en los niveles de media superior y superior.
- Implementar sistemas de incentivos a las mejores prácticas docentes.
- Conformar equipos académicos de alto nivel para la capacitación, asesoría y acompañamiento en los procesos educativos.
- Desarrollar estrategias de formación y profesionalización a docentes, personal directivo y administrativo del sector educativo.
- Consolidar un sistema de calidad para la formación de docentes conforme a las necesidades estatales y la normatividad nacional.

En cuanto al perfil docente del Sistema Educativo Estatal, menciona que la Nueva Escuela Mexicana, tiene como prioridad la revalorización del magisterio, ya que son los docentes quienes dan sentido al modelo educativo que impulsa la Cuarta Transformación (4T). La 4T se refiere a la concepción y propuesta de un proyecto de nación orientado hacia una transformación profunda del régimen político, económico y social de México.

De ahí que, la Secretaría de Educación ha impulsado la profesionalización de los docentes a través de una amplia oferta de cursos y becas a efecto de fortalecer su formación continua.

Con respecto al Sistema para la Carrera de los Maestros se encuentran definiendo el conjunto de características, requisitos, cualidades o aptitudes que deberá tener el docente para cada puesto o función dentro del magisterio, Programa Sectorial de Educación (PSED), (SEP, 2019)

3.3.2 Modelo Universitario Minerva de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

El Modelo Universitario Minerva (MUM) fue presentado el año 2006 en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP, 2006). En dicho documento establece su misión es:

Somos una Institución educativa comprometida con el desarrollo de la sociedad. Consideramos a la educación como un bien público y promovemos que sea generalizada y para toda la vida. Estamos comprometidos con la formación de una comunidad universitaria integrada a la sociedad por lo que generamos espacios de aprendizaje que posibilitan la justicia, la equidad, un mayor equilibrio social y un desarrollo humano, endógeno y sustentable. Promovemos el diálogo y el desarrollo de un pensamiento crítico y creativo en la comunidad universitaria. Formamos ciudadanos socialmente responsables, comprometidos con la democracia, capaces de gestionar su propio aprendizaje de manera crítica y libre. Mantenemos actualizados y competitivos los programas educativos creando, recreando, aplicando y difundiendo el conocimiento de las ciencias, las humanidades, la

tecnología y los saberes cotidianos para beneficio de nuestro país y sus regiones. (BUAP. MUM, 2006, p.30)

Referente a su visión el MUM establece que:

Queremos vernos como una Universidad Pública comprometida e integrada con la sociedad a la que se debe, con una oferta académica diversificada en una institución educativa incluyente, promoviendo en los estudiantes la responsabilidad de su aprendizaje, generando conocimientos que impacten en el desarrollo social y que contribuyan al avance de la cultura, la ciencia y la tecnología, formando un sistema y una comunidad con otros niveles educativos y con la sociedad, egresando ciudadanos integrales, con espíritu de liderazgo y de responsabilidad. La calidad de nuestros programas -teniendo en cuenta como referentes los indicadores de los organismos externos- se guiará por los indicadores fijados por la institución acordes a su modelo educativo. Su pertinencia estará determinada por el contexto social regional y nuestros currículos serán innovadores, actualizados y en permanente cambio. La administración y la gestión se caracterizarán por su horizontalidad, sus procedimientos y procesos transversales. Nos veremos como una comunidad educativa y académica donde el diálogo es el elemento central de la comunicación y de la participación”. (MUM, 2006, p.p. 30-31)

El Modelo Universitario Minerva plantea en su estructura curricular una educación para la vida, de corte humano y social, en donde se desarrolla una visión ética, estética y de salud; se promueve potenciar la gestión del conocimiento y la investigación en la formación disciplinaria, uso de habilidades de comunicación: informacional, digital y de lengua extranjera. El currículo correlacionado propicia los nexos de contenido tanto verticalmente como horizontalmente, de manera que paulatinamente se irán integrando conocimientos,

habilidades, actitudes y valores requeridos en la formación del estudiante y también se irán estableciendo gradualmente asignaturas integradoras.

Por otro lado, el MUM (2006), establece seis ejes transversales que se reflejan en el desarrollo curricular universitario. Estos ejes son: Formación Humana y social; Desarrollo de Habilidades del Pensamiento Complejo (DHPC); Desarrollo de Habilidades en el uso de la Tecnología, la Información y la Comunicación (DHTIC); Lenguas Extranjeras; Educación para la investigación; e Innovación y Talento Emprendedor. Sobre estos ejes se resaltan el eje de DHTIC y Lenguas Extranjeras.

En cuanto al Desarrollo de Habilidades en el Uso de la Tecnología, la Información y Comunicación (DHTIC), se establece el desarrollo de habilidades interdisciplinarias en entornos complejos y en redes, incluyendo tres dimensiones: digital, informacional, comunicativa.

La que se refiere a la dimensión Digital orienta el desarrollo de la cultura en red, que se produce en hábitos, habilidades, actitudes y valores con el fin de interactuar en forma activa en entornos virtuales de vida, dimensiones que apoyarán el estudio de las asignaturas disciplinarias.

En lo que concierne a otro eje transversal relevante es el de Lenguas Extranjeras. Esta es considerada cada día más conveniente en cualquier profesión desde la actualización e internacionalización, e impactando en la vida estudiantil. La acreditación de una lengua extranjera debe ser parte de la formación integral del universitario que le permita estar dentro de los estándares y normas internacionales.

Otro aspecto relevante es la opción que ofrece el Modelo en cuanto a las modalidades educativas, estas se pueden llevar a cabo en la modalidad presencial y alterna. En esta última opción se encuentra la educación a distancia, educación semiescolarizada o semi presencial y la educación abierta. Del mismo modo, cada una mediada por la tecnología educativa (MUM, 2006)

3.3.3 Plan de Desarrollo Institucional 2021-2025

La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) a través de su Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2021-2025 menciona que debido a la pandemia de COVID-19, la BUAP, ha empleado en mayor medida el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación, con el objetivo de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, el desarrollo intelectual, educación continua etc. Lo que se ha aprendido de la contingencia es que se debe promover con mayor celeridad una cultura digital tanto en el quehacer universitario como en el proceso educativo presencial o a distancia.

En el PDI 2021-2025, está constituido por tres ejes y un eje transversal. Haciendo énfasis en el tercer eje el cual corresponde a “Educación Desarrolladora para la transformación”, resalta en sus metas lo siguiente:

- a) Implementar nuevas modalidades educativas mediadas por tecnología en el 100% de los Programas Educativos al 2025.
- b) Contar con programa de capacitación permanente para habilitar a los docentes en estrategias para el desarrollo de competencias blandas o transversales contenidas en los programas educativos al 2023.
- c) Contar con la normatividad y lineamientos para la implementación de una educación no presencial en diversas modalidades de estudio al 2023.
- d) Desarrollo del Centro Digital de Alfabetización Informacional e Integridad Académica al 2024.
- e) Integrar un ecosistema BUAP, Digital de Aprendizaje Abierto en apoyo a la docencia al 2023.

- f) Contar con un modelo de Visibilidad Digital y Abierta de las Capacidades y Recursos Académicos al 2023.
- g) Desarrollar un modelo de plataformas educativas de aprendizaje para la realización de actividades formativas institucionales al 2023.
- h) Contar con un programa de Tecnología Educativa institucional, para la modernización y habilitación de espacios y ambientes de aprendizaje en apoyo a la pertinencia y calidad de los Programas Educativos en el 2023.

La mejora docente está presente en este PDI 2021-2025, por lo cual es elemental señalar que tanto los docentes en función como los que se están preparando estén consientes de la necesidad de mantenerse actualizados, estar abiertos a los cambios y mantener una actitud positiva ante la incertidumbre.

Asimismo, la BUAP toma en cuenta la Agenda de Desarrollo de Naciones Unidas para el año 2030 la cual orienta el desarrollo de los países y de sus instituciones, entre las que las universidades sobresalen por su trascendental papel en la formación de capital humano y en la generación, aplicación y distribución del conocimiento.

3.3.4 Formación Docente en Lengua Extranjera en la Facultad de Lenguas BUAP

El dominio de una lengua extranjera es esencial en cualquier ámbito, y sin lugar a duda, en el ámbito educativo juega un rol imperante. Existe la necesidad de acceder a otras culturas, costumbres y relacionarse con otras personas por lo cual el aprendizaje de una lengua extranjera se convierte en el acceso al desarrollo profesional en todos los ámbitos disciplinares dada la influencia de políticas nacionales e internacionales.

Dada las implementaciones de políticas educativas internacionales, en 1984, la entonces Escuela de Lenguas de la BUAP, propone la Licenciatura en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras

(LELE) cuyo objetivo era y es la formación de docentes en la enseñanza del idioma inglés que contribuyan en el aprendizaje de una lengua extranjera en los diferentes niveles de educación.

Al pasar los años el nombre este programa ha sufrido modificaciones debido a las diversas evaluaciones curriculares: Licenciatura en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (LELE, 1984-1992) Licenciatura en Lenguas Modernas (LEMO, 1992- 2010); Licenciatura en la enseñanza del inglés (LEI, 2010 a la fecha), sin embargo, su objetivo sustancial no ha cambiado: formar docentes en la enseñanza de una lengua extranjera ya sea inglés o francés.

Al paso de los años, la Facultad de Lenguas en el año 2001, propone la creación de la Licenciatura Abierta en la Enseñanza de Lenguas-Inglés (LAEL-I) la cual tiene como objetivo el desarrollo integral de los docentes en inglés mediante los componentes didácticos, pedagógicos y comunicativos. Estos componentes se verán reflejados en conocimientos, habilidades, capacidades, actitudes, motivaciones y valores (BUAP. Plan de Estudios LAEL-I, 2019).

Cabe mencionar, que el propósito original de este programa era responder a una necesidad de profesionalización para docentes en servicio con cierta experiencia como docente de lengua pero que no contaban con un título profesional. A través de los años las necesidades y demandas de los diversos contextos educativos han cambiado y el propósito original de este programa ha sufrido cambios, esto se explicará con detalle más adelante.

3.3.4.1 Licenciatura Abierta en la Enseñanza de Lenguas-Inglés.

La LAEL-I es un programa semi-escolarizado el cual da la oportunidad al estudiante de laborar y formarse en el área de la enseñanza de una lengua extranjera. Se establece que los egresados de dicha licenciatura sean profesionales con una amplia gama de competencias, las cuales incluyen no sólo el dominio del idioma sino también habilidades, actitudes, valores, capacidades y motivaciones individuales (BUAP. Plan de estudios LAEL-I, 2019).

En cuanto a la misión del programa de LALE-I:

Es la profesionalización de profesores de inglés en servicio, así como la integración y desarrollo de competencias reflejadas en conocimientos, habilidades, capacidades, actitudes, y valores; mismas que han desarrollado a lo largo de su experiencia en la enseñanza del inglés. Para la realización de esta notable tarea, el programa adopta los lineamientos del Modelo Minerva cuya estrategia curricular se sustenta en fundamentos teóricos y prácticos que permiten implementar y dirigir científicamente la formación pedagógica del licenciado en la Enseñanza de Lenguas con opción en inglés. Es crucial señalar que debido a la naturaleza de ser un programa abierto es posible empezar a orientar los objetivos del programa hacia el desarrollo de competencias. (BUAP. Plan de Estudios LALE-I, 2019, p.113)

Referente a su visión:

La Licenciatura Abierta a futuro pretende ser un referente nacional e internacional de programas de formación de profesores de lenguas por competencias con modalidad abierta. Además, se contempla como un programa acreditado y evaluado, lo cual refleja la constante búsqueda de la calidad del programa. Para ello, el programa incorpora nuevas alternativas de formación de profesores en servicio utilizando los medios que ofrece la tecnología y el aprendizaje autónomo. (BUAP. Plan de Estudios LALE-I, 2019, p. 113)

El perfil de egreso establece el desarrollo de las competencias genéricas y específicas lo cual, permitirá desempeñarse en su campo laboral de manera eficaz. De manera que el perfil profesional de la licenciatura abierta será el dominio en el conocimiento de:

- Competencia Profesional.

El egresado se podrá desempeñarse en el campo de la docencia, en el campo de la investigación educativa, turismo administrativo, empresarial y tecnológico. Podrá lograr mejores puestos a través de sus competencias de liderazgo e inclusive establecer sus propios espacios de trabajo.

- Campo de Trabajo

El egresado podrá laborar principalmente en las instituciones educativas públicas y privadas en todos los niveles (nivel básico hasta nivel superior). Asimismo, su labor podrá llevarse a cabo en nuestra entidad, país o en el extranjero. También podrá ocupar cargos en organizaciones gubernamentales y privadas a nivel nacional e internacional en donde el uso del idioma inglés es requerido.

- Servicios a la sociedad

El egresado contribuirá al desarrollo social en la comunidad académica en donde se desempeñe a través de actividades culturales que la enriquezcan. También podrá brindar servicios de capacitación docente, seminarios de titulación, cursos y talleres a profesionales en la enseñanza del inglés. Igualmente, podrá preparar a los alumnos de distintos niveles educativos en el idioma inglés para que puedan participar en programas de apoyo y becas. Por consiguiente, aportará calidad al sistema educativo en el nivel estatal, nacional e internacional.

Con respecto a la estructura curricular de la Licenciatura, esta se encuentra enmarcada en los lineamientos del Modelo Universitario Minerva. Este currículo está constituido por 27 asignaturas y organizado en dos niveles: por un nivel básico y un nivel formativo con seis ejes transversales.

Acerca del nivel básico se establecen las bases teórico-metodológicas de la formación general y disciplinar del estudiante. En este nivel se presentan 10 asignaturas obligatorias divididas en cuatro áreas: Formación General Universitaria (Formación Humana y Social, Lengua Extranjera I); Tecnología Educativa (Recursos Tecnológicos en la Enseñanza de Lenguas); Contenido Lingüístico (Introducción a la Docencia en Lenguas y al Aprendizaje Autónomo, la lingüística en la Enseñanza del Inglés, Análisis del Discurso Oral y Escrito, Literacidad y Redacción Académica, Procesos de Adquisición de L1 y Aprendizaje de L2) y Docencia (Desarrollo de Habilidades para la Comunicación Oral y Escrita).

Con relación al nivel formativo se integran los conocimientos y habilidades de un profesional en el proceso enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Este nivel se encuentra integrado por 18 asignaturas y organizado en cinco áreas:

- Formación General Universitaria (Desarrollo de Habilidades del Pensamiento Complejo, Lengua Extranjera II, III, IV).
- Docencia (evaluación del aprendizaje del Inglés, Prácticas Docentes Reflexivas y Materiales en la Enseñanza del Inglés).
- Investigación (Investigación en la enseñanza y aprendizaje de Lenguas y Seminario de Tesis I)
- Integración Disciplinaria (Diseño y Evaluación Curricular de Programas de Lenguas, Diseño de Proyectos con Impacto Social y Seminario de Tesis II, hay una sub-área de Práctica Profesional Crítica integrada por las asignaturas de Servicio Social y Práctica profesional)
- Optativas Disciplinarias cuyo objetivo es fortalecer la formación docente para integrarse en el ámbito laboral. Los temas para elegir son: la Enseñanza de Inglés

para Niños, Bilingüismo -Educación Bilingüe-, Gestión Educativa, Cultura Contemporánea de los Pueblos de habla inglesa y Aprendizaje por Competencias.

Esto está ilustrado en el siguiente mapa curricular, figura 3:

Figura 3

Mapa Curricular LAEL-I 2019

		NIVEL BÁSICO				NIVEL FORMATIVO						
		1er. Año		2do. Año		3er. Año						
		OTOÑO		PRIMAVERA		OTOÑO		PRIMAVERA		OTOÑO		PRIMAVERA
E J E R C I C I O S	ÁREA DE CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS			ENSEÑANZA DE LAS HABILIDADES DEL INGLÉS 9		MATERIALES EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS 9	EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS 9	PRÁCTICAS DOCENTES REFLEXIVAS 9				
	ÁREA DE CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	INTRODUCTORIO 10		ADQUISICIÓN Y APRENDIZAJE DE LENGUAJES 9								
		LA LENGUA COMO SISTEMA 9	LA LENGUA COMO DISCURSO 9	REDACCIÓN ACADÉMICA 10								
	ÁREA DE INVESTIGACIÓN					INVESTIGACIÓN EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAJES 9				SEMINARIO DE TESIS I 9	SEMINARIO DE TESIS II 9	
	ÁREA DE INTEGRACIÓN DISCIPLINARIA									PRÁCTICA PROFESIONAL 5	SERVICIO SOCIAL 10	
	ÁREA DE INTEGRACIÓN DISCIPLINARIA							DISEÑO DE PROYECTOS CON IMPACTO SOCIAL 12	DISEÑO Y EVALUACIÓN CURRICULAR DE PROGRAMAS DE LENGUAJES 9			
ÁREA DE FORMACIÓN GENERAL UNIVERSITARIA	DHTIC 4		LENGUA EXTRANJERA FRANCÉS I 4		LENGUA EXTRANJERA FRANCÉS II 4		DHPC 4	LENGUA EXTRANJERA FRANCÉS III 4		LENGUA EXTRANJERA FRANCÉS IV 4		
ÁREA DE MODULOS DISCIPLINARIOS			FORMACIÓN HUMANA Y SOCIAL 4				SEMINARIO OPTATIVO I Enseñanza de Inglés Niños 9	SEMINARIO OPTATIVO II Cultura Oral de los países de habla Inglés 9	SEMINARIO OPTATIVO III Bilingüismo 9	SEMINARIO OPTATIVO IV Gestión Educativa 9	SEMINARIO OPTATIVO V Aprendizaje y Competencias 9	
Total de Créditos Matem.		32	36	31	38	27	27	28	28	28	28	
Total de Créditos Matem.		32	36	31	38	27	27	28	28	28	28	
Total de Horas Matem.		512	576	496	616	452	452	492	492	492	492	
Total de Horas Matem.		512	576	496	616	452	452	492	492	492	492	

Desde la apertura de este programa en 2001, han cursado 16 generaciones y en donde actualmente se encuentran cursando las generaciones: 2018, 2019, 2020, 2021.

En sus inicios, los alumnos asistían a sesiones presenciales de 8 horas únicamente los sábados (de ahí el nombre de Licenciatura Abierta), donde los recursos pedagógicos y didácticos se limitaban a antologías y materiales impresos que se enviaban por correo electrónico.

Para dar seguimiento a los alumnos, así como las interacciones entre docentes y alumnos se utilizó principalmente el correo electrónico y en algunas veces el teléfono convencional como recursos tecnológicos. La mayoría de las interacciones se llevaban a cabo los sábados en las sesiones presenciales. Al paso del tiempo se han implementado materiales digitales los cuales se presentan a través de la plataforma *MOODLE (Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment)*.

El objetivo principal de la plataforma es apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes al proporcionar un conjunto de herramientas centradas en el estudiante y un espacio virtual para un entorno de aprendizaje colaborativo. Además, tienen la oportunidad de interactuar con sus tutores y compañeros de manera asíncrona.

Lo expuesto hasta ahora indica que la profesión del docente, tanto en formación como en activo es una actividad de las más comprometedoras dada la responsabilidad personal y social. Sin duda, el reto de formar un profesional docente no se puede improvisar. Un profesor que está listo para ejecutar su tarea puede poner en acción conocimientos, compromisos y competencias con el único fin de beneficiar a sus estudiantes, institución, y sociedad.

Finalmente, todas las organizaciones internacionales, nacionales y locales coinciden en la urgente necesidad de formar docentes que empleen la tecnología educativa la cual puede ser una vía que permita una interacción efectiva entre el docente y el estudiante. Es indispensable contar con docentes capaces de incorporarse a cualquier modalidad educativa ya sea presencial o a distancia.

Capítulo 4: Marco Teórico

4.1 Pilares del constructivismo en la educación

El constructivismo surge a partir de los años ochenta como reacción a los enfoques tradicionales y conductuales que abordaban los procesos de enseñanza y aprendizaje. El

constructivismo se presenta bajo diferentes tendencias de la investigación psicológica y educativa. Se encuentran las teorías de Piaget (1952), Ausebel (1963), Bruner (1960), Vigotsky (1978), aunque ninguno de ellos se denominó constructivista, sus teorías claramente ilustran las ideas de esta corriente (Payer, 2019).

El constructivismo es una teoría que pretende dar respuesta a cómo construye el conocimiento el ser humano y el ámbito educativo no queda excluido ya que epistemológicamente es necesario saber cómo hacer para mantener la disposición permanente a aprender y que el aprendizaje tenga utilidad a lo largo de la vida de los estudiantes (Guerra, 2020).

Esta perspectiva permite ver el constructivismo desde diferentes posturas que abordan los estudios en educación y han pasado por distintas disciplinas como son: la sociología, la antropología, pedagogía y psicología. En general, los estudios se centran en los procesos de aprendizaje, en donde el sujeto es el protagonista, distanciándose de los procesos pedagógicos de corte conductista centrados en la enseñanza.

4.1.1 La Teoría Sociocultural de Lev Vigotsky

Un siguiente autor trascendental y de mayor relevancia para esta investigación es Lev Vigotsky quien es el representante de la teoría sociocultural. Vigotsky psicólogo soviético se interesó por estudiar las funciones psíquicas superiores del ser humano -memoria, atención voluntaria, razonamiento, solución de problemas-. Vigotsky planteó en su teoría el fundamento epistemológico en donde indicó que “el problema del conocimiento entre el sujeto y el objeto se resuelve a través de la dialéctica marxista (S-O), donde el sujeto actúa (persona) mediado por la actividad práctica social (objetal) sobre el objeto (realidad) transformándolo y transformándose a sí mismo” (Matos, 1996. p.4).

En este proceso de conocimiento son indispensables el uso de instrumentos socioculturales: las herramientas y los signos. Las herramientas ocasionan cambios en los objetos y los signos cambian internamente al sujeto que ejecuta la acción. Los signos son instrumentos psicológicos producto de la interacción sociocultural y de la evolución, como es el lenguaje, la escritura y el cálculo, entre otros (Barquero, 1996).

En esta teoría el ser humano al entrar en contacto con la cultura a la que pertenece se apropia de los signos los cuales son de origen social para más tarde internalizarlos. Esto es para Vigotsky “el signo siempre es inicialmente un medio de vinculación social, un medio de acción sobre otros y luego se convierte en un medio de acción sobre sí mismo” (Vigotsky 1978, p.141)

Las personas van acomodando las manifestaciones culturales que tienen un significado en la actividad colectiva, de esta manera “los procesos psicológicos superiores se desarrollan en los niños a través de la enculturación de las prácticas sociales, a través de la adquisición de la tecnología de la sociedad, de sus signos y herramientas, y a través de la educación en todas sus formas” (Moll, 1993. p.13).

Además, Vigotsky considera que lo más significativo en el desarrollo del infante, es cuando el lenguaje y la actividad práctica se unen, siendo anteriormente dos líneas de desarrollo totalmente independientes. El lenguaje se da en un primer momento a nivel social, luego es egocéntrico y posteriormente interiorizado (Vigotsky, 1978). Así mismo, la palabra es clave para estudiar las relaciones internas del discurso y el pensamiento, se basa en:

La proposición de que el significado es una condición necesaria tanto para el pensamiento como para el discurso... es necesario destacar que la búsqueda del sentido y significado juega un papel vital en la teorización de Vigotsky, en especial en su importancia ontogenética. (Moll, 1993. p.19)

Para Vigotsky los factores que determinan el desarrollo individual (ontogenético) humano tienen que ver con la actividad colectiva y comunicación -cultura (signos)- apropiación de la cultura (enseñanza y educación) actividad individual - desarrollo psíquico del individuo. Esta estructura abstracta transmite una especificidad histórica al desarrollo de la psiquis de los individuos que viven en distintas épocas y en diferentes culturas (Matos, 1996).

Dos de los conceptos vigotskiano que tienen mayor aplicabilidad en el campo educativo son: la mediación y la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). La mediación se refiere al papel que tienen otras personas significativas en la vida de los estudiantes, quienes mejoran su aprendizaje seleccionando y configurando las experiencias de aprendizaje que se les presenta.

Vigotsky (1978) menciona dos clases de instrumentos mediadores: la herramienta y el signo. Una herramienta altera al entorno materialmente, es cualquier objeto o instrumento que se utiliza para facilitar o lograr un objetivo. Ejemplos de herramientas incluyen martillos, computadoras, libros, lápices, y cualquier otro objeto que pueda ayudar a una persona a realizar una tarea de manera más efectiva.

Según Vigotsky (1978) el uso de herramientas puede influir en el desarrollo cognitivo de las personas, ya que les permite hacer cosas que no podrían hacer sin ellas, lo que a su vez aumenta su capacidad para resolver problemas y adquirir nuevas habilidades. Mientras que el signo es un componente de la cultura y actúa como mediador en nuestras acciones, de ahí el término acción mediada. A diferencia de la herramienta, el signo no modifica materialmente el mundo objetal, sino que transforma la conciencia de la persona que lo utiliza como mediador (signos externos: lenguaje, escritura, los números, la matemática entre otros), (signos internos: pensamiento, memoria inmediata y mediata, la reflexión, entre otros) en definitiva, actúa sobre la interacción de una persona con su entorno.

Agregando, los signos también son esenciales para la comunicación entre las personas, lo que a su vez permite que el aprendizaje y la resolución de problemas sean una actividad social y no simplemente individual. Como se puede observar, la mediación puede ser un medio de actividad tanto externa (si proviene del entorno), como interna (si proviene del propio individuo) tienen como fin contribuir a la resolución de un problema o a la obtención de una meta.

Si lo mencionado, se aplica al aprendizaje eficaz, este reside principalmente en el carácter de la interacción social que se produce entre dos o más personas que tienen niveles distintos de destrezas y de conocimientos. Esta persona importante para el aprendizaje del alumno es conocida como mediador.

Otro concepto notable que presenta Vigotsky es la Zona de Desarrollo Próximo -ZDP- No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Vygotski, 1979, p. 133)

Es decir, la serie de habilidades que una persona es capaz de realizar con ayuda, pero aún no las puede realizar de manera independiente.

Moll (1993), menciona tres características para crear la ZDP:

1. Se puede establecer un nivel de dificultad. El nivel próximo debe ser algo desafiante para el estudiante, pero no demasiado difícil.
2. El adulto puede proporcionar una práctica guiada al estudiante con un claro sentido del objetivo de su desempeño.
3. Evaluar el desempeño independiente. El resultado más lógico de una ZDP es que el infante se desempeñe de manera independiente.

Esto es que una enseñanza adecuada contribuya a crear ZDP la cual, puede ser “un diálogo entre el niño y su futuro, entre lo que es capaz de hacer hoy y de lo que será capaz de hacer mañana y no entre el niño y su pasado” (Matos, 1996. p. 11). Con referencia al aprendizaje se establece como una actividad esencialmente social o cultural. También se postula que el estudiante llega a ser capaz de co-construir juntamente con los otros que saben más de los saberes culturales dentro de un mundo donde éstos se distribuyen socialmente (Newman, Griffin y Cole, 1991).

Sobre la interacción docente-alumno (que juntos forman el proceso de enseñanza-aprendizaje) tiene como camino privilegiado y como estructura de engarce al discurso educativo, por medio del cual es posible generar nuevas formas de pensamiento y de acceso de las comunidades culturales y académico-disciplinares (Hernández, 2008)

4.2 Vigotsky y las emociones

Lev Vigotsky, uno de los teóricos más notables del desarrollo cognitivo, social y emocional, consideraba que las emociones desempeñan un papel fundamental en el desarrollo humano y en la forma en que las personas interactúan entre sí y con su entorno. Vigotsky creía que las emociones son un producto de la cultura y de las experiencias sociales de los individuos.

Vigotsky escribió sobre las emociones en varios de sus trabajos, pero uno de los más influyentes es "Pensamiento y Lenguaje" (1934), donde aborda la relación entre el lenguaje y las emociones. En este libro, Vigotsky argumenta que el lenguaje es esencial para el desarrollo emocional y para la regulación de las emociones. Según él, el lenguaje permite a los niños expresar sus emociones, reflexionar sobre ellas y comprenderlas mejor.

En otro de sus trabajos, "El desarrollo de los procesos psicológicos superiores" (1931), Vigotsky afirma que las emociones son un elemento fundamental en la formación de la conciencia

y en la regulación del comportamiento humano. Según él, las emociones influyen en la forma en que las personas procesan la información y en cómo toman decisiones.

Vigotsky también sostiene que las emociones son un fenómeno social, ya que son compartidas y reguladas por la cultura y las normas sociales. En este sentido, la cultura y el entorno social influyen en la forma en que se expresan y se comprenden las emociones. Algunos autores que han investigado y escrito sobre las ideas de Vigotsky sobre las emociones incluyen a James Wertsch, Alex Kozulin y Rene van der Veer.

Vigotsky comenzó un escrito sobre las emociones en 1931, pero desafortunadamente, no pudo completar debido a su muerte prematura (Blanck, 2005; Van der Veer, 1987). Sin embargo, se han encontrado indicaciones valiosas acerca de cómo pensaba el vínculo de las emociones con el intelecto y la conciencia como un todo.

En el libro, la psicología pedagógica (1926), Vigotsky manifiesta el problema de la naturaleza de las emociones y la posibilidad de educar la conducta emocional. En este libro Vigotsky muestra estar de acuerdo con la teoría de James-Lange (1885) la cual sostiene que “los cambios corporales siguen directamente a la percepción del hecho excitante, y que muestra percepción de estos mismos cambios tal como ocurren en la emoción”, (citado en Morales et al., 2007)

Es decir, como respuesta a las experiencias y estímulos, el sistema nervioso autónomo crea respuestas fisiológicas (tensión muscular, lagrimeo, aceleración cardio-respiratoria etc.) a partir de las cuales se crean las emociones. Así mismo Vigotsky acepta la raíz biológica de las emociones elementales y menciona que las emociones le aportan complejidad al comportamiento “la dirección inicial de las reacciones surge de las emociones... la emoción regula y orienta a la reacción, según el estado general del organismo” (Vigotsky, 1931/2004, p. 179).

También reconocía que nuestras emociones y afectos complejos son históricos, es decir que emergen a partir de la fusión de relaciones que resultan en nuestra vida histórica. Las emociones no son simplemente estados mentales que ocurren en el interior del individuo, sino que están influenciadas y moldeadas por el contexto social en el que se producen. (Vigotsky, 1933).

Otro punto relevante de Vigotsky es que considera que la emoción es tan significativa como el intelecto y la voluntad en la formación de la personalidad por lo cual se puede considerar un fundamento en el proceso educativo.

Los aportes teóricos de Vigotsky son propuestas pertinentes que han servido como base para nuevas propuestas que consideran al ser humano capaz de realizar actividades significativas para promover el desarrollo individual y colectivo. Además, en la última década se han desarrollado numerosas investigaciones que muestran la importancia de la interacción social para el aprendizaje.

Es decir, se ha mostrado cómo el alumno aprende más eficaz cuando lo hace en un contexto de intercambio y colaboración y cómo las emociones son el medio a través del cual las personas establecen una conexión con el mundo y con los demás. Así mismo, se han precisado algunos de mecanismos de carácter social que estimulan y favorecen el aprendizaje.

Las emociones son un componente esencial del aprendizaje y la motivación. Cuando una persona se siente emocionalmente conectada a una tarea, es más probable que se involucre de manera activa y aprenda de manera efectiva. (Vigotsky, 1933).

Como se puede notar, los aportes de Vigotsky se han convertido en referente para la creación de nuevas teorías que tienen como fin contribuir al desarrollo del comportamiento humano y la sociedad. Es necesario contar con teorías que permitan una mayor comprensión e impacto en la mejora de la calidad educativa y de vida.

Muestra de ello, lo encontramos en las teorías de Holmberg (1985) y Goleman (1996) quienes establecen bases sólidas para comprender la interacción, comunicación, motivación y emociones consideradas relevantes en el proceso de enseñanza aprendizaje de cualquier disciplina y principalmente en la educación no presencial. Es necesario hacer mención que estos autores muestran una vinculación a partir de las aportaciones de Vigotsky con la inteligencia social, estamos rodeados de campos cuánticos educativos que conllevan signos (medio de vinculación social), emociones (las que sentimos estudiantes y mediadores dentro y fuera de un aula), instrumentos (como el lenguaje), sentimientos y un extenso repertorio que se crea y se construye.

Ahora bien, en el campo de la educación, se encuentran numerosos estudios que han buscado comprender las interacciones que se presentan entre el docente y estudiante en aspectos emocionales y cognitivos en el proceso de aprendizaje. Una de las teorías que han contribuido sobre la importancia de la interacción entre el docente y estudiante la presenta Börje Holmberg.

La teoría de la interacción y la comunicación propuesta por Holmberg (1985), quien la denomina conversación didáctica guiada, pertenece a la categoría general de la teoría de la comunicación. Según García (2006) & Simonson et al. (2003), este autor basó su construcción teórica sobre la base de los siguientes principios: a) el sentimiento de que existe una relación personal entre los estudiantes y los profesores favorece el estudio y la motivación hacia el aprendizaje; b) este sentimiento se promueve a través de materiales auto instruccionales bien desarrollados y una correcta comunicación y retroalimentación a distancia; c) el placer intelectual y la motivación al estudio son favorables en el aprendizaje y para el empleo de procesos y métodos adecuados para estos fines; d) la atmósfera, el lenguaje y la conversación amistosa favorecen el sentimiento de que existe una comunicación personalizada; e) el intercambio de mensajes en forma de diálogo se entienden y se recuerdan con mayor facilidad; f) el concepto de conversación puede

identificarse con buenos resultados a través de los medios de que dispone la educación a distancia; g) la planificación y la guía del trabajo son necesarios para el estudio organizado; h) con estudiantes altamente motivados se facilita el aprendizaje; i) la efectividad de la enseñanza a distancia se demuestra en el aprendizaje logrado por los estudiantes. La intención es que tanto los estudiantes y docentes se encuentren en un ambiente cordial, interacción comunicativa constante, métodos y materiales adecuados, organización en cualquier actividad académica, todo con un único fin, lograr un aprendizaje significativo.

4.3 Los Inicios de la Teoría de la Conversación Didáctica Guiada

En todas las áreas del conocimiento se reconoce la importancia de los fundamentos teóricos para el desarrollo sólido de resultados prácticos. Moore (1972) expresó su preocupación sobre la necesidad de describir y definir el campo de la educación a distancia, distinguir sus diversos componentes e identificar los elementos clave de las muchas formas diferentes de enseñanza y aprendizaje a distancia.

Aunque la educación a distancia existe desde fines del siglo XVIII y se desarrolló en el siglo XIX, los escritos teóricos en esta forma no aparecieron hasta 1962. En el mismo año, se publicó en Suecia un estudio de Börje Holmberg titulado: *Sobre el método de enseñanza por correspondencia*. Esta investigación fue considerada durante mucho tiempo como el único trabajo científico serio en el campo (Lisseanu, 1986).

La investigación teórica rigurosa sobre este fenómeno fue escasa a lo largo de un buen número de años, por lo que la base teórica para la educación a distancia era bastante débil (Keegan, 1983). Holmberg (1995) argumenta que la educación a distancia se había ido construyendo a través de un enfoque de prueba y error y, por lo tanto, en ausencia de una base teórica, los argumentos

teóricos para la educación a distancia eran frágiles. La mayoría de los errores en esta área eran prácticos o mecánicos y se centraban en la logística empresarial.

Posteriormente, en 1970, la educación a distancia comenzó a sustentarse en la publicación de trabajos teóricos, estos se dividieron en tres categorías y han sido la base teórica de la educación a distancia hasta la fecha: la teoría de la autonomía e independencia de Charles A. Wedemeyer y Michael Moore, la teoría de la industrialización de Otto Peters y las teorías de la interacción y de la comunicación de Börje Holmberg, John A. Baath y David Sewart, Keegan, como se cita en (Lisseanu, 1986).

Actualmente, la constante indagación sobre las formas y medios más adecuados para desarrollar modelos teórico-prácticos que sustentan la praxis educativa no presencial ha impulsado a las diferentes propuestas de educación a distancia a la vanguardia de la práctica educativa de hoy (Garrison, 2000). Esto se debe a que en las sociedades modernas la confluencia de la necesidad de aprendizaje continuo y la innovación tecnológica sin precedentes en las comunicaciones así lo dictan. En este contexto, Watson (2001) afirmaba que “Se tiene que aceptar que los desarrollos de la educación a distancia en general y del e-learning en particular, se han debido más a los avances tecnológicos que a los de desarrollos teóricos”, es decir, ‘el carro se ha puesto delante de los bueyes’.

Lo anterior nos lleva a considerar que es necesario hacer una pausa en esta carrera para satisfacer las necesidades laborales, económicas de las sociedades industrializadas e investigar con profundidad el fenómeno de la educación a distancia. Los docentes que estamos interesados en la educación a distancia no podemos limitarnos a mostrar datos descriptivos, perfiles, resultados sobre la experiencia, etc., aunque todo eso sea positivo, para describir una realidad y, quizás, en muchos casos, para explicarla.

Se deben hacer propuestas teóricas explícitas que puedan discutirse y vayan ampliando su grado de consenso científico y así reforzar la calidad y los avances en los nuevos sistemas de enseñanza y aprendizaje digital. El desafío es proporcionar una base teórica que explique y se anticipe a las prácticas.

No se desprecia la riqueza de las realizaciones prácticas, porque éstas junto a las reflexiones teóricas, en educación en general y en educación a distancia en particular, se entienden como saberes recíprocos, que deben estar integrados. La teoría es esencial para entender y comunicar el propósito (Garrison, 2005), los métodos y objetivos de un campo de práctica a la vez que configuradora de un conjunto de principios ordenados para dirigir la práctica porque no existen fenómenos educativos aparte de las prácticas de quienes se dedican a actividades educativas; no hay problemas educativos con independencia de los que surgen a partir de esas prácticas y no existen teorías de la educación independientes de las que estructuran y guían esas prácticas (Carr, 1996).

Las realizaciones prácticas son tanto las bases de nuestro análisis, como el objeto último de mejora tras la construcción teórica. Por otro lado, no se puede ignorar la riqueza de los resultados prácticos, ya que estos, junto con las reflexiones teóricas, en la educación en general, y en la educación a distancia en particular, se entienden como conocimientos recíprocos y deben ser integrados.

La teoría es esencial para comprender y comunicar los propósitos, métodos y objetivos del campo de la práctica (Garrison, 2000) y para formar un conjunto de principios ordenados para guiar la práctica (Moore, 1980), porque no existen en la educación fenómenos distintos a los que se dedican a las actividades educativas prácticas humanas, no hay problemas educativos que surjan independientemente de estas prácticas, ni son independientes de las teorías educativas que las

enmarcan y guían (Carr, 1996). Los resultados prácticos son tanto la base del análisis como el objetivo final de mejora después de construir la teoría.

Todo esto exige la generación de una teoría de la educación a distancia que en sentido amplio se entendería como: la construcción científica que consiste en la sistematización de las leyes, ideas, principios y normas, con objeto de describir, explicar, comprender y predecir el fenómeno educativo en la modalidad a distancia y, con base en ella, regular la intervención pedagógica en este ámbito. Entendiendo la pedagogía como la ciencia que aporta fundamentación teórica, tecnológica y axiológica, dirigida a explicar, interpretar, decidir y ordenar la práctica de la educación (García Aretio, 1989)

En este sentido implica producir una teoría de la educación a distancia que signifique, en un sentido amplio: un constructo científico compuesto por leyes, ideas, principios y normas sistematizadas para describir, explicar, comprender y predecir los fenómenos educativos en modelos a distancia, y sobre esta base estandarizar la intervención docente en este campo (García Aretio, 1989). Esto quiere decir, que se debe construir la pedagogía de la educación a distancia. La pedagogía entendida como la ciencia que proporciona fundamentos teóricos, técnicos y axiológicos con el fin de explicar, determinar y ordenar la práctica educativa.

Considerando lo anterior y tratando de establecer las bases teóricas que justifiquen la realización de esta investigación, se contempla que la teoría que más se centra sobre el carácter interactivo de los procesos de educación a distancia es la que establece Börje Holmberg.

4.3.1 Teoría de Börje Holmberg: Conversación Didáctica Guiada

De acuerdo con Holmberg (1985), al igual que el gusto por el estudio y un ambiente institucional que entienda su situación en particular, las relaciones personales juegan un papel trascendental en la educación a distancia. Este investigador de la educación a distancia asegura que

dichas circunstancias y sentimientos favorecen el aprendizaje y que estos pueden desarrollarse a lo largo del proceso de aprendizaje, aunque no exista una relación cara a cara.

Sin duda, la motivación interna es fundamental para el aprendizaje y, para ello, la calidez en las relaciones humanas desempeña un papel crucial ya que genera el involucramiento emocional tan necesario para el aprendizaje profundo y el logro de metas. En este sentido, la comunicación constante y apropiada se convierte en elemento imprescindible en el proceso enseñanza-aprendizaje.

El investigador señala que la educación a distancia se sustenta en dos hipótesis mayores:

1. La enseñanza y el asesoramiento pueden llevarse a cabo de manera efectiva por medios no presenciales; la comunicación mediada real y la comunicación simulada, presentes en los cursos de aprendizaje a distancia a través de formas conversacionales y otros enfoques, hacen posible que las personas pueden dialogar.
2. El contacto personal (no necesaria o principalmente cara a cara) con maestros y otros miembros de la institución educativa fomentan la participación emocional.

Estas hipótesis generales relacionan la eficacia de la enseñanza con el impacto de los sentimientos de pertenencia y cooperación, así como con el intercambio real de preguntas, respuestas y argumentos en la comunicación mediada.

Holmberg percibe la naturaleza de la de la educación a distancia como un proceso de comunicación bidireccional de carácter dialógico. Afirma que un proceso de educación a distancia de calidad se debe desarrollar como una conversación guiada que, a partir de un conjunto de rasgos distintivos, orienta y facilita el aprendizaje. En sus palabras, la educación a distancia es una “conversación didáctica guiada” (Holmberg, 1985). En esta definición de la educación a distancia se relacionan distintos conceptos:

En primer lugar, el autor sostiene que el proceso de enseñanza y aprendizaje tiene lugar básicamente en la comunicación entre estudiantes y profesores, y también entre los componentes del grupo de estudiantes. Desde este punto de vista, incluso en el caso de la educación a distancia, donde no es posible el diálogo presencial y continuo, el proceso didáctico tendría que mantener su carácter dialógico.

Para distinguir el tipo de interacción que se presenta en la educación a distancia como resultado de la no coincidencia en el espacio y tiempo de los que la protagonizan, Holmberg introdujo el concepto de *comunicación no continua*, la cual incluye dos aspectos: la comunicación que se da entre el docente y el alumno, a la que denomina *comunicación real*, y la interacción entre el estudiante y los materiales didácticos se considera una *comunicación simulada* en la que, cuando el material es adecuado, se produce una “conversación interior” entre su contenido y los conocimientos previos del estudiante.

Holmberg (1985) describe características deseables en ambos tipos de comunicación para asegurar un nivel de comunicación conversacional que motive y desarrolle a los estudiantes en lugar de aplicar métodos que se basen únicamente en trabajar con textos estandarizados y utilizando formas de comunicación impersonales.

Igualmente, hace referencia que, en redes de trabajo informatizadas, el aprendizaje se produce como consecuencia de una conversación entre diferentes representaciones del conocimiento, haciendo referencia a las estructuras cognitivas del profesor, como experto, del estudiante y también a la interacción con la representación formal del conocimiento que proporcionan los materiales didácticos diseñados específicamente para facilitar el proceso de aprendizaje.

Debe subrayarse el mérito de la propuesta de Holmberg ya que el énfasis en esta interacción cuestiona los sistemas centrados en los materiales didácticos y desplaza la atención hacia el estudiante y sus necesidades específicas. Sewart et al. (1983), ha hecho notar que, frecuentemente, las instituciones de educación a distancia se han concentrado excesivamente en la producción de materiales, dejando de lado al estudiante sin considerar la conveniencia de dar respuesta a las necesidades individuales inherentes al aprendizaje.

Es en este sentido el docente desempeña un papel crucial en la educación a distancia ya que debe centrar su esfuerzo en proporcionar los materiales que se ajusten a las necesidades de los estudiantes. Igualmente, es necesario que exista un “intermediario” (Sewart et al., 1983) que permita cubrir el vacío entre la institución y el estudiante, es necesario una orientación y apoyo que facilite el ajuste entre el nuevo contenido a aprender y los conocimientos previos. Daniel y Marquis (1983), por ejemplo, diferencian dos tipos de actividades en los procesos de educación a distancia, una en la que el estudiante trabaja solo, denominándose “actividades independientes” y la segunda que precisa del intercambio con otras personas, nombrándose “interactivas”.

Además, estos autores consideran que es fundamental para las instituciones de educación a distancia encontrar un equilibrio entre la interacción y la independencia. Subrayan la importancia que juega el grupo, como punto de referencia, y la importancia de la retroalimentación en el proceso de aprendizaje la cual la proporciona la interacción con el profesor.

En un segundo término, se da énfasis al valor atribuido a la conversación “didáctica guiada” para el desarrollo de la motivación del estudiante. El énfasis de Holmberg muestra la preocupación por la influencia de la implicación emocional en la conversación dentro de los procesos de educación a distancia. El vínculo que, entre el aspecto emotivo, la conversación y el proceso de

aprendizaje se manifiesta en buena parte en los siete postulados en la que Holmberg (1995) sustenta su perspectiva:

1. Los sentimientos de la relación personal entre los docentes y los estudiantes promueven el placer de estudiar y la motivación.
2. Estos sentimientos pueden ser impulsados por materiales auto instructivos bien desarrollados y por la comunicación bidireccional a distancia.
3. El placer intelectual y la motivación para el estudio son propicios para alcanzar los objetivos de aprendizaje y el uso de los procesos y metodologías de estudio apropiados.
4. La atmósfera, el lenguaje y las convenciones de una conversación cordial favorecen los sentimientos de relación personal, de acuerdo con el primer postulado.
5. Los mensajes que se dan y se reciben a través de la conversación son, comparativamente, fáciles de entender y recordar.
6. El concepto de conversación se puede traducir en buenos resultados con el uso de los distintos medios disponibles en educación a distancia.
7. La planificación y guía del trabajo, tanto si provienen de la institución de enseñanza como si dependen del estudiante, son necesarios para el estudio organizado que se caracteriza por su concepción finalista explícita e implícita. (Barberá, et al. 2001).

Es relevante la mención que se hace a la empatía, al sentimiento de pertinencia y la motivación como elementos que favorecen el aprendizaje. Así mismo, la implicación emocional en el estudio, el sentimiento de relación y apoyo emotivo se subrayan como características deseables de la conversación didáctica guiada.

En tercer lugar, el punto de vista de Holmberg se basa en la suposición de que el aprendizaje es una actividad individual que ocurre a través de un proceso de internalización en el que el alumno alinea el nuevo conocimiento con construcciones cognitivas previas. Holmberg compartió con Moore los valores de la libertad y la autonomía del estudiante, donde la orientación -no la enseñanza- significa preparar un camino que fomente la participación y el aprendizaje de los estudiantes.

Por lo tanto, la principal función de los docentes, así como de los que desarrollan cursos, planifican y administran, es proporcionar las condiciones, contextos y medidas convenientes para favorecer y facilitar el aprendizaje. Desde este punto de vista, la importancia de la interacción estudiante – docente sobresale en el proceso de aprendizaje.

Con el propósito de ilustrar gráficamente los diversos enfoques hacia la comprensión y estudio de la educación a distancia, en el siguiente cuadro (Tabla 4) se pueden observar los principales rasgos distintivos y algunas limitaciones que se han considerado aproximaciones clásicas a la educación a distancia. Del mismo modo, se pueden apreciar las bondades del modelo propuesto por Börje Holmberg para la realización de la presente investigación sobre el papel de las emociones en el proceso enseñanza-aprendizaje en la educación a distancia; no presencial ni cara a cara. Esto se presenta en la tabla 4.

Tabla 4

Acercamientos a la educación a distancia

	Otto Peters	Charles A. Wedemeyer	Michael G. Moore	Börje Holmberg
Aproximación teórica a la EaD.	Como proceso industrializado.	Como proceso independiente de estudio.	Como proceso autónomo.	Como proceso dialógico.

	La industrialización de la enseñanza y del aprendizaje.	La libertad y responsabilidad del estudiante en el proceso de aprendizaje.	La distancia transaccional.	La conversación didáctica guiada.
Objeto de estudio	Elementos estructurales de la EaD.	La reestructuración del proceso pedagógico para adaptarse a la distancia.	La distancia como fenómeno pedagógico.	La incidencia de la interacción y el diálogo en la calidad de la EaD.
Limitaciones	Capacidad limitada de acercamiento a los mecanismos psicopedagógicos de la enseñanza y el aprendizaje a distancia.	<p>Presta atención reducida a la vertiente social de los procesos de EaD.</p> <p>Riesgo de minimizar el papel del profesor y situar el aprendizaje como proceso autodirigido y aislado.</p> <p>Atención limitada a las características de la interacción con el profesor y entre iguales.</p>		Hace más énfasis en el efecto emotivo y de motivación derivados de la conversación que en los mecanismos que permiten guiarla.
Palabras clave	Racionalización. Mecanización. Especialización. Producción masiva. Control de calidad. Fordismo.	Estudio independiente. Autonomía	Distancia transaccional. Autonomía. Estructura de los cursos. Diálogo	Conversación didáctica guiada. Interacción. Conversación interior.

Nota. Fuente: Barberà, 2001

La teoría que propone Holmberg resulta pertinente para esta investigación ya que realiza un tratamiento sobre los procesos de comunicación que tienen lugar en la enseñanza-aprendizaje a distancia y cómo estos procesos son decisivos en la formación autónoma del estudiante mediante

las emociones y motivaciones. Se da un lugar especial a los sentimientos de empatía y pertenencia ya que son quienes promueven la motivación de los estudiantes para aprender y tener una influencia favorable sobre su aprendizaje.

Estos sentimientos son los que expresan los estudiantes que participan en la toma de decisiones; por las sesiones académicas lúcidas, de tipo conversación, orientadas a temas que pueden estar basados en conocimiento existente; por la interacción cordial, no contigua, entre estudiantes y tutores y otras personas que les dan apoyo; y por estructuras y procesos administrativos-organizativos democráticos.

El objetivo es crear un ambiente de aprendizaje agradable. Lo que Holmberg apunta es que autoridades, administradores y docentes se esfuercen por lograr la empatía con sus alumnos. Ahora, en la tercera década del siglo XXI, las TIC son una alternativa válida para lograrla. Esta empatía tiene lugar en el diálogo entre profesores y estudiantes a través de las interacciones tanto reales como simuladas. (Holmberg, 2005).

Como se ha expuesto a lo largo de este capítulo, este investigador plantea en su teoría del aprendizaje a distancia la importancia en la interacción entre la institución (autoridades, administradores, docentes, materiales) y el estudiante.

Según este autor la relación entre alumno y docente ha de tener forma de conversación, esto se define como conversación didáctica guiada. En esta conversación, la comunicación debe ser clara y efectiva, junto con la autonomía del estudiante, factores fundamentales para el éxito en el aprendizaje a distancia. De igual manera, la motivación del alumno en este método de aprendizaje puede ser clave ya que estimula el placer de aprender de los estudiantes. Incluso esta teoría resalta la importancia de considerar los aspectos emocionales de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.4 Las Emociones: La Propuesta de Daniel Goleman

En el campo de la investigación educativa existe un profundo interés por mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje con un conocimiento, desarrollo y aplicación emocional más sano y equilibrado. por lo cual es necesario acercarse a las emociones que se presentan en el espacio educativo. Daniel Goleman (1996) afirma que los seres humanos operan en un cierto nivel de conciencia con pensamiento y emoción, razón y sentimiento, y parece que lo mejor que se puede hacer es encontrar el justo equilibrio. Es decir, la emoción es crucial para pensar eficazmente, tomar decisiones inteligentes y permitirnos pensar con claridad.

Para esta investigación el elemento emocional en la educación a distancia es de gran interés, de allí que se centre la atención en ella y, por ello, se coincide totalmente con Chabot y Chabot (2009), quienes mencionan que para aprender es necesario sentir. Además, consideran que al favorecer las competencias emocionales inmediatamente se abordan las otras competencias como las cognitivas, racionales y técnicas. Y, aunque en algunas ocasiones ciertas emociones ensombrecen las capacidades intelectuales, procedimentales o relacionales, otras las realzan, las estimulan o las facilitan.

La formación del profesorado puede ser la base de una renovación educativa en donde las emociones juegan un papel valioso en el proceso educativo. La educación de las emociones tiene un triple objetivo: mejorar la vida personal, optimizar el ejercicio de la profesión docente, y mejorar el clima del centro educativo. Esto es, vincularse positivamente a las personas y a la realidad. (Darder & Bach, 2006). La creadora del programa la Ciencia del Yo, Karen Stone McCown, y en el cual Daniel Goleman se basa, asevera: “el aprendizaje no es un hecho separado de los sentimientos de los niños. Ser un alfabeto emocional es tan considerable para el aprendizaje como la instrucción en matemáticas y lectura” (Stone, 1978, como se cita en Goleman 1996, p.319).

Es en esta misma línea de pensamiento Goleman (1996) señala la importancia de una alfabetización emocional y a la escuela como medio para este fin. La educación emocional surge como una respuesta educativa a una serie de necesidades que se dan en la sociedad actual: ansiedad, depresión, problemas de disciplina, violencia, drogadicción, trastornos de la alimentación, etc. (Álvarez et al., 2001). Investigaciones recientes sobre esta temática han demostrado cómo el «analfabetismo emocional» tiene efectos muy negativos sobre las personas y sobre la sociedad (Goleman, 1996).

Consecuentemente, los docentes deben ser perfectamente conscientes de que las emociones que se provoquen en el alumno durante las sesiones académicas en la educación a distancia coadyuvarán o impedirán la consecución de los propósitos pedagógicos planteados. Los investigadores citados líneas arriba indican que, para el desarrollo de competencias emocionales, existen cuatro categorías que se encuentran implicadas en el éxito o fracaso del aprendizaje de quien aprende:

- a) Comunicación interpersonal: se considera la base de cualquier relación humana, ya que las personas se comunican tanto verbal como corporalmente.
- b) Motivación: es el impulso o motor que se desarrolla en la persona para lograr su objetivo. Esta motivación puede ser intrínseca o extrínseca.
- c) Adaptabilidad o autonomía: es el ajuste voluntario que realiza la persona para lograr un cambio.
- d) Gestión personal: es la planificación, organización, dirección y control que realiza la persona para alcanzar las metas deseadas.

En este sentido, en el proceso educativo, la dimensión emocional se enfoca en reconocer las sensibilidades humanas y sociales de los estudiantes para que desarrollen habilidades y valores que

les ayuden a vivir y convivir en sociedad, por lo que los docentes deben considerar educar y manejar las emociones con el fin de garantizar un equilibrio personal y social. Tal y como lo destacan Rietveldt et al. (2008) cuando aseveran que es indispensable que los estudiantes se desarrollen en un ambiente positivo, estimulante, de respeto, de autocrítica, de diálogo, consenso, tolerancia y reflexión permanente. En síntesis, que se desempeñen con Inteligencia Emocional (IE).

La inteligencia emocional se hace presente a partir de 1990 cuando Salovey y Mayer difunden el concepto de inteligencia emocional. Este concepto ya había sido usado por varios autores en la perspectiva de sentir, entender, controlar y modificar estados de ánimo propios y la de los demás. Bar-On (1997) con el “modelo multifactorial de la inteligencia emocional” la sintetiza como un conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas influyentes en la habilidad propia de tener éxito al confrontar las demandas y presiones del medio ambiente basadas en la capacidad del individuo de ser consciente, comprender, controlar y expresar sus emociones de manera efectiva. En otras palabras, la IE se entiende como la capacidad para supervisar las emociones personales o ajenas y que orienta el pensamiento y la acción.

Estos mismos autores, Salovey y Mayer (1990), afirman que la IE incluye:

- La capacidad de percibir, evaluar y expresar emociones con precisión. Esto es: la autopercepción de emociones de uno mismo y de los otros, la identificación, valoración, expresión a través del lenguaje, el comportamiento, el arte; así como la capacidad de expresar las emociones de forma adecuada.
- La capacidad de adquirir y/o generar sensaciones mientras se promueve el pensamiento. Entran en el sistema cognitivo, dan importancia al pensamiento dirigiendo la atención hacia lo relevante; el estado de humor cambia la percepción e interpretación; facilitan la vida.

- La capacidad de comprender las emociones y el conocimiento emocional. Se comprenden y analizan las emociones a través del conocimiento de éstas; capacidad de reconocer emociones, nombrarlas e interpretarlas, comprenderlas y razonarlas.
- La capacidad de regular las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual. Es necesario el conocimiento emocional y reflexión para regular las emociones; la habilidad de alejarse de una emoción; regularlas en uno y en los demás: aligerar las negativas y potenciar las positivas, sin reprimirlas o exagerarlas.

Según los autores mencionados, estas cualidades emocionales pueden aprenderse y desarrollarse capturando conscientemente las emociones propias y de los demás. Y esto es, precisamente, lo que se desea tanto en los alumnos como en los profesores. Anteriormente, tal y como se mencionó, la doctora Stone (1978), pionera en IE, ya señalaba aspectos valiosos que se deben recordar:

- Manejo de sentimientos: dominar la “conversación con uno mismo” para percibir información negativa, como el rechazo interno; comprender las razones detrás de las emociones (por ejemplo, el dolor oculto detrás de la ira); encontrar formas de lidiar con el miedo, la ansiedad, la ira y la tristeza.
- Manejo del estrés: aprender el valor del ejercicio, de la imaginación guiada, de los métodos de relajación.
- Revelación de la propia persona: valorar la apertura y generar confianza en las relaciones; saber cuándo arriesgarse al hablar de sentimientos personales.
- Seguridad en uno mismo: Expresar preocupaciones y sentimientos sin enfado ni pasividad.

- Resolución de conflictos: cómo negociar correctamente con otros niños, con los padres, con los maestros (Stone, 1978).

Por su parte, Gardner (1995), en cuanto a la inteligencia emocional, menciona que ésta se centra en las habilidades mentales para comprender nuestras propias emociones y las de los demás, así como guiar nuestro propio equilibrio emocional, pensamiento y comportamiento, tolerancia al estrés y la frustración, habilidades de trabajo en equipo y una actitud empática hacia el desarrollo personal y la sociedad en su conjunto.

4.4.1 Los Aportes de la Teoría de la Inteligencia Emocional

Daniel Goleman es considerado el mayor difusor de la Inteligencia Emocional (IE) y hace referencia al término emoción como “un sentimiento y sus pensamientos característicos, a estados psicológicos y biológicos y a una variedad de tendencias a actuar” (Goleman, 1996, p.331). Goleman (1996) menciona que la emoción es necesaria para pensar eficazmente, tomar decisiones inteligentes y permitirnos pensar con claridad.

Se ha mencionado que cuando estamos emocionalmente perturbados, solemos decir “no podemos pensar bien”, esto permite explicar por qué la tensión emocional prolongada puede obstaculizar las facultades intelectuales del estudiante y dificultar su capacidad de aprendizaje. Las emociones son indispensables para el ejercicio de la razón ya que entre el sentir y pensar, la emoción orienta nuestras decisiones, trabajando con la mente racional y capacitando o incapacitando al pensamiento mismo.

Por otro lado, el autor menciona que para los investigadores el tema de qué emociones pueden considerarse primarias -esto es el azul, el rojo y el amarillo de los sentimientos, y de los cuales pueden surgir todas las combinaciones posibles- o si incluso existen realmente esas emociones primarias, sigue siendo un tema de interés. El autor elabora una propuesta en cuanto a

cómo se pueden agrupar las emociones, también, menciona que es un trabajo que se encuentra en constante cambio y crecimiento:

- Ira: furia, ultraje, resentimiento, cólera, exasperación, indignación, aflicción, acritud, animosidad, fastidio, irritabilidad, hostilidad y, tal vez en el extremo, violencia y odio patológicos.
- Tristeza: congoja, pesar, melancolía, pesimismo, pena, autocompasión, soledad, abatimiento, desesperación y, en casos patológicos, depresión grave.
- Temor: ansiedad, aprehensión, nerviosismo, preocupación, consternación, inquietud, cautela, incertidumbre, pavor, miedo, terror; en un nivel psicopatológico, fobia y pánico.
- Placer: felicidad, alegría, alivio, contento, dicha coma deleite, diversión, orgullo, placer sensual, estremecimiento, embeleso, gratificación, satisfacción, euforia, extravagancia, éxtasis y, en el extremo manía.
- Amor: aceptación, simpatía, confianza, amabilidad, afinidad, devoción, adoración, infatuación, ágape (amor espiritual).
- Sorpresa: conmoción, asombro, desconcierto.
- Disgusto: desdén, desprecio, menosprecio, aborrecimiento, aversión, disgusto, repulsión.
- Vergüenza: culpabilidad, molestia, disgusto, remordimiento, humillación, arrepentimiento, mortificación y contrición. (Goleman, 1996, pp. 331-332).

Goleman (1996), considera a las emociones en términos de familias y dimensiones.

Clasifica a las principales familias -ira, tristeza, temor, felicidad- como casos pertinentes a los infinitos matices de la vida emocional. En cada una de estas familias se forman ondas externas

en donde se encuentran los *estados de ánimo* que, técnicamente hablando, son más apagados y duran mucho más tiempo que una emoción. Más allá de los estados de ánimo se encuentra el *temperamento*, que consiste en la prontitud para evocar una emoción o estado de ánimo determinado que hace que la gente sea melancólica, tímida o alegre.

Por otro lado, Goleman (1996), plantea que la inteligencia emocional se basa en como cada ser humano vive sus emociones y menciona cinco dimensiones que conforman la Inteligencia Emocional y veinticinco competencias emocionales. Además, señala que nadie es perfecto en esta escala, y que todos los seres humanos tienen inevitablemente un perfil de puntos fuertes y de debilidades. Sólo se necesita que se sea fuerte en un determinado número de ellas – seis al menos, por término medio- y que se encuentren esparcidos en las cinco dimensiones de la inteligencia emocional. (Goleman, 1999).

El marco de la competencia emocional;

Competencia personal. Estas competencias determinan el modo en que nos relacionamos con nosotros mismos:

1) *Conciencia de uno mismo o autoconciencia.* Conciencia de nuestros propios estados internos, recursos e intuiciones.

Conciencia emocional: es decir, reconocer las propias emociones y sus efectos.

Valoración adecuada de uno mismo: conocer las propias fortalezas y debilidades.

Confianza en uno mismo: seguridad en la valoración que hacemos sobre nosotros mismos y sobre nuestras capacidades.

2) *Autorregulación.* Control de nuestros estados, impulsos y recursos internos.

Autocontrol: capacidad de manejar apropiadamente las emociones y los impulsos conflictivos.

Confiabilidad: fidelidad al criterio de honestidad e integridad.

Integridad: asumir la responsabilidad de nuestra propia actuación.

Adaptabilidad: flexibilidad para responder a los cambios, retos y nuevas situaciones.

Innovación: sentirse cómodo y abierto ante las nuevas ideas, enfoques e información.

3) *Motivación*. Las tendencias emocionales que guían o facilitan el logro de nuestros objetivos.

Motivación de logro: esforzarse por mejorar o alcanzar un cierto estándar de excelencia.

Compromiso: apoyar los objetivos de un grupo u organización.

Iniciativa: prontitud para actuar cuando surjan oportunidades.

Optimismo: perseverancia en el logro de los objetivos a pesar de los obstáculos y contratiempos.

4) *Competencia social*. Estas competencias determinan el modo en que nos relacionamos con los demás. La *empatía*, conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones de los demás.

Comprensión de los demás: ser capaz de comprender los sentimientos y puntos de vista de los demás y tener un interés positivo en las cosas que les preocupan.

Orientación hacia el servicio: Anticiparse, identificar y satisfacer las necesidades de los demás.

Aprovechamiento de la diversidad: aprovechar las oportunidades que nos ofrecen diferentes tipos de personas.

Conciencia política: capacidad de darse cuenta de las corrientes emocionales y de las relaciones de poder oculto en un grupo.

5) *Habilidades sociales*. Capacidad para influir en respuestas deseables en los demás.

Influencia: utilizar estrategias de persuasión efectivas. Las personas con esta habilidad son muy persuasivas.

Comunicación: transmitir mensajes claros y convincentes.

Liderazgo: inspirar y liderar grupos e individuos; tienen la capacidad de expresar e inspirar entusiasmo por perspectivas y objetivos compartidos.

Catalización del cambio: iniciar o dirigir los cambios.

Resolución de conflictos: capacidad de negociar y resolver conflictos.

Colaboración y cooperación: Habilidad para colaborar con otros para lograr objetivos comunes.

Habilidades de equipo: ser capaces de crear sinergias colectivas para el logro de metas colectivas.

Así mismo Goleman (1998), sostiene que existen varios caminos que conducen a la excelencia, proponiendo las siguientes capacidades de la inteligencia emocional:

- Independencia: Cada persona hace una contribución única a su desempeño laboral.
- Interdependencia: Cada persona depende de otras hasta cierto punto y está unida a otros a través de interacciones muy poderosas.
- Jerarquía: Las capacidades de la inteligencia emocional se refuerzan entre sí. Por ejemplo, la autoconciencia es esencial para el autocontrol y la empatía; el autocontrol y la autoconciencia ayudan con la motivación, y estas cuatro habilidades son fundamentales para desarrollar habilidades sociales.

- Necesidad, no suficiencia: Tener inteligencia emocional subyacente no garantiza que las personas eventualmente desarrollen o ejerciten habilidades relacionadas con ella, como la colaboración y el liderazgo. Factores como el clima de un determinado lugar o el interés de las personas por el trabajo también determinan si estas aptitudes acabarán manifestándose.
- Genérico: la lista genérica se aplica a todos los trabajos hasta cierto punto, pero cada ocupación requiere habilidades diferentes.

Las emociones nos dicen a qué debemos prestar atención y cuándo debemos estar preparados para actuar. Las emociones representan ganchos de atención y funcionan como advertencias, invitaciones, señales de alarma, etc. Son mensajes muy poderosos que transmiten información crucial que no necesariamente puede expresarse con palabras. En este sentido, las emociones constituyen una forma de comunicación sumamente efectiva (Goleman, 1998).

Está claro que Goleman concede gran importancia a la inteligencia emocional, ya que constituye una competencia individual que determina la forma en que el sujeto se relaciona consigo mismo. Es individual, pero como todo lo que acontece al ser humano, está influida por factores sociales. Todas las experiencias personales vividas, observadas o imaginadas pasarán a formar parte del conocimiento previo del sujeto y se acumularán, ayudándole a interpretar el entorno utilizando la memoria personal e influyendo en sus emociones.

Es necesario mencionar que Goleman (1998) defiende, por ejemplo, que el mal humor tiene su utilidad; el enojo, la depresión y el miedo pueden ser una fuente de creatividad, energía y comunicación; el enfado puede ser una poderosa fuente de motivación, especialmente cuando surge de la necesidad de enmendar la injusticia o el abuso; compartir el duelo puede acercar a las personas, y la ansiedad, siempre que no nos abrume, puede fomentar la creatividad.

Igualmente, hay que decir que las personas que reprimen sus emociones, especialmente cuando son muy negativas, experimentan frecuencias cardíacas elevadas, un signo seguro de presión arterial alta. Cuando esta represión emocional se vuelve crónica, impide el funcionamiento de la mente, altera la función intelectual e impide interacciones equilibradas con los compañeros. En cambio, la competencia emocional significa que tenemos el potencial de elegir cómo expresamos nuestros sentimientos.

Entonces, en cada individuo conviven el ser individual y el ser social. Gardner (1995), a partir de su obra sobre inteligencias múltiples, demuestra que el coeficiente intelectual no es el único parámetro para medir la inteligencia; llamando la atención hacia las inteligencias intrapersonal e interpersonal. Éstas son dos dimensiones íntimamente relacionadas y que, inevitablemente, resultan complementarias: la intrapersonal y la interpersonal. De acuerdo con lo planteado, Goleman, también, afirma que la inteligencia emocional tiene una dimensión Intrapersonal y una dimensión Interpersonal:

- La dimensión intrapersonal: Se refiere a uno mismo, al conocimiento y gestión de la propia vida. Nos permite conducirla y guiarla. Frente al determinismo tradicional de nuestras emociones, afirmamos la posibilidad de educarlas para nuestro propio beneficio. Hacer esto es experimentar las propias emociones, comprenderlas y saber a qué necesidades responden, regularlas y utilizarlas en lugar de reprimirlas, y finalmente integrarlas en la persona, con lo que pienso y lo que hago. Tiene que ver con la automotivación, el hacerse responsable de las propias acciones, y es la base de la autoestima. Esa valoración personal que se basa en la honestidad y el convencimiento de que uno tiene la capacidad de mejorar su vida y afrontar una serie de retos. En resumen, se debe tener la capacidad de formar un modelo real y preciso

de uno mismo, conociendo los sentimientos propios y utilizarlos como guías en la conducta.

- En cuanto a la dimensión interpersonal: Esta faceta de las personas permite identificar y comprender las emociones, sentimientos y expectativas de los demás, y, a partir de ahí, reconocer y respetar la singularidad de los demás a través de la empatía o el sentimiento por ellos, que es una de las habilidades fundamentales de la inteligencia emocional. Implica reconocer a los demás como "un yo como yo", con historias personales, habilidades y expectativas que pueden ser diferentes a las mías pero que son igual de valiosas. También se consideran competencias que se enmarcan en esta dimensión aquellas destinadas a construir la convivencia (escucha, diálogo, confianza en uno mismo etc.), así como facilitar la cooperación y el trabajo en común (animación del grupo, toma de decisiones, resolución de conflictos, mediación etc.) Todos ellos conforman lo que se conoce como competencia socioemocional o relacional.

Como se puede observar ambas dimensiones son fundamentales en el proceso educativo. Más aún en la educación a distancia. En términos simples, se puede decir que la autoestima (dimensión intrapersonal) depende de la empatía (dimensión interpersonal) y viceversa. Cuanto más se consolida la primera, más acercamiento puede existir con el otro. El ejercicio de la empatía contribuye a su vez a la madurez de la autoestima de la persona. Al mismo tiempo, esta dependencia es una forma de combinar intereses propios y colectivos. Es entre el yo y el otro (el "otro yo") que hay complementariedad e "interdependencia" (Covey, 1997).

Las relaciones interpersonales deberían ser una parte relevante de cualquier programa educativo ya que en ellas se incluye aprender a escuchar y hacer las preguntas correctas, distinguir

entre lo que dicen los demás y sus propios juicios y reacciones, ser positivo en lugar de estar enojado o en una actitud pasiva, aprender el arte de la cooperación, la solución de conflictos y el compromiso de la negociación. Tal y como la enuncia la Organización Mundial de la Salud: necesitamos de los demás para construir nuestra identidad, para amar y ser amados, para vivir felices, para ser autónomos, responsables y solidarios. Tal es el propósito último de la educación.

En cuanto a la formación inicial y la formación permanente, el aprendizaje, actualización y preparación de los profesionales de la educación ha mejorado significativamente en los últimos años (Darder & Bach, 2006). Se está enfatizando cada vez más la necesidad de una formación personal como base de la preparación profesional y como formación para vivir mejor.

De forma gradual se han ido incorporando temas que tienen relación al desarrollo personal y social como resolución de conflictos, la interacción, la autoestima, habilidades socioafectivas y la educación emocional, que son indicadores de la preocupación emergente en estos temas.

Santos (2005), menciona que es preciso que los mejores ciudadanos, los más sensibles y los más preparados lleguen al ejercicio de la profesión docente. Para lograrlo, es viable que se profundice y se aplique desde la formación docente para la enseñanza del inglés la teoría de la inteligencia emocional ya que las emociones no son meros estados pasajeros, sino fuerzas que transforman y moldean la experiencia educativa.

En el contexto específico de la formación de docentes de inglés, las emociones adquieren una dimensión adicional de complejidad, ya que los futuros profesores no sólo están aprendiendo un idioma, sino también desarrollando las competencias necesarias para enseñarlo

Es particularmente significativo cómo la autoconciencia emocional, destacada por Goleman como fundamento de la inteligencia emocional, se manifiesta como un vía de doble camino en la formación docente. Por un lado, los futuros docentes deben desarrollar una aguda consciencia de

sus propias emociones frente al aprendizaje y la enseñanza del inglés; por otro, deben cultivar la capacidad de reconocer y responder a las emociones de sus estudiantes. Esta dualidad crea un terreno estimulante para el crecimiento personal y profesional.

La experiencia en el aula muestra que cuando los docentes en formación desarrollan una mayor competencia emocional, se produce un efecto transformador en sus interacciones pedagógicas. Por ejemplo, la ansiedad lingüística, situación común en el aprendizaje de idiomas, comienza a ser vista no como un obstáculo, sino como una oportunidad para desarrollar estrategias de regulación emocional que puede beneficiar tanto a los futuros docentes como a sus estudiantes.

Resulta especialmente significativo examinar cómo la empatía, elemento central en la teoría de Goleman, actúa como un puente que conecta las experiencias emocionales del docente con las de sus estudiantes. Esta conexión empática crea un espacio seguro donde el aprendizaje del inglés se convierte en una experiencia compartida de crecimiento y descubrimiento.

Al analizar cómo funcionan las emociones en los espacios educativos, es notorio que los métodos tradicionales de formación docente no han dado suficiente importancia a las emociones. Durante mucho tiempo, se ha prestado más atención a los aspectos técnicos de la enseñanza, dejando de lado el impacto que tienen las emociones en cómo se aprende y enseña. La integración consciente de la dimensión emocional en la formación docente no es simplemente una opción, sino una necesidad imperativa para preparar educadores efectivos y resilientes.

Lo mencionado invita a repensar cómo se deben estructurar los programas de formación docente. Se establece la necesidad de proporcionar suficientes oportunidades para el conocimiento y desarrollo de la inteligencia emocional.

El considerar la inteligencia emocional de Goleman (1998), desde la formación docente, abre una posibilidad de que los docentes se encuentren mejor equipados para enfrentar los desafíos que se presentan en la enseñanza del inglés. La capacidad para crear conexiones significativas con los estudiantes, gestionar el clima emocional del aula y fomentar un ambiente de aprendizaje positivo son habilidades fundamentales que emergen del desarrollo de la inteligencia emocional. Estas competencias permiten al docente no solo transmitir conocimientos lingüísticos de manera más efectiva, sino también comprender y abordar las barreras emocionales que los estudiantes pueden experimentar durante el proceso de aprendizaje de un nuevo idioma. Además, un profesor emocionalmente inteligente puede identificar y manejar mejor el estrés, la ansiedad y la frustración (Goleman 1996) que comúnmente surgen en el aula de lenguas extranjeras, contribuyendo así a crear experiencias de aprendizaje más enriquecedoras y significativas.

Capítulo 5: Diseño Metodológico

En el presente apartado se plantea el proceso que se consideró para desarrollar la metodología de la presente investigación, el objetivo de la investigación busca dar respuesta a los objetivos específicos (analizar, distinguir, e identificar). Para lograrlo se ha establecido, en primer lugar, abordarla desde la corriente de pensamiento interpretativo ya que es necesario referirnos a formas específicas de percibir y abordar la realidad, esto ayudará a compartir una posición consistente de concebir la realidad como multirreferencial, cambiante y cuyas interpretaciones son un producto social y humano (Romo, 1999).

Tomando como referencia esta investigación se pretende conocer la conducta humana (interacción docente-alumno), desde su entorno (Licenciatura Abierta en la Enseñanza de Lenguas-inglés), intentando entender los factores socioemocionales del grupo a investigar.

En segundo lugar, considerando el tipo de investigación se ha optado por un diseño de tipo transversal no experimental ya que se planea recoger los datos en un solo momento y sólo una vez. Se tiene presente que este diseño es como tomar una foto o una radiografía para luego describirlas en la investigación.

Una vez que se planteó la corriente de pensamiento y el diseño se decidió por llevar a cabo una metodología cualitativa ya que se reconoció que el problema de investigación sería abordado en su contexto natural, la Facultad de Lenguas de la BUAP, y permitiendo tener contacto con los participantes (estudiantes, docentes y coordinación) (Creswell, 2007). Además, la metodología cualitativa permitirá acercarse lo más posible al contexto de la formación docente en inglés y reflexionar sobre la importancia que tiene la interacción socioemocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A través de esta investigación se busca determinar las interacciones tanto positivas como negativas que se presentan a través de la comunicación, el diálogo, la retroalimentación oral y escrita, la motivación, los medios electrónicos de comunicación, así como la influencia de ciertas emociones que se presentan en la formación docente en modalidad de estudio abierto.

La interacción socioemocional ha sido estudiada desde diferentes ámbitos. Las interacciones socioemocionales moldean la percepción de las emociones y el clima socioemocional presentes en las situaciones de aprendizaje y la convivencia cotidiana en contextos educativos (Calderón et al., s/f). De tal manera, que se considera relevante recolectar la información de los actores principales, docente y alumnos, para contribuir a la comprensión de la interacción socioemocional en un contexto de formación docente de inglés en modalidad educativa no presencial, en este caso, abierta.

Para lograr este entendimiento se propone un estudio de caso. Yin (2009) sostiene que un estudio de caso debe ser significativo y comprensivo, y además debe contener suficientes evidencias del fenómeno y del contexto estudiado, características que se han incluido en esta investigación. El estudio de caso se enfoca en un caso específico que son estudiantes de la Licenciatura abierta en la Enseñanza del inglés (Duff, 2008) y se concentra en particular en analizar cómo desarrollan la interacción socioemocional entre docente y alumno.

En cuanto a los alcances que se han establecido en esta investigación se consideran los alcances exploratorios y descriptivos respectivamente ya que ayudarán a reflexionar y lograr obtener información relevante, oportuna y profunda. Según Manterola et al. (2019), la característica principal de estos estudios es que se realizan en casos únicos y, por lo tanto, no hay seguimiento.

Con relación a lo descriptivo se trata de puntualizar las características más significativas de la interacción socioemocional con respecto a su aparición y comportamiento. El estudio descriptivo también podrá proporcionar información para el planteamiento de nuevas investigaciones y para

desarrollar formas más adecuadas de enfrentarse a ellas. Por lo que concierne al exploratorio ayudará a encontrar indicadores que puedan servir para definir con mayor certeza las interacciones socioemocionales entre docente y alumno en un programa de formación docente. También permitirá estudiar dichas interacciones en un contexto educativo no presencial, situación que ha sido poco estudiada (Gómez y Reidl, s/f).

Con respecto a la población, se detalla las características de los participantes quienes serán los alumnos, docentes y coordinación (como triangulación) de la licenciatura abierta de la Facultad de Lenguas, de la BUAP. Una vez seleccionada la población se elaboran los instrumentos para la recolección de los datos. Los instrumentos que se consideran pertinentes son: la entrevista semiestructurada, la cual se aplicará a la coordinación de la Licenciatura abierta; cuestionarios no estructurados (preguntas abiertas) y cuestionarios estructurados (preguntas cerradas) se emplea con los estudiantes y docentes de la Licenciatura abierta. Así mismo, se plantea llevar a cabo una observación no participativa, en donde se observe a través de la plataforma educativa cómo se lleva a cabo la interacción entre el docente y estudiante de la Licenciatura abierta.

Igualmente, se detalla el procedimiento que se llevó a cabo para acercarse al contexto de la investigación. Así como, las dificultades y limitaciones que representa esta investigación.

Finalmente se hará el análisis de la información que se recolectó durante el periodo escolar otoño 2022 en donde se ha considerado una participación dinámica y positiva por parte de la coordinación, alumnos y docentes de la Licenciatura abierta de la Facultad de Lenguas de la BUAP.

5.1 Corriente de Pensamiento: Interpretativo - Interaccionismo Simbólico -

Se considera que el paradigma que mejor se adecua para abordar el problema de investigación es el interpretativo. Este paradigma se centra en el significado del comportamiento humano y la vida social en una realidad dinámica, pluralista y holística.

Los investigadores interpretativos tienden a estudiar las características de los fenómenos que no son directamente observables o fácilmente experimentales, tratándolos como únicos y especiales en lugar de generalizados. Los estudios etnográficos, los estudios de casos son relevantes para este paradigma; entre otros.

Su objetivo es conocer la situación y comprenderla, a través de la propia visión de los sujetos. Además, posee diseño flexible, abierto, y emergente. La muestra que se utiliza se ajusta en dependencia de la cantidad de información, que en cada momento se precisa.

En cuanto a la técnica de recolección de datos tiene un carácter abierto; lo que permite que prevalezca el carácter subjetivo, tanto en el análisis como en la interpretación de los resultados, frente a diferentes explicaciones y enfoques. Se dan criterios rigurosos mediante la aplicación de técnicas de validación tales como: triangulación, observación, etc.; brindando credibilidad, transferibilidad, dependencia y verificabilidad a la investigación realizada.

La importancia de utilizar este paradigma en la investigación educativa radica en analizar el significado del comportamiento humano en el medio natural, con la objetividad como patrón de evidencia. Brinda resultados llenos de fidelidad que facilitan la interpretación del objeto de estudio para modificar la realidad para adquirir un conocimiento profundo y amplio desde un punto de vista teórico y práctico.

A lo largo de la historia bajo diversas apariencias ha surgido lo que hoy conocemos como *Verstehen* o enfoque interpretativo. Crotty (1998) considera tres corrientes, entendidas como perspectivas teóricas, que han dado lugar a su nacimiento: la hermenéutica, la fenomenología y el interaccionismo simbólico.

En el caso de este estudio, se ha considerado pertinente considerar el interaccionismo simbólico ya que permite que el investigador se ubique dentro del proceso de definición del actor

para comprender su acción central. El indagador debe ver el mundo desde el punto de vista de los sujetos que estudia:

Debemos ser capaces de tomar el rol de otros. Esta toma de rol es una *interacción*. Es una interacción *simbólica* porque es posible sólo por los “símbolos significativos”, esto es el lenguaje y otras herramientas simbólicas, que los seres humanos compartimos a través de los cuales nos comunicamos. Sólo a través del diálogo podemos ser conscientes de las percepciones, sentimientos y actitudes de los demás e interpretar sus significados. De ahí el término interaccionismo simbólico. (Crotty, 1998, p. 75).

Una de las figuras más representativas de esta tradición es Herbert Blumer, quien menciona tres cualidades fundamentales del interaccionismo simbólico:

- a) “la primera es que el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él. [...]
- b) La segunda premisa es que el significado surge como consecuencia de la interacción social que cada cual mantiene con el prójimo.
- c) La tercera es que los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso”. (p. 2).

Es decir, el interaccionismo considera que los grupos humanos están constituidos por individuos comprometidos en la acción, y que ésta consiste en todo el conjunto de actividades que las personas realizan en su vida, tanto en sus relaciones interpersonales como en los problemas que se les plantean. Estas aportaciones otorgan relevancia a la naturaleza de la interacción social. “La interacción es un proceso que conforma el comportamiento humano en lugar de ser un simple medio o marco para la expresión y liberación de este” (Blumer, 1982, p. 6).

Desde la mirada epistemológica, se considera que el conocimiento es un producto de la actividad humana la cual se produce más no se descubre. Esta corriente permite acercarnos al mundo de la vida cotidiana, tal como es aceptado y problematizado por los individuos que interactúan mutuamente (docentes y estudiantes). Además, permite describir el hecho en el que se desarrolla el acontecimiento (ambiente educativo no presencial) (Pérez, 1994, p.20).

Considerando lo expuesto, se contempla que la corriente de pensamiento pertinente para esta investigación es el interpretativo interaccionismo simbólico ya que la teoría permite una reflexión en y desde la praxis (Pérez, 1994). Permitiendo un acercamiento, a través de la teoría, al ambiente educativo, en este caso a la licenciatura abierta en la enseñanza del inglés.

La realidad puede estar compuesta por significados, símbolos e interpretaciones elaboradas por el sujeto a través de la interacción con los demás. Buscando comprender cómo se da la interacción socioemocional entre el docente y estudiante en su contexto natural. También va a permitir profundizar en los motivos de la interacción socioemocional ya que los participantes son sujetos interactivos, comunicativos que comparten significados. permiten interpretar el comportamiento humano y así como el de los grupos sociales a los que pertenecen.

De igual modo, es necesario profundizar en la investigación, proponiendo diseños abiertos y emergentes desde la globalidad y la contextualización. Diseños que se podrán establecer interpretando a detalle la realidad en la que los docentes y estudiantes llevan a cabo las interacciones emocionales.

5.2 Diseño de la Investigación: Transversal No Experimental

El diseño de la investigación permite que el proyecto se lleve a cabo de forma efectiva y eficiente. Hernández et al. (2003) mencionan que “el término diseño se refiere al plan o estrategia concebida para obtener la información que se desea” (p.184).

Para esta investigación se ha considerado el diseño transversal, ya que se caracteriza por hacer un corte en la línea del tiempo del fenómeno que deseamos estudiar. En este caso, la interacción socioemocional de profesores y estudiantes en sesiones académicas a distancia durante un semestre lectivo. Esto permite observar y analizar de manera secuenciada la evolución que se presenta en las interacciones socioemocionales entre docente-estudiante en las sesiones académicas a distancia.

Retomando a Hernández et al. (2003) también mencionan que el diseño de la investigación se puede dividir en dos tipos: la investigación experimental y la no experimental.

Haciendo mención sobre la experimental, esta se refiere a realizar una acción para después observar las consecuencias, en este diseño se manipulan las variables intencionalmente.

Sobre la no experimental, las variables no se manipulan intencionalmente, sino que solamente se observa y se analiza el fenómeno tal y como es en su contexto natural. Por esta razón en esta investigación se llevará a cabo el diseño transversal no experimental. Se pretende sólo observar y analizar las interacciones socioemocionales entre el docente y alumno en un contexto educativo no presencial sin manipular ninguna variable.

En cuanto a las características del diseño transversal, el investigador no manipula ninguna variable del objeto de estudio ni el ambiente en el que éste sucede. Rasgos que darán autenticidad a los datos que se registren cerca del fenómeno estudiado. La principal característica de este tipo de investigación es la forma de recopilar los datos. La cual permite medir el fenómeno predominante y cómo afecta a la población en un momento dado.

Los datos permiten el establecimiento de relaciones entre diversos factores de las poblaciones estudiadas tales como edad, género, formación cultural, experiencia, etc. Una vez

seleccionado el objetivo de estudio, se comparan al mismo tiempo determinadas características o situaciones. Por esta razón también se le llama inmersión de campo.

Para fines de este estudio, el diseño transversal no experimental ha permitido acercarnos a la comunidad de la Licenciatura abierta de la Facultad de Lenguas BUAP sin manipular variable. Por lo cual se ha establecido estudiarla cualitativamente, permitiendo definir las variables analizando su incidencia en la comunidad mencionada.

5.3 Enfoque Metodológico: Investigación Cualitativa

Se plantea que la metodología apropiada para la presente investigación es cualitativa, ya que como expresan Strauss y Corbin (como se cita en Balderas, 2013), la investigación cualitativa es: Cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación. Puede tratarse de investigaciones sobre la vida de la gente, las experiencias vividas, los comportamientos, emociones y sentimientos, así como el funcionamiento organizacional, los movimientos sociales, los fenómenos culturales y la interacción entre naciones.

Las características de este método señaladas por Taylor y Bodgan (1986), lo hacen idóneo para los propósitos de la presente investigación. Plantean las siguientes:

1. Es inductiva, desarrolla conceptos a partir de los datos y no a la inversa, en que los datos permiten comprobar teorías.
2. Visión como un todo, estudiando a los sujetos temporalmente y en su contexto.
3. El investigador influye en la investigación, aunque no sea su finalidad.
4. Es comprensiva del actuar de los sujetos y sus descripciones.
5. El investigador debe estar abierto a la información generada en la investigación.
6. Busca dar voz a todos los sujetos de la situación a investigar.

7. Es humanista y su interés está centrado en las personas.
8. Es importante la validez con base en lo expresado por la gente y no a la confiabilidad y reproducibilidad.
9. Son necesarias para investigar todos los escenarios y personas.
10. Se equipará con un arte, ya que el investigador articula su propio método.

Esta metodología permite conocer el objeto de estudio, no sólo describiéndolo o explicándolo ya que facilita que el investigador interactúe con él. Esta interacción entre el investigador y el objeto de estudio genera el conocimiento de lo investigado. A pesar de lo subjetivo que pudiera ser, este conocimiento es auténtico, real.

Denzin y Lincoln expresan acerca del modelo cualitativo como:

Una actividad situada, que ubica al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible el mundo y lo transforman, lo convierten en una serie de representaciones que incluyen las notas de campo, las entrevistas, las conversaciones, las fotografías, las grabaciones y las notas para el investigador. En este nivel, la investigación cualitativa implica un enfoque interpretativo y naturalista del mundo, lo cual significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus escenarios naturales, tratando de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan. (Denzin y Lincoln, 2012, p.p. 48-49)

Duran (2012), menciona que la investigación cualitativa esta inherentemente enfocada en lo multimetódico. El uso de múltiples métodos (triangulación) refleja un intento para obtener una profunda comprensión del fenómeno en cuestión convirtiéndose en una alternativa para la validación al añadir rigor, extensión, complejidad, riqueza, y profundidad a cualquier investigación.

A su vez, Gurdían (2010) señala que “los procesos de investigación cualitativa son de naturaleza multi cíclica y en espiral. Responden generalmente a un diseño semiestructurado y flexible. Esto implica que las hipótesis de trabajo o supuestos tienen un carácter emergente y que evolucionan dentro de una dinámica heurística” (p.180).

En relación con la triangulación, en la presente investigación se intenta obtener una comprensión profunda del estudio. Stake (2005, p. 454) hace la definición como “... un proceso de utilización de múltiples percepciones para aclarar significados, verificando la capacidad de repetición de una observación o interpretación”. Así mismo, se menciona que “la triangulación no es una herramienta o una estrategia de validación, sino una alternativa para la validación” (Flick, 2002, p. 227, como se cita en Denzin y Lincoln, 2012).

Esta investigación busca reducir la probabilidad de malentendidos, ambigüedad o confusión, y poder defender múltiples puntos de vista, los cuales ayudarán a determinar las diferentes realidades de la investigación.

Gurdían (2010), por su parte, menciona que la principal característica de la investigación cualitativa es su interés por captar la realidad a través de los ojos de los actores, a partir de la percepción que tienen de su propio contexto, asumiendo que la realidad es una construcción social, histórica y en constante cambio. Considerando esta postura, en esta investigación se intenta la construcción del conocimiento sobre la interacción socioemocional tratando de captar el punto de vista de los estudiantes y docentes de la Licenciatura abierta.

Gurdían (2010) y Ceballos (2009), hacen referencia a una serie de supuestos o niveles interdependientes que se han considerado para acompañar el proceso de investigación y se concretan en la investigación cualitativa.

- a) Fundamentos o supuestos ontológicos: se refieren a la cosmovisión del investigador, el concepto de realidad-realidades, su dinámica y complejidad, que fundamentan el proceso de investigación, y de estos dependerá el tipo de preguntas que se abordarán, la perspectiva desde la cual se les aborda, así como la forma de buscar respuestas.
- b) Referencia o supuestos epistemológicos: se refiere al modelo de relación que el investigador seleccione con el fin de relacionar con lo que se está estudiando. Es decir, la forma en que se adquiere el conocimiento de acuerdo con ciertos principios. La investigación cualitativa tiene como objetivo minimizar la distancia o separación objetiva entre el investigador y sus sujetos interactuando con ellos, observándolos durante largos períodos de tiempo, viviendo con ellos o colaborando con ellos.
- c) Fundamentos o supuestos metodológicos: hacen referencia a la forma en que abordamos los problemas, interrogantes o situaciones y buscamos respuestas. También incluye procedimientos, identificación y selección de fuentes de donde obtendremos la información que buscamos, técnicas e instrumentos para la recolección y análisis de datos. Así es como adquirimos conocimiento de la realidad que estamos investigando.

Se confirma que esta metodología permitirá al investigador adentrarse a una situación cotidiana; la flexibilidad facilitará la comprensión e interpretación de la realidad la cual se puede expresar en fenómenos, conflictos, problemas e interrogantes del ser humano; es participativa, colaborativa y dialógica; puede existir una relación con el objeto de estudio; intenta descubrir la perspectiva de los participantes sobre sus propios contextos; se llega a conclusiones tentativas que pueden ser modificadas en la marcha de la investigación, con razones argumentadas; se pueden

considerar las experiencias a través de la narración; se realiza una praxis del docente-investigador y finalmente, se pueden obtener datos interesantes y profundos (Hernández, 2018).

En este sentido, la investigación cualitativa va a permitir establecer un diálogo entre el investigador y los participantes, que en este caso en particular son los docentes y estudiantes de la licenciatura abierta de la Facultad de Lenguas de la BUAP, para comprender e interpretar la interacción socioemocional la cual se puede manifestar a través del diálogo y las emociones en un contexto de educación abierta y en donde las experiencias de los participantes arrojará información relevante que permitirá sustentar la importancia de esta investigación.

5.4 Método: Estudio de Caso Interpretativo Holístico

Un estudio de caso es una forma de búsqueda empírica aplicada al estudio de un problema real o de una situación específica y tiene su origen en la investigación médica y psicológica. Más tarde se utilizó como método de evaluación cualitativa en sociología y educación. Es una opción metodológica que se puede utilizar para realizar una investigación sistemática y profunda de un caso específico: una persona, una organización, un evento, una familia, etc. En el campo de la educación, pueden ser estudiantes, profesores, grupos académicos, escuelas, programas o métodos de enseñanza, etc. Actualmente se utilizan en múltiples disciplinas: ciencias políticas, gestión, marketing e informática, por nombrar algunas.

Los estudios de casos hacen referencia al análisis de una entidad singular, un fenómeno o unidad social y brindan una descripción intensiva y holística del mismo. El propósito principal es comprender la particularidad del caso, con el objetivo de conocer cómo funcionan todas las partes que los componen y las relaciones entre ellas para formar un todo (Pérez, 1994):

Un caso es un objeto de estudio con unas fronteras más o menos claras que se analiza en su contexto y que se considera relevante, bien sea para comprobar, ilustrar o construir una teoría o una parte de ella, bien sea por su valor intrínseco. (Coller, 2000, p. 29)

El estudio de caso permitirá:

- Realizar una descripción intensiva, holística y un análisis de las interacciones entre el docente y estudiante en un programa de licenciatura abierta de formación docente en inglés de la Facultad de Lenguas de la BUAP. Facilitando un registro detallado y profundo de lo que va sucediendo a lo largo del proceso de investigación.
- Analizar a profundidad la interacción de los factores que producen cambio, crecimiento o desarrollo de la interacción socioemocional entre el docente y alumno.
- Llevar a cabo la investigación en un programa de licenciatura abierta de formación docente en inglés de la Facultad de Lenguas de la BUAP.
- Utilizar particularmente la observación, las entrevistas, cuestionarios, y documentos personales o colectivos.
- Analizar e interpretar los datos recolectados de los casos estudiados, basados en un marco de referencia teórica.

Los estudios de casos en educación se agrupan en tres tipologías diferentes según la naturaleza del informe final (Merriam, 1990):

- Estudio de caso descriptivo, en donde se presenta un informe detallado del caso eminentemente descriptivo, sin fundamentación teórica ni hipótesis previas. Proporciona información básica generalmente sobre programas y prácticas innovadoras.

- Estudio de caso interpretativo. Presenta descripciones valiosas y ricas con el propósito de interpretar y teorizar sobre el caso. El modelo de análisis es inductivo para desarrollar categorías conceptuales que ilustren, afirmen o desafíen presupuestos teóricos difundidos antes de la obtención de la información.
- Estudio de caso evaluativo. Este estudio describe y explica, pero además se orienta a la formulación de juicios de valor que constituyan la base para tomar decisiones (Monje, 2011, p.118).

Por lo cual, para realizar la presente investigación se ha determinado que el método a utilizar es el estudio de caso interpretativo, ya que se tiene la intención de distinguir, analizar e identificar la realidad que se presenta en las interacciones socioemocionales entre estudiantes y docentes en la educación no presencial. Es una oportunidad de interrogar e intentar buscar soluciones al problema de investigación.

En cuanto a las dimensiones en los estudios de caso, Yin (2009) las distingue en dos dimensiones, estudios de caso únicos y múltiples. Los casos únicos se enfocan en representar las circunstancias o condiciones de una situación de la vida diaria. En el caso de esta investigación se considera como caso único, porque se enfoca en un solo aspecto que es la interacción socioemocional entre el docente y estudiante en una licenciatura abierta en la enseñanza del inglés. No se puede considerar un estudio de caso múltiple porque no se duplica cada caso en orden cronológico para comparar las similitudes o diferencias entre ellos (Yin, 2009).

Dentro de esta dimensión, Yin (2009), también señala que los estudios de caso único se dividen holísticos o incrustados. En el primer tipo, el investigador examina todo el caso completo y presenta la descripción, temas, e interpretaciones o afirmaciones relacionadas al caso completo. En cuanto al incrustado, para analizar los datos el investigador toma un aspecto analítico del caso

para la presentación de varias unidades de análisis dentro del caso. En lo que respecta a esta investigación el estudio de caso será holístico ya que se trata de examinar a todos los estudiantes de la licenciatura abierta de la Facultad de Lenguas y no por grupos o asignaturas, para posteriormente interpretar cómo se dan las interacciones socioemocionales entre el docente y estudiante.

Se tiene en cuenta, que el estudio de caso permitirá descubrir nuevos significados, ampliar la experiencia del investigador o confirmar lo que ya se sabe. Se espera que aparezcan relaciones y variables no conocidas anteriormente que provoquen un replanteamiento del fenómeno y aporten nuevas ideas.

5.5 Alcance o Propósito: Descriptivo y Exploratorio

De acuerdo con el nivel de profundidad del conocimiento se presentan estudios exploratorios, descriptivos, explicativos y predictivos. Se encuentran otros autores que las han clasificado en: exploratorias, descriptivas, correlacionales y explicativas (Toro y Parra, 2010).

En el caso de la presente investigación se ha decidido considerar el alcance descriptivo, así como el exploratorio ya que con base en lo que se quiere alcanzar, el alcance descriptivo permitirá detallar situaciones sobre la interacción socioemocional que se presenta entre el docente-estudiante en un contexto educativo abierto. Se espera analizar cómo es y cómo se manifiesta dicha interacción lo más profundamente posible.

Además, se pretende especificar las propiedades o características notables del estudiante y el docente de la licenciatura abierta. Se seleccionarán los elementos que componen la interacción y lo emocional según los autores Holmberg y Goleman. También es indispensable conocer el contexto y los significados de los acontecimientos donde participan los involucrados.

El estudio descriptivo mide los conceptos o las variables. Aunque, desde luego, puede integrar las mediciones de cada una de dichas variables para decir cómo es y cómo se manifiesta el

fenómeno de interés, su objetivo no es indicar cómo se relacionan las variables medidas. En esta clase de estudio se debe definir qué se va a medir, las interacciones socioemocionales, y cómo se va a lograr la precisión en esa medición, preguntando a los docentes y estudiantes a través de un cuestionario semiestructurado.

La investigación descriptiva requiere un conocimiento considerable del campo que se investiga para formular preguntas específicas que deben responderse. Por ejemplo: ¿cómo se manifiestan las interacciones socioemocionales entre el estudiante y docente de la licenciatura abierta de la Facultad de Lenguas de la BUAP? La descripción se espera se pueda llevar a cabo en profundidad y a través de lo que docentes y estudiantes manifiesten. (Toro y Parra, 2010).

En resumen, se debe decidir ¿hasta dónde (en términos de conocimiento) es posible llegar con nuestro estudio? Es claro que ningún tipo de estudio es superior a los demás, todos son significativos y valiosos.

El otro alcance que se considera conveniente es el exploratorio ya que va a permitir examinar un tema o problema de investigación que ha sido poco estudiado o que no ha sido abordado antes. En este estudio, a revisión literaria reveló que hay pocos estudios sobre el tema de interés, básicamente en lo que respecta al contexto no presencial, y en algunas ocasiones se encontró ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio, (se menciona cuán necesario es considerar las emociones, pero no se profundiza al respecto). Es decir, el fenómeno es relativamente nuevo y por lo tanto existe poco conocimiento tanto teórico como práctico (Toro y Parra, 2010).

Por último, la intención es aumentar el grado de familiaridad con el tema de investigación y ayudar a obtener información más completa que se presente en la presente investigación. También se espera sirva de base para otras investigaciones.

A través de este estudio, también, se espera familiarizarse con la interacción socioemocional en un contexto educativo no presencial de formación docente. Igualmente se desea, puedan ser posteriormente, la base para realización de otros estudios ya que su flexibilidad lo hace posible.

5.6 Participantes

5.6.1 Coordinación de la LAEL-I

Se ha considerado necesario realizar una triangulación en esta investigación. En la investigación cualitativa, la fusión de las fuentes de información, las visiones de los investigadores, las teorías diferentes y las metodologías distintas representan la triangulación de ideas (Denzin, 1970, citado de Creswell, 2007). El objetivo es ayudar a soportar el desarrollo de los temas. Considerando lo anterior, se decidió recurrir a la coordinación del programa educativo atendiendo que es una fuente de datos indispensable para lograr la triangulación en este estudio de caso.

Las características generales que se determinaron para la coordinación la Licenciatura abierta de la Facultad de Lenguas de la BUAP fueron:

- Conocimiento de los ambientes educativos no presenciales.
- Manejo de conflictos en ambientes educativos.
- Dominio de una lengua extranjera (inglés o francés).
- Capacidades de gestión.

La intención de contar con estas características era conocer desde la práctica administrativa cómo se consideran los ambientes educativos abiertos en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, cómo se interpretan y manejan los conflictos en este ambiente, así como conocer el marco conceptual de la licenciatura en cuestión de las interacciones socioemocionales.

Cabe mencionar, que, como información adicional, la coordinación lleva más de 6 años en el cargo lo que le ha permitido realizar modificaciones para la mejora del currículo del programa

educativo denominado Licenciatura Abierta en la Enseñanza de Lenguas-inglés y cuenta con 20 años de experiencia como docente en la enseñanza del idioma inglés. Esta conjunción hace que su visión sea muy amplia y pueda hablar desde ambas posturas enriqueciendo y haciendo interpretaciones que abren nuevas unidades de análisis, así como ayudar a comprender mejor el fenómeno educativo que se está abordando.

5.6.2 Población Estudiantil

Con el fin de obtener información valiosa sobre las experiencias y perspectivas de la interacción estudiante-docente se ha considerado a la población estudiantil de la Licenciatura Abierta en la Enseñanza de Lenguas-inglés (LAEL-I) de la Facultad de Lenguas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

La presentación de los participantes se considera fundamental ya que son una pieza clave para contextualizar, validar y analizar los datos recopilados. Los estudiantes de esta población tienen como peculiaridad que la mayoría son docentes en activo y necesitan profesionalizar su actividad docente.

Para realizar el acercamiento con los estudiantes, se han establecido los siguientes criterios generales:

- Estudiantes que pertenezcan y se encuentren activos en la licenciatura abierta en la enseñanza del idioma inglés.
- Estudiantes que se desarrollen en ambientes educativos con tecnología.

Teniendo en cuenta los factores antes mencionados, es evidente que los estudiantes poseen un valor significativo como fuentes de información, ya que pueden ofrecer diversas perspectivas al encontrarse inscritos en diferentes semestres del programa, lo que supone puede proporcionar una contribución sustancial a esta investigación.

En cuanto al número específico de la población estudiantil perteneciente a la LAEL-I se ha notificado que está constituida por un total de cuarenta y ocho estudiantes, asimismo, se ha reportado que cada semestre tiene una distribución diferente de estudiantes. El mayor número de ellos se encuentra en el primer semestre, seguido del tercer y quinto semestres, mientras que el menor número de estudiantes se encuentra en el séptimo semestre.

Referente a la edad de los estudiantes, esta permite capturar la diversidad de experiencias, perspectivas, actitudes, comportamientos y sobre todo cómo interactúan con sus compañeros y docentes en esta licenciatura. Además, al tener en cuenta la edad de los participantes se puede obtener conocimientos valiosos, ya que proporciona un marco para comprender sus respuestas dentro del contexto de su etapa de vida o perspectiva generacional. Por ejemplo, las opiniones y comportamientos de los adolescentes en relación con el uso de las redes sociales pueden variar significativamente de los de las personas mayores. Al considerar la edad, se puede analizar los datos de una manera que se pueda reconocer e interpretar estas disparidades contextuales.

En el contexto de esta licenciatura, se pone de manifiesto que el grupo de edad comprendido entre los dieciocho y los treinta años tiene la mayor representación estudiantil, lo cual significa casi la mitad de toda la población estudiantil. Además, estos estudiantes se distribuyen de manera uniforme en todos los semestres activos.

El segundo grupo demográfico más grande está formado por estudiantes de entre 31 y 40 años, que representan el 24% de la población. Es notable que se incluye un grupo de estudiantes que han superado los 41 años y más. La composición demográfica tiene una importancia considerable dentro del alcance de este estudio, pues proporciona información valiosa sobre las disparidades generacionales con respecto a la utilización de la tecnología, las preferencias de comunicación y las interacciones con los educadores, por dar unos ejemplos. Es posible que las

personas más jóvenes pueden mostrar una mayor competencia en el uso de plataformas digitales con fines educativos, mientras que las personas mayores pueden inclinarse hacia métodos de comunicación más convencionales y encontrar dificultades para adaptarse a las tecnologías educativas.

5.6.3 Población Docente

Los docentes desempeñan un papel crucial en la implementación de estrategias educativas y la participación de los estudiantes. Poseen conocimientos únicos y experiencias de primera mano que arrojan luz sobre las complejidades de las interacciones socioemocionales dentro de un entorno de aprendizaje asincrónico. Sus valiosas perspectivas pueden proporcionar una comprensión más profunda de estas complejidades desde el punto de vista del educador.

Para obtener información relevante, se ha establecido que es necesario que los docentes de este programa educativo cuenten con las siguientes características generales:

- Formación en la enseñanza del idioma inglés o francés.
- Experiencia en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación.
- Pertenezca a un programa educativo de formación docente a distancia en la enseñanza de lengua extranjera inglés o francés.

En particular, se puede decir que el programa de la LAEL-I cuenta con educadores altamente capacitados, como lo demuestra su amplia formación académica. La planta docente está formada por trece profesores con experiencia en la enseñanza del idioma inglés. Además, todos ellos poseen un título de maestría en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras y cinco profesores han mejorado aún más sus conocimientos al obtener un doctorado en el área de la educación.

Sin duda alguna, el docente tiene una función eminentemente primordial en la formación de los estudiantes, situación que determina responsabilidad académica, social, moral y emocional. Al

ser un pilar en el ambiente educativo es preciso conocer cómo desarrollar interacciones más comprensivas y alentadoras con sus estudiantes y cómo estimula el desarrollo socioemocional en un ambiente educativo abierto. Las relaciones entre estudiantes y docentes se pueden dar a través de varias vías, pero es relevante conocer cómo se manifiestan en un ambiente educativo no presencial.

La edad de los docentes se ha considerado un punto valioso a contemplar ya que cada generación puede tener diferentes valores, creencias, actitudes y comportamientos que influyen en la forma en que ven y experimentan sus experiencias docentes. En este caso se destaca que los posibles participantes la mayoría se encuentran entre los 41 y 50 años y el resto oscila entre los 31 y 40 años. Lo cual permite ver que los docentes en este rango de edad probablemente tienen una experiencia significativa en la enseñanza presencial y no presencial, lo que puede traducirse en habilidades pedagógicas sólidas y un conocimiento profundo de su materia.

5.7 Instrumentos

5.7.1 Entrevista Semiestructurada

Yin (2009) afirma que las entrevistas son una de las fuentes de información más relevantes y recomienda que las preguntas no se hagan de una manera rígida, sino a través de conversaciones guiadas.

Considerando lo anterior, se ha buscado un acercamiento desde una perspectiva cualitativa utilizando entrevista en donde el entrevistado hable de forma abierta. Para ello, se ha recurrido a realizar una entrevista presencial semiestructurada, en la cual:

- Antes de la entrevista el investigador prepara un guión temático sobre lo que se quiere hablar con el informante, en este caso con la coordinación de la Licenciatura abierta.

- Las preguntas que se realizaron fueron abiertas, con el objetivo de que el informante pudiera expresar sus opiniones, matizar sus respuestas, e incluso desviarse del guión inicial.
- El investigador debió tener presente la importancia de mantener la atención suficiente para introducir en las respuestas del informante el tema, la interacción socioemocional entre el docente y estudiante en la Licenciatura abierta. Así como, llevar la conversación de una forma natural.
- Durante el transcurso de la entrevista fue necesario que el investigador relacionara las respuestas del informante sobre una categoría con otras con la finalidad de que la entrevista fluya y se puedan construir nuevas preguntas enlazando el tema y respuestas.

Para realizar la entrevista se consideraron algunos aspectos tales como:

- Se identificó al entrevistado, coordinación de la Licenciatura abierta.
- Se entregó y solicitó firmada la carta de consentimiento informado
- Se determinó qué tipo de entrevista era la más práctica y la que proporcionará la información más útil al responder las preguntas del investigador. Se consideraron dos opciones: entrevista uno a uno presencial o en videollamada. Para investigar uno a uno se entrevistó a la coordinación que no vaciló al hablar y manifestó sus ideas de manera clara y precisa.
- Se recurrió a la grabación, una solapa que fue colocada al entrevistado, esto con el fin de que no interfiriera la acústica de la oficina en la grabación Se utilizó un celular de alta gama y como respaldo de la entrevista se colocó una computadora portátil enfrente del entrevistado.

- Se diseñó el protocolo de la entrevista, de 3 páginas, con 17 preguntas abiertas.
- Se determinó que el mejor lugar para la entrevista sería la oficina de la coordinación de la Licenciatura abierta. El lugar se consideró silencioso y libre de distracciones.
- Antes de la entrevista se obtuvo el consentimiento informado en donde se comunicó sobre el propósito de la entrevista, el tiempo y la confiabilidad de la información obtenida.
- Durante la entrevista, se consideraron sólo las preguntas programadas y se respetó el tiempo establecido, cabe señalar que la conversación se llevó a cabo de manera cordial, respetuosa y sin interrupciones.
- La entrevista finalizó con agradecimiento por parte del investigador. Se aclaró que no fue una despedida definitiva, pues tal vez, sea necesario volver a preguntarle algo con el fin de completar la información. También se indicó que, si el informante deseaba leer la transcripción, esta se le proporcionará en cualquier momento.

5.7.2 Cuestionario Estructurado y No Estructurado

El cuestionario es un instrumento de recopilación de datos de uso común en la investigación científica. Consiste en un conjunto de preguntas enumeradas en una tabla con un rango de posibles respuestas que los encuestados deben responder. No hay una respuesta correcta o incorrecta, todas las respuestas conducen a resultados diferentes y aplicados a poblaciones compuestas por personas (Arias, 2020).

Una de las características de los cuestionarios es que las preguntas se formulan de manera concisa y no es necesario la presencia del investigador para su aplicación. Se debe considerar que el cuestionario no sea extenso, ya que se puede llegar a tener resultados diferentes a la realidad. Las preguntas se formulan de manera sencilla con la intención de que el encuestado pueda responderlas

en el menor tiempo posible. Este instrumento debe cumplir con los requisitos de validez y confiabilidad antes de ser aplicado (Hurtado, 2005).

Antes de aplicar un cuestionario se siguieron los siguientes criterios (Arias, 2020):

- Validez y confiabilidad del instrumento. En esta investigación se solicitó apoyo de cuatro doctores para realizar la validación y confiabilidad de los cuestionarios tanto para docentes como para alumnos. Los doctores que apoyaron fueron: dos docentes investigadores de la Facultad de Lenguas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, así como dos expertos en la formación docente de lenguas extranjeras. Una docente investigadora de la Universidad Autónoma de Quintana Roo y otro de la Universidad Autónoma de Baja California.
- Se realizaron preguntas enfocadas a responder los objetivos de la investigación, tratando de alinearlos con los indicadores de medición.
- Se estableció la duración para responder el cuestionario de los docentes de 25 minutos y para los estudiantes de 20 minutos máximo.
- La forma de responder el cuestionario tanto para docentes como para alumnos fue a través de un enlace electrónico alojado en el formulario de Google. Para los alumnos el cuestionario se encuentra en <https://forms.gle/899kWZ5z9HxNVzgg7> y para los docentes <https://forms.gle/G7vzk4cACBpS7zt59>
- El cuestionario se puso a disposición el 12 de noviembre y se solicitó fuera contestado antes del 25 de noviembre.
- Se realizaron preguntas claras, sencillas y sin mostrar preferencias por las opciones de resultados.

- Se elaboraron las opciones de respuesta claras, sencillas y sin mostrar preferencias por las opciones de respuesta.

Respecto a la selección del cuestionario se utilizaron las dos formas existentes las cuales permiten recoger la información: cuestionarios no estructurados (preguntas abiertas) y cuestionarios estructurados (preguntas cerradas).

El cuestionario no estructurado (preguntas abiertas) se utilizó para conocer las ideas, opiniones y experiencias generales tanto de los docentes como de los alumnos. Se establecieron para que los informantes tuvieran una amplia oportunidad para escribir las razones de sus ideas. Además, se aplicaron con la intención de profundizar sobre una opinión en particular.

Aunque encontramos que tiene como desventaja que son más difíciles de codificar, clasificar y preparar para su análisis. Así mismo, responder a preguntas abiertas requiere mayor esfuerzo y tiempo. Ejemplo: ¿De qué manera esos medios de comunicación le han ayudado a su aprendizaje? Describa brevemente.

Sobre el cuestionario estructurado (preguntas cerradas) también se utilizó ya que se considera que facilita al entrevistado las posibles alternativas de respuesta. Por medio de una cuidadosa redacción de la pregunta, se intentó controlar el marco de referencia para obtener información concreta y tomar una posición precisa.

En función del número de alternativas de respuestas planteadas, las preguntas cerradas pueden ser dicotómicas (dos alternativas de respuesta) o incluir varias alternativas de respuesta. En este caso no se utilizaron este tipo de preguntas para esta investigación.

En cambio, sí se realizaron preguntas cerradas con varias alternativas de respuesta. Por ejemplo:

La comunicación con sus profesores es:

- Síncrona (e.g. cara a cara in situ).
- Síncrona (e.g. Zoom, Meet, etc.).
- Asíncrona (e.g. correo electrónico).
- Síncrona y asíncrona.

Como se puede observar, en las preguntas cerradas las categorías de respuesta fueron definidas a priori por el investigador.

En general los cuestionarios tanto de docentes como estudiantes se redactaron sobre preguntas de opción múltiple con el fin de que el docente o el alumno elija de entre varias posibles respuestas aquella que mejor represente su opinión, o esté lo más cerca posible de ella. Se consideró útil ya que el tema de estudio, la interacción socioemocional entre docente y alumno no es muy claro y no puede representarse en forma exacta por medio de una pregunta dicotómica.

Se estimó fundamental que la lista de alternativas o categorías fuera lo suficientemente completa como para cubrir todas las respuestas ante el tema. Aun así, se corre el riesgo de que las preguntas de opción múltiple pueden dar resultados inadecuados por la tendencia que muestran los sujetos de escoger los términos medios, y así darles mucho peso a las categorías intermedias de la escala.

Aunado a lo anterior, las preguntas de opción múltiple pueden adoptar diferentes formas, las cuales se les llama escalas de clasificación o de intensidad. En ellas se le pide al respondiente que escoja entre varios grados de opción sobre una cuestión particular. El número de grados que se presentan depende del juicio del investigador y de consideraciones tan generales como el propósito del estudio y la naturaleza del tema. Pueden variar de tres, al número máximo que el investigador suponga que los respondientes son capaces de diferenciar. En general, no se emplean más de cinco

opciones. En cuanto a esta investigación se utilizó la escala de clasificación de cuatro puntos: siempre, casi siempre, rara vez y nunca.

Finalmente, para determinar la información relevante para la elaboración de los cuestionarios, se presenta un ejemplo – tabla 5- de cómo se consideró la información relevante basada en la teoría en la cual se sustenta esta investigación.

Tabla 5

Ejemplo de conceptos considerados para la realización de los cuestionarios

Variables	Dimensión	Indicadores	Subindicadores
Interacción	Comunicación	Diálogo	Síncrona, asíncrona, medios electrónicos (Chat, correo electrónico, foros, videoconferencias, audioconferencias, dispositivos móviles, redes sociales.
Interacción	Retroalimentación	Oral Escrita	Medios electrónicos
Emociones	Conciencia de uno mismo	Conciencia emocional Valoración adecuada de sí mismo Confianza en uno mismo Escucharse a sí mismo	
Emociones	Autorregulación Control de nuestros estados, impulsos y recursos externos		Autocontrol Confianza Integridad Adaptabilidad Innovación
Emociones	Motivación Tendencias emocionales que guían o facilitan el logro de nuestros objetivos		Motivación al logro Compromiso Iniciativa Optimismo
Emociones	Empatía Conciencia de los sentimientos,		Comprensión de los demás Orientación al servicio

	necesidades y preocupaciones ajenas	Aprovechamiento de la diversidad Conciencia política Ayuda
Emociones	Habilidades sociales Capacidad para inducir respuestas deseables en los demás.	Influencia Comunicación Liderazgo Resolución de conflictos Colaboración y cooperación Habilidades de equipo Observación Sexto sentido

Nota. Fuente: Elaboración propia

5.7.3 Grupo Focal

El grupo focal permite recopilar información sobre conocimientos, perspectivas y experiencias en profundidad sobre un tema en particular, en este caso la interacción socioemocional entre el docente y estudiante en un contexto de formación docente modalidad asíncrona. A través de este se espera crear una discusión que genere datos cualitativos valiosos los cuales no se obtienen mediante entrevistas individuales.

Al hacer uso de esta técnica de investigación se pretende reunir alumnos, docentes y coordinación que manifiesten sus diferentes puntos de vista, generando discusiones, debates e intercambios lo cual permitirá descubrir diferentes puntos de vista sobre el presente tema de investigación. La dinámica de esta actividad podrá revelar creencias compartidas, desacuerdos o consensos entre los participantes de esta licenciatura.

Además, son útiles ya que permiten explorar temas complejos, ofreciendo perspectivas diversas sobre un tema en particular que conduzcan a una comprensión más completa sobre el tema de investigación (Katayama, 2014). Además, a través del grupo focal es posible garantizar la credibilidad y confiabilidad de los resultados de esta investigación.

La formación de los grupos será grupos pequeños en donde se plantea el formato de entrevista no estructurada con una guía flexible de preguntas. Al hacer uso del grupo focal permitirá: a) comprender la estructura de las motivaciones de los integrantes de esta investigación, b) describir de manera minuciosa y en el lenguaje de los participantes las acciones y toma de decisiones de los participantes, c) generar ideas, obtener impresiones o generar un nivel profundo de reflexión, d) interpretar y explicar los resultados (Katayama, 2014).

Por otro lado, al hacer uso del grupo de enfoque se va a procurar que la interacción con los participantes sea amable, tolerante, participativa y retroalimentativa (Katayama, 2014). Es necesario aprovechar que al realizar grupos focales se puede obtener una comprensión más profunda de las complejidades de las interacciones socioemocionales entre profesores y estudiantes, aportando conocimientos valiosos al campo de la educación.

5.8 Procedimiento de la Investigación

El inicio de la fase operativa de la investigación, una vez que se acordó el plan y el cronograma con la directora de la tesis, consistió en solicitar a la coordinación del doctorado la carta de presentación para realizar la investigación. Este documento respaldó institucionalmente la gestoría necesaria para llevar a cabo las acciones pertinentes para la recolección de la información.

La primera acción consistió en obtener el permiso de las autoridades académico-administrativas de la Facultad de Lenguas de la BUAP ya que esta Unidad Académica ofrece la Licenciatura Abierta en la Enseñanza- Inglés (LAEL-I). Con este propósito, se solicitó una cita con el director de la mencionada Facultad.

En esta reunión se expuso el proyecto de investigación, sus objetivos y metodología. Las autoridades dieron su visto bueno y, de esta manera, se otorgó el permiso y las facilidades necesarias

para que se aplicará los instrumentos de recolección de información a las poblaciones estudiantil, docente y coordinación.

El siguiente paso administrativo consistió en presentar el proyecto de investigación a la coordinadora de la Licenciatura abierta en la enseñanza de inglés, quien amablemente ofreció el apoyo necesario para llevar a cabo la aplicación de los cuestionarios tanto a docentes como estudiantes, así como otorgar información adicional su para el tema en cuestión.

En esta primera cita se mencionó información relevante sobre la Licenciatura abierta en cuanto a números de alumnos, así como los grupos activos con sus respectivas materias y docentes. En cuanto al números de alumnos se dio la siguiente información, la cual se aprecia en la tabla 6.

Tabla 6

Alumnos de la LAEL-I

Semestres	Número de alumnos
Séptimo	2
Quinto	10
Tercer	18
Primer	18
	Total= 48

Nota. Fuente: Elaboración propia

Con relación a las asignaturas específicas impartidas en periodo de otoño de 2022 de la Licenciatura Abierta en la Enseñanza de Lenguas- inglés (LAEL-I), se detallan en la Tabla 7.

Tabla 7

Asignaturas del periodo otoño 2022 de la LAEL-I

Séptimo semestre	
Asignatura	Docente
Práctica Profesional	D01
Pre. Certificación del Inglés II	D02
Quinto semestre	

Lengua Extranjera IV	D03
Diseño de Proyectos con Impacto Social	D04
Evaluación del Aprendizaje Inglés	D05
Inv. Enseñanza-Aprendizaje de Lenguas	D06
Tercer semestre	
Lengua Extranjera II	D07
Materiales en la Enseñanza del inglés	D08
Bilingüismo (seminario)	D09
Precertificación del Inglés I (seminario)	D10
Primer semestre	
Introducción Docente Lenguas Aprendizaje Autónomo	D11
La Lingüística en la Enseñanza Inglés	D12
Recursos Tecnológicos en Enseñanza de Lenguas	D13
Análisis del Disc. Oral y Escrito	D14

Nota. Fuente: Elaboración propia

Así mismo, se informó que las clases se llevan a cabo bajo dos modalidades: presencial y a distancia. Las actividades presenciales se desarrollan los sábados con un horario de 8:00 a 4:00. Y las actividades a distancia se realizan entre semana haciendo uso de plataformas educativas como *Moodle, Blackboard, Virtual Horizon, y Teams.*

Además, se recalcó que la comunicación con los estudiantes para cualquier tipo de información es a través de la aplicación WhatsApp ya que se considera rápida y eficiente. Al terminar la plática se acordó establecer la fecha para realizar la entrevista programada, 28 de octubre de 2022. La entrevista se llevó a cabo en la coordinación y tuvo una duración de 50:14 minutos. La guía de entrevista se encuentra en la parte de anexos de esta investigación.

Al finalizar la entrevista se le informó a la coordinación sobre el plan de acercamiento con los estudiantes. La actividad consistió en acudir a las instalaciones de la licenciatura abierta el 12 de noviembre a las 10:00 a.m. de manera presencial. Ahí, se presentó el proyecto a los estudiantes de cada grupo académico, así como al docente que se encontraba en clase.

Una vez explicado el motivo de la visita se entregaron tarjetas personales en blanco solicitando los correos electrónicos de aquellos que desearan participar. La respuesta fue favorable ya que 28 estudiantes entregaron la tarjeta con sus respectivos correos.

Acto seguido, a quienes aceptaron colaborar les fue enviado a su correo electrónico la carta de consentimiento informado -documento necesario para el uso de la información proporcionada-, así como el respectivo enlace electrónico al cuestionario alojado en Formularios de Google.

La participación del alumnado fue mínima, sólo seis alumnos mandaron carta de consentimiento y contestaron el cuestionario. Por ello se solicitó el apoyo de la coordinación de la licenciatura ya que ella tiene acceso a los grupos académicos a través de WhatsApp y fue por este medio que se envió el enlace electrónico del cuestionario. La respuesta fue muy lenta, pero se logró contar con unas 25 participaciones por parte de los alumnos.

Para la población docente se utilizó el correo electrónico proporcionado por la coordinación de la LAEL-I para invitarles a participar y hacerles llegar tanto la carta de Consentimiento Informado como el enlace al cuestionario correspondiente. De los 13 docentes que laboran en la licenciatura, 9 firmaron la carta y contestaron el cuestionario.

En términos generales se considera que hubo una buena participación por parte de la comunidad de la licenciatura abierta.

En cuanto a los problemas y limitaciones, el principal obstáculo que se enfrentó durante la aplicación de los instrumentos de recolección de información fue el calendario escolar. Los estudiantes enfrentaban el final del cuatrimestre y estaban estresados por sus proyectos de entrega. Ello ocasionó retraso en el llenado del cuestionario y que algunos estudiantes rehusaron a contestarlo.

Por su parte, los docentes expresaron exceso de carga de trabajo debido a la calificación de exámenes, entrega de calificaciones, llenado de actas; contestarían cuando estuvieran más tranquilos.

La observación de la interacción docente-estudiante en un programa educativo a distancia es fundamental para los propósitos de la presente investigación. Lo cual vuelve imperativo esperar que los docentes permitan observar sus actividades en plataforma durante el periodo Primavera 2023.

5.9 Análisis de Datos

Analizar textos y múltiples formas de información es una tarea abrumadora para los investigadores cualitativos. Decidir cómo representar la información en tablas, matrices y narraciones es igualmente desafiante (Creswell, 2007).

Sobre el análisis de datos, específicamente, en el estudio de caso Stake (1999) menciona que existen tres formas de interpretación y análisis de datos.

- En la *agrupación categórica*, los investigadores buscan una colección de ejemplos de los datos encontrados con la esperanza de que el problema relevante salga a la luz.
- En la *interpretación directa*, el investigador del estudio de caso busca una sola instancia y construye significado a partir de ella sin mirar múltiples instancias. Es un proceso de separación (análisis) de datos para volver a integrarlos de una manera más significativa. Además, los investigadores construyen patrones y buscan correspondencias entre dos o más. Esta correspondencia podría tener la forma de una tabla, quizás una tabla de 2 x 2, que muestre la relación entre las dos categorías.

- A partir del análisis de datos, los investigadores desarrollan *generalizaciones naturalistas* que las personas pueden aprender de los casos descritos, ya sea para ellas mismas o para la aplicación de los aprendizajes hacia una población de casos.

Para estos pasos de análisis, Creswell (2007), añade *la descripción* del caso, que es una mirada detallada de los aspectos referentes al caso -los “hechos”. Se sugiere, desarrollar generalizaciones sobre el caso en términos de patrones y cómo se comportan y contrastan con la literatura publicada en el tema de la violencia.

Se menciona, entonces, que los investigadores utilizan dos estrategias para alcanzar los significados en los estudios de caso. La interpretación directa de los ejemplos individuales, y la suma de ejemplos hasta que se pueda decir algo sobre ellos como conjunto o clase.

En cuanto a la investigación naturalista de casos el investigador cualitativo se concentra en el ejemplo, intenta ponerlo aparte, para devolverlo a su sitio cargado de mayor *significado* -análisis y síntesis en la interpretación directa. Las generalizaciones naturalistas son conclusiones a las que se llega mediante la implicación personal en los asuntos de la vida, o mediante una experiencia vicaria tan bien construida que las personas sienten como si ellas mismas la hubieran tenido (Stake, 1999).

5.9.1. Herramienta para el Análisis: ATLAS. Ti

El análisis de los datos cualitativos es una tarea compleja ya que se tiene que dar sentido a los datos de una manera lo más natural posible. Para realizar el análisis en esta investigación se tiene planeado hacer usos de la herramienta informática, ATLAS.Ti.

ATLAS.Ti es una herramienta de software ampliamente utilizada en la investigación cualitativa. Sus principales funciones y utilidades son:

1. Análisis de datos cualitativos. Permite organizar, codificar y analizar datos como textos, imágenes, audio y video.
2. Codificación. Facilita la creación de códigos para etiquetar segmentos relevantes de los datos, lo que ayuda a identificar temas y patrones emergentes.
3. Creación de redes conceptuales: Permite visualizar las relaciones entre códigos, citas y memos mediante diagramas interactivos.
4. Trabajo colaborativo: Ofrece funciones para que varios investigadores trabajen en el mismo proyecto, compartiendo y comparando análisis.
5. Memos y anotaciones: Proporciona herramientas para escribir notas reflexivas y analíticas vinculadas a los datos.
6. Búsqueda y recuperación: Permite realizar búsquedas complejas en los datos y códigos para recuperar información relevante.
7. Análisis de co-ocurrencia: Ayuda a identificar patrones de co-ocurrencia entre códigos.
8. Exportación de resultados: Facilita la exportación de análisis, citas y redes para su uso en informes o presentaciones.
9. Integración con métodos mixtos: Permite la incorporación de algunos datos cuantitativos para complementar el análisis cualitativo.
10. Gestión de proyectos: Ayuda a organizar y gestionar proyectos de investigación complejos con múltiples fuentes de datos (Woods et al., 2016)

Para el presente trabajo de investigación se considera que el ATLAS. Ti, puede ayudarnos a trabajar con una gran variedad de información, cuya gama de orígenes, pueden ser textos, observaciones, fotografías, datos gráficos, sonoros y audiovisuales (Varguillas, 2006). Por otra

parte, se considera apropiado ya que puede contribuir a gestionar adecuadamente las cuestiones como: objetividad, fiabilidad y validez en la presente investigación.

A través del ATLAS.Ti se pretende extraer, categorizar, e integrar segmentos de datos desde la guía de entrevista y cuestionarios aplicados a docentes y estudiantes. El investigador cualitativo que hace uso del análisis de contenido asume la responsabilidad de interpretar lo que se observa, escucha o lee. (Krippendorff, 1990 citado de Varguillas, 2006).

El primer acercamiento al programa se ha llevado a cabo a través de la organización y lectura de la información que se va a utilizar. Por ejemplo, se transcribió a texto lo que se encontraba en grabación. Se pretende clasificar el material que definitivamente se va a analizar, ya que no todo lo recogido es material de análisis.

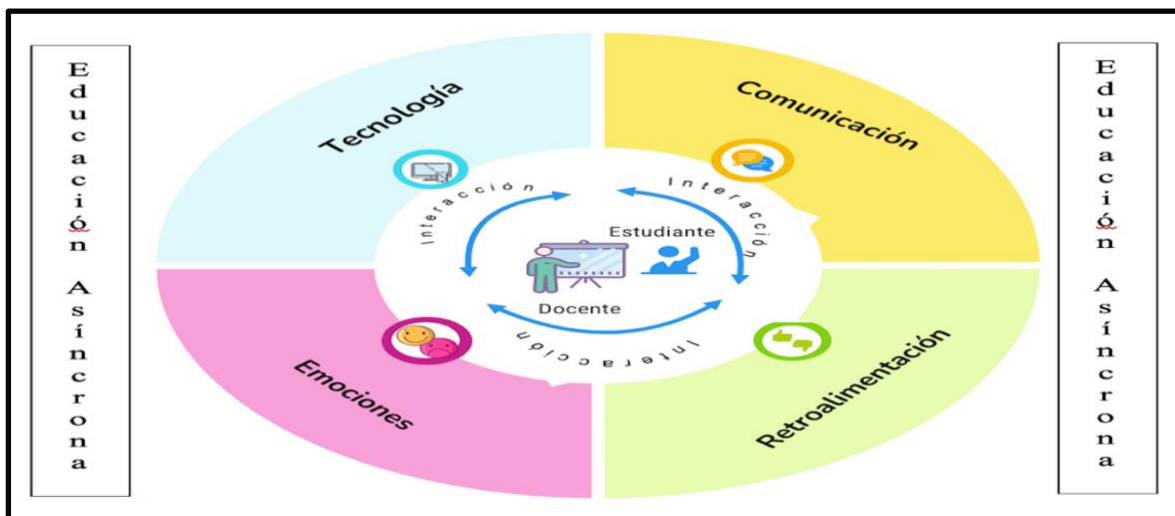
Capítulo 6: Resultados e Interpretación

En este capítulo se presenta el análisis de las diversas indagaciones realizadas a los sectores participantes: 1) Coordinación General, 2) docentes y 3) estudiantes de la Licenciatura Abierta en la Enseñanza de Lenguas-inglés (LAEL-I) a través de los instrumentos de recolección de datos obtenida de grupos de discusión, cuestionarios y entrevistas, los cuales han proporcionado información detallada y contextualizada sobre la interacción socioemocional que se presenta entre docente y estudiante en un contexto de formación docente modalidad a distancia.

Para ello, se seleccionaron cuatro categorías que ayudaron a describir, explicar y entender las interacciones socioemocionales entre el docente y estudiante que son el eje de este trabajo de investigación. Las categorías o ejes temáticos que se identificaron desde el marco teórico y para el análisis y discusión en este apartado fueron las siguientes: 1) comunicación, 2) retroalimentación, 3) emociones y 4) tecnología. Todas y cada una de estas categorías están interrelacionadas y se influyen recíproca y dinámicamente como lo muestra la figura 4.

Figura 4

Cuatro categorías base entre la interacción docente-estudiante en la educación asíncrona



Nota: Fuente: Elaboración propia con software Venngage Inc. 2011-2024[©]

En la figura 4, la interacción entre los participantes y las categorías no se presentan de manera aislada, cada una de ellas están interconectadas entre sí y se encuentran en el contexto de la educación asíncrona. Las cuatro categorías que se presentan fueron tomadas de las propuestas de Holmberg (1983) y Goleman (1996) respectivamente para describir cómo se lleva a cabo la interacción socioemocional entre el docente-estudiante en el contexto de la educación asíncrona. Conforme a ello, dichas categorías se han considerado la base para realizar el análisis y la comprensión en la interacción socioemocional entre el docente y estudiante en la educación no presencial.

A continuación, se presenta la justificación de la interacción entre docente y estudiante, así como cada una de las categorías. En primer lugar, *la interacción* es el componente que involucra activamente al docente y estudiante. La forma en la que se presenta esta interacción es crucial para el aprendizaje efectivo, ya que promueve la participación y el compromiso del estudiante. Por lo que toca al docente, este actúa como guía, comunicador, evaluador y soporte emocional y quien tiene un papel esencial para el éxito del proceso de aprendizaje en línea (Holmberg, 1981).

En cuanto a *la comunicación*, ésta es esencial para la interacción que se presenta entre docente y estudiante en el contexto de la educación a distancia ya que adquiere una función muy valiosa, pues es necesario una comprensión efectiva y afectiva en la relación de los actores de la educación (Holmberg, 1981 & Goleman, 1995).

De igual manera, *la retroalimentación* implica la entrega de comentarios, evaluaciones y sugerencias por parte del docente al estudiante y viceversa. En el contexto de la educación a distancia, la retroalimentación es esencial para el proceso de aprendizaje, ya que ayuda a los estudiantes a comprender sus fortalezas y debilidades, así como a mejorar su desempeño académico estableciendo metas y expectativas claras (Holmberg, 1981).

Por el lado *emocional*, estas tienen un papel significativo en el aprendizaje a distancia. Los estudiantes pueden experimentar una variedad de emociones, como la motivación, la frustración, la ansiedad o el entusiasmo, los cuales pueden influir en su participación y rendimiento académico. Por el lado de los docentes, igualmente pueden verse afectados emocionalmente por la enseñanza a distancia, lo que es posible que impacte en su relación con los estudiantes y su eficacia como educadores (Holmberg, 1981 & Goleman, 1995).

Finalmente, la *tecnología* se considera como la columna vertebral de la educación a distancia, ya que permite a través de plataformas electrónicas, herramientas de colaboración, dispositivos electrónicos y más, llevar a cabo una comunicación y aprendizaje a distancia. La elección y el uso efectivo de la tecnología pueden influir en todas las otras categorías, desde la calidad de la interacción hasta la facilidad de la comunicación y la retroalimentación (Holmberg, 1981).

Considerando las categorías anteriores, se decidió abordar el objeto de estudio (la interacción socioemocional docente-estudiante) desde una perspectiva interna, en la que se obtiene información de los propios actores educativos del programa y, simultáneamente, desde una óptica externa, a través de la visión de la Coordinación del programa académico.

Los datos obtenidos en esta investigación han permitido identificar y describir las concurrencias positivas, abordar los retos y comprender los desacuerdos que se presentan en el contexto de la educación a distancia, y así poder proponer decisiones informadas y la mejora continua de la calidad de la educación a distancia en contextos específicos.

Se espera que a través de este análisis se plantee una visión de la complejidad de la educación no presencial explorando perspectivas que nos ayuden a generar nuevos

conocimientos sobre la interacción socioemocional entre el estudiante y docente de la Licenciatura abierta en la Enseñanza del Inglés, LAEL-I.

6.1 Interacción Asíncrona Docente-Estudiante

En esta investigación se describe y analiza la interacción entre el docente y estudiante en el contexto de formación docente en la enseñanza del inglés, modalidad abierta. Particularmente, se identificó la interacción asíncrona entre los participantes como una práctica recurrente. Al respecto, uno de los participantes que contribuyó para el análisis de esta interacción fue la coordinadora del programa educativo la cual expresó su percepción sobre la interacción docente-estudiante, así como está se encuentra estipulada desde el currículo de la Licenciatura Abierta en la Enseñanza de Lenguas-inglés (LAEL-I)

A partir de su entrevista, la coordinadora señaló que si existe un interés de interactuar con la comunidad de la LAEL-I, manifestando que ella los saluda cada sesión y les desea una buena jornada. Así mismo expresa que ella siempre está en la mejor disposición de apoyarlos. De igual manera, su respuesta se relaciona con lo establecido en el mapa curricular al indicar que, si se establece la importancia de la interacción, principalmente en el módulo de formación humana y social del programa de la Licenciatura, como lo manifiesta en la siguiente cita:

Cada sábado, a las ocho yo les mando tanto a los docentes como a los alumnos buenos días que tengan un excelente sábado y fin de semana [...] dándoles a entender bueno aquí estamos para lo que necesiten [...] estar en la mejor disposición de apoyarlos en cualquier situación. (C.L, comunicación personal, 21 de octubre de 2022)

Los docentes de la Licenciatura también expresaron sus experiencias en las interacciones asíncronas. En este sentido, uno de los docentes señaló que la interacción, específicamente

asíncrona, se presenta cuando hay un sentido de comunidad y ésta se manifiesta cuando se refieren al trabajo y experiencias personales, esto lo muestra uno de los docentes:

Hablamos mucho acerca de su trabajo, compartimos experiencias y entonces, pues eso, de pronto nos crea un vínculo un poco más cercano. (D04, comunicación personal, 24 de abril de 2023)

La misma idea es señalada por el docente dos, quien a continuación afirma:

Siento que se crea un ambiente de mucha confianza y cualquier situación, duda, inquietud.

Yo siempre les “digo cualquier duda que tengan hasta para dar un consejo hacia mí o una sugerencia de clase, háganlo”, créanme que es bienvenido y yo, así como ustedes están aprendiendo, yo también aprendo de ustedes cada día (D02, comunicación personal, 24 de abril de 2023)

Igualmente, los estudiantes expresaron sus opiniones respecto a este tema. Uno de ellos expresó la importancia por mantener la interacción como lo dice a continuación:

Pues les gusta [a docentes] el hecho de que formes parte de lo que les interesa y demás es generar ese vínculo”. (E.2, comunicación personal, 24 de abril de 2023).

A través de las entrevistas y cuestionarios, se identificaron diversas manifestaciones a favor de la importancia de las interacciones asíncronas. Estas se pueden resumir de la siguiente manera como lo muestra la Tabla 8.

Tabla 8

Importancia de la interacción docente-estudiante modalidad asíncrona

<i>Participante</i>	<i>Aportación</i>
---------------------	-------------------

<i>Coordinación</i>	Expresa abiertamente disposición para apoyar tanto a docentes como estudiantes ante cualquier situación: académica o personal.
<i>Docente</i>	Mencionan la importancia de promover una comunidad donde a través de la interacción puedan conocerse mutuamente, así como establecer vínculos con sus compañeros de clase que permitan una interacción tanto personal como académica
<i>Estudiante</i>	Señalan que una situación positiva como compartir los mismos gustos, puede generar una conexión significativa y duradera que vaya más allá de la simple interacción superficial.

Nota: Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas.

Respecto a las interacciones asíncronas, se puede concluir que en el caso de la LAEL-I, los participantes señalan la importancia de la interacción en donde su coordinación demuestra un compromiso activo con el bienestar y desarrollo pleno de los involucrados en la licenciatura. Por el lado de los docentes y estudiantes, está claro que la interacción permite conocerse mejor, establecer conexiones personales y crear vínculos relevantes. Esta interacción no sólo se debe limitar a lo académico. Es fundamental crear una relación docente-estudiante en donde se pueda establecer un sentido de pertinencia, colaboración, confianza, comprensión y empatía, esto puede enriquecer la experiencia de aprendizaje y fomentar el intercambio de ideas fortaleciendo la relación y fomentando una mayor conexión entre el docente y estudiante.

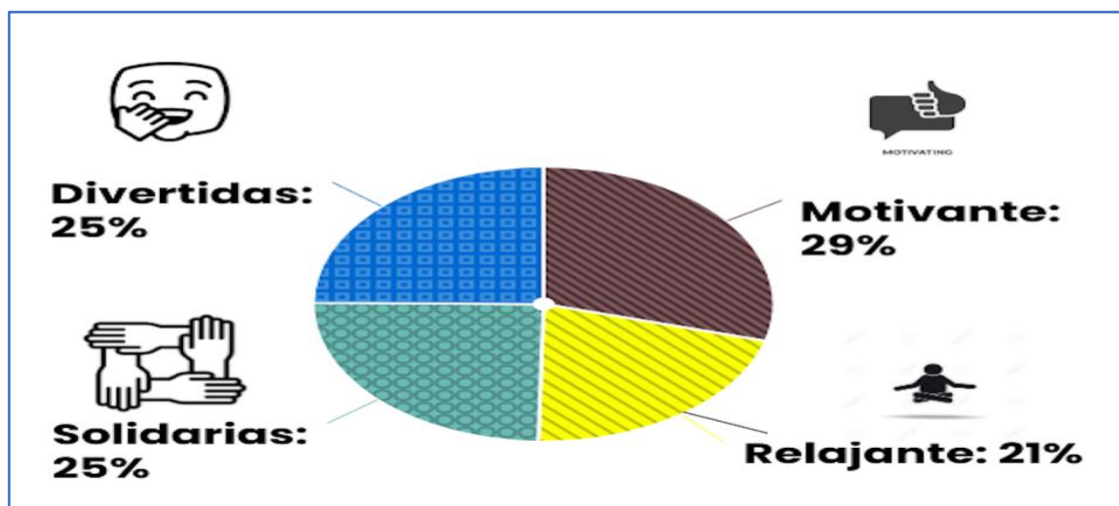
Estas afirmaciones dan sentido a la propuesta de Holmberg (1983) cuando menciona que la interacción que se presenta entre el docente y estudiante puede crear una noción de comunidad y ser un elemento central en el proceso de aprendizaje en la educación a distancia, tal como lo comentaron los participantes en este apartado.

6.1.1 Características de la Interacción Asíncrona Docente-Estudiante

En cuanto a algunas características emocionales positivas que se presentan en la interacción asíncrona entre el docente y estudiante, se buscó conocer la opinión de los docentes con respecto a cómo perciben la interacción con sus estudiantes enfatizando los siguientes rasgos distintivos: 1) motivante, 2) relajante, 3) solidario y 4) divertidas. Las respuestas se pueden apreciar en la figura 5.

Figura 5

Características positivas de la interacción asíncrona desde la mirada docente



Nota: Fuente: Elaboración propia con *software Venngage Inc. 2011-2024*®

Como se observa, la mayoría de los docentes indicaron que su interacción con los estudiantes se caracteriza porque casi siempre es motivante. Por otro lado, seis docentes, señalaron que sus interacciones son siempre solidarias y el mismo número destacó que casi siempre sus interacciones son divertidas. Desde otra perspectiva, cinco docentes destacaron que llevan una interacción relajante con sus estudiantes.

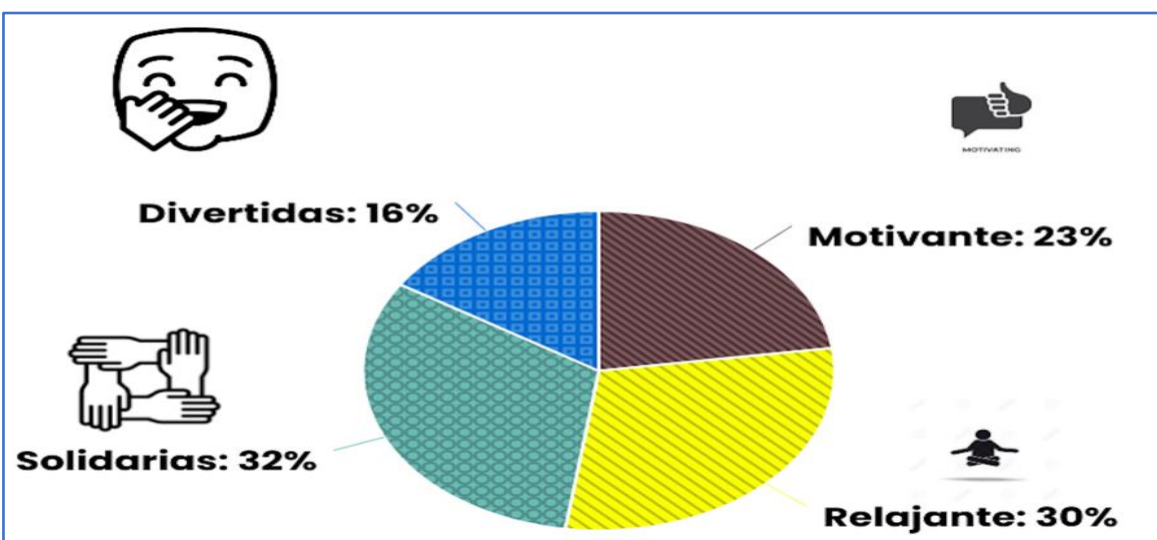
Estos resultados indican que los docentes parecen esforzarse por mantener un ambiente positivo. La motivación, diversión y un ambiente menos estresante da a entender que existe una preocupación por el bienestar y la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, tal

como lo establece Holmberg (1995) cuando señala que los sentimientos de relación personal entre las partes de enseñanza y aprendizaje promueven el placer y la motivación del estudio, los cuales son favorables para el placer intelectual y la motivación por el estudio.

Por otro lado, la misma pregunta se realizó a los estudiantes de la licenciatura. Ellos clasificaron las características de la interacción con sus profesores de la siguiente manera como lo muestra la figura 6.

Figura 6

Características positivas de la interacción asíncrona desde la mirada estudiantil



Nota: Fuente: Elaboración propia con *software Venngage Inc. 2011-2024*©

En este caso, los resultados indican que la mayoría de los estudiantes perciben que la interacción con sus profesores es solidaria, seguida de relajante y motivante, la característica divertida es la que prácticamente no fue considerada en la interacción con sus profesores.

A pesar de que los resultados no coinciden con la opinión de los docentes, estos pueden interpretarse de manera positiva ya que al ser la interacción solidaria existe la posibilidad de exista una relación empática, un ambiente no estresante y motivante a pesar de que la diversión no la consideran en la relación con sus profesores. En este caso, mencionar que el medio sociocultural,

como menciona Vigotsky (1979), es muy relevante para el desarrollo intelectual del individuo ya que requiere crear un ambiente adecuado que permita aprender a través de la interacción social y adquirir, también habilidades cognitivas. Por lo cual, las interacciones sociales en un ambiente flexible y de diversidad facilitan el aprendizaje, así como establecer relaciones respetuosas con los demás.

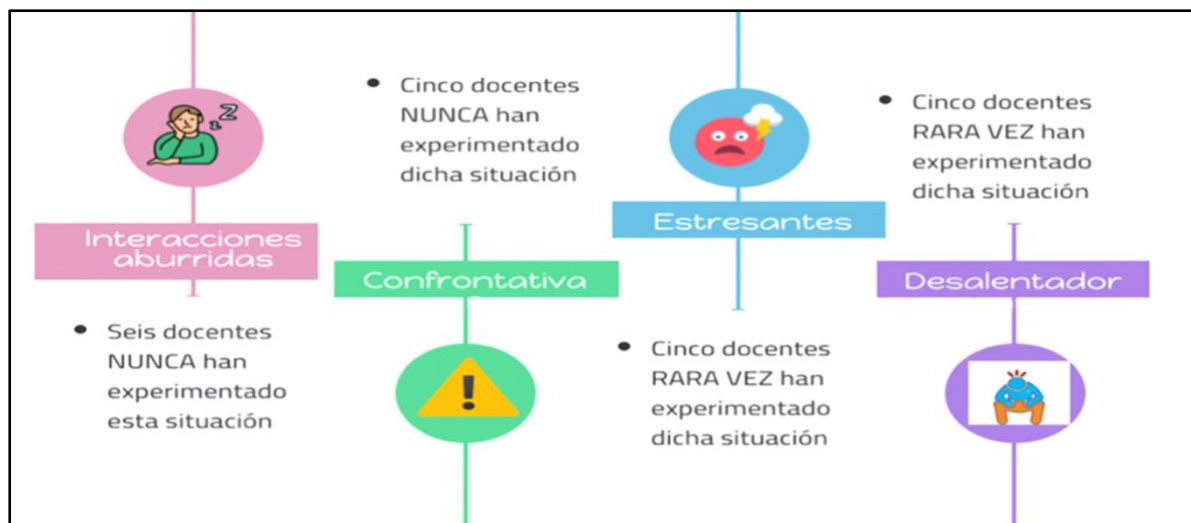
Considerando el punto de vista de Holmberg (1983) la interacción entre ambos actores es relevante ya que puede crear una relación personal la cual influye en la motivación hacia el aprendizaje y compromiso con los estudios de los alumnos. Como podemos ver, la motivación es clave para una interacción que permita a los involucrados sentirse conectados y comprometidos.

Por lo que respecta a Daniel Goleman (1996), él plantea que la interacción forma parte de las habilidades sociales las cuales permiten establecer contacto con los demás de forma profunda, es decir, es fundamental propiciar relaciones sanas, que nutran y enriquezcan el entorno social, así como el entorno educativo.

En relación con las características negativas en las interacciones asíncronas, los docentes manifestaron que no han tenido interacciones aburridas, así como situaciones confrontativas. Así mismo aceptaron que rara vez han estado en situaciones estresantes y desalentadoras, tal como lo indica la figura 7.

Figura 7

Características negativas de la interacción asíncrona desde la mirada docente



Nota. Fuente: Elaboración propia con *software Venngage Inc.* 2011-2024[©]

Estos resultados pueden proporcionar una idea de cómo los docentes de la Licenciatura Abierta en la Enseñanza de Lenguas, inglés (LAEL-I) muestran compromiso pues no enfrentan situaciones negativas que afecten en su desempeño académico. El no vivir situaciones confrontativas puede indicar que son capaces de mantener un ambiente armonioso y que los conflictos los han podido manejar de manera efectiva. De igual manera han sido capaces de manejar situaciones de estrés, las cuales pueden minimizar las interacciones negativas.

Ahora, por el lado de los estudiantes, estos señalan que las características negativas en las interacciones asíncronas no son confrontativas ni desalentadoras, tampoco son estresantes y rara vez son aburridas, ver figura 8.

Figura 8

Características negativas de la interacción asíncrona desde la mirada estudiantil



Nota: Fuente: Elaboración propia con *software Venngage Inc.* 2011-2024[©]

Se puede observar que los estudiantes indican que no perciben características negativas en las relaciones asíncronas con sus profesores. Lo cual, se puede decir que las interacciones asíncronas son consideradas, principalmente, de manera positiva y puede crear un ambiente educativo favorable en esta modalidad de estudio.

Si se presentan interacciones negativas entre el docente y estudiante, esto podría desarrollar problemas emocionales como la ansiedad o depresión. En decir, si los estudiantes son criticados o se sienten desanimados por parte de los docentes es menos probable que estos se involucren activamente en el proceso educativo.

Teniendo en cuenta a Goleman, (1995), es crucial mencionar que las interacciones negativas pueden ser oportunidades para desarrollar la habilidad de autorregulación y manejo de emociones las cuales permiten abordar los conflictos y dificultades de manera positiva y productiva.

Merece la pena subrayar, en las características de la interacción entre el docente y estudiante, el docente tiene un papel de suma importancia ya que es el mediador que actúa como organizador, facilitador y regulador del aprendizaje y tiene como objetivo orientar al estudiante en su proceso de

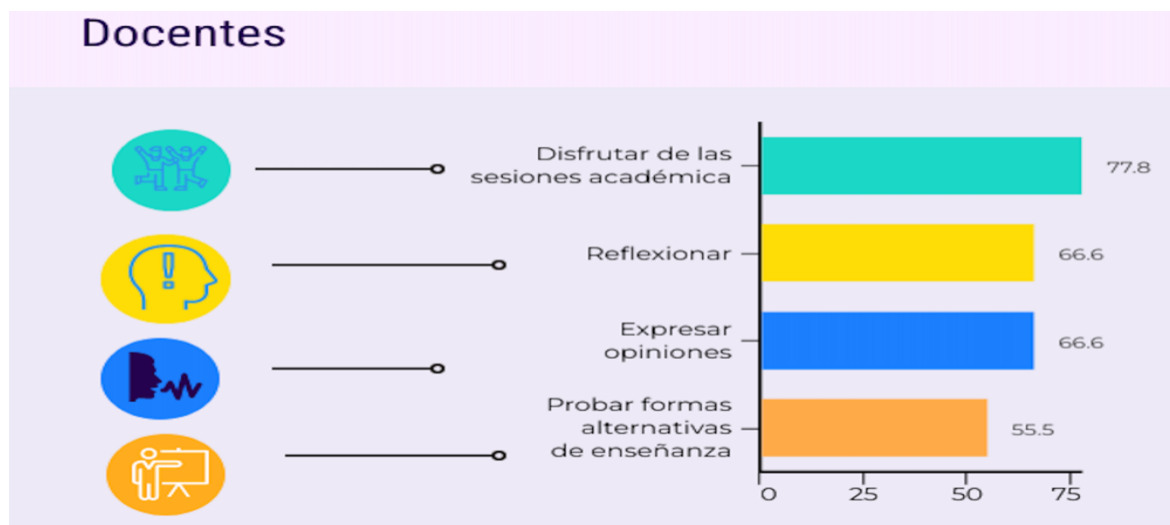
aprendizaje. Por lo tanto, el docente debe ser capaz de crear un ambiente de confianza y alegría, tomando en cuenta tanto el clima emocional que se genera en el entorno educativo como las necesidades, intereses y expectativas de cada estudiante (Vigotsky, 1979).

6.1.2 Beneficios en la interacción asíncrona entre el docente-estudiante

Un hallazgo relevante de este estudio fue identificar los beneficios que surgen de una sólida relación entre docentes y estudiantes en entornos de aprendizaje asincrónico. Estas relaciones positivas fomentan la reflexión crítica, la expresión de ideas diversas, la experimentación con nuevas estrategias pedagógicas y, en última instancia, una experiencia de aprendizaje más enriquecedora y satisfactoria. Los resultados detallados se presentan en la Figura 9

Figura 9

Beneficios en la interacción asíncrona docente



Nota. Fuente: Elaboración propia con *software Venngage Inc.* 2011-2024[©]

Referente a estos resultados, se detectó que la totalidad de los docentes encuestados coincidieron en que una buena interacción entre el docente-estudiante genera el disfrute de las sesiones académicas. Este ambiente agradable, a su vez, es propicio para reflexionar sobre la actividad académica. Es imprescindible destacar que la reflexión sobre el quehacer académico

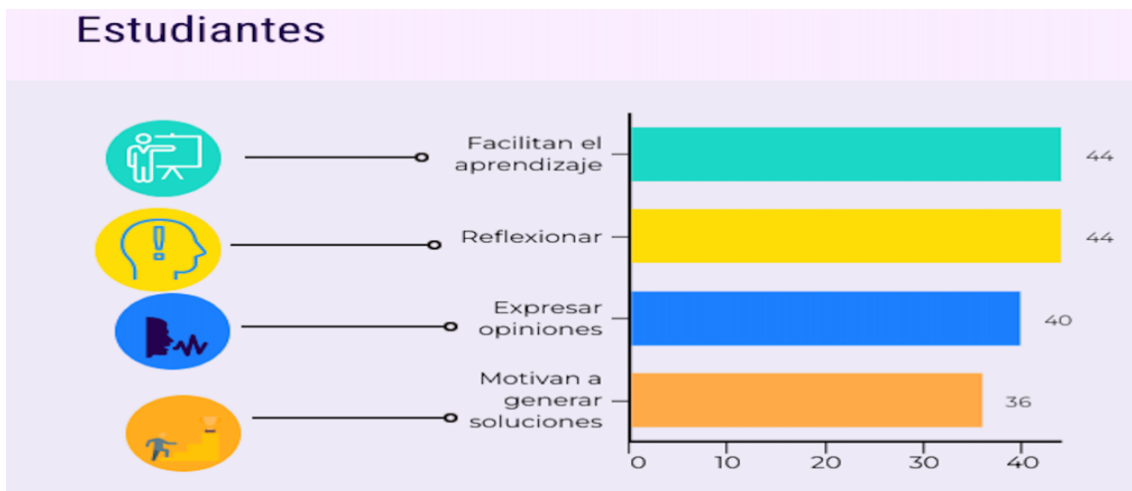
puede llevar a la expresión de las propias opiniones que son necesarias en el ambiente académico, ya que esto puede permitir a los estudiantes desarrollar su pensamiento crítico y expresarse de forma efectiva.

Por otro lado, la exploración de formas alternativas de enseñanza es relevante en un mundo en donde se están realizando cambios constantes, donde los métodos tradicionales de enseñanza no son efectivos para todos los estudiantes y es necesario aplicar métodos que promuevan un aprendizaje real.

En cuanto a la opinión de los estudiantes, los beneficios que ellos señalaron en la interacción asíncrona con sus docentes fueron: que facilitan el aprendizaje, permite reflexionar sobre su desempeño, ayudan a desarrollar habilidades comunicativas (e.g. expresar opiniones, establecer un diálogo), motivan a generar propuestas de solución a eventuales problemas, quedando sus respuestas como se reflejan en la figura 10.

Figura 10

Beneficios en la interacción asíncrona estudiantes



Nota. Fuente: Elaboración propia con *software Venngage Inc.* 2011-2024[©]

Analizando la figura, se evidencia los resultados que obtuvieron mayor porcentaje en la encuesta. Se puede notar que, en cuanto al beneficio, los estudiantes consideraron que casi siempre los docentes favorecen o facilitan el aprendizaje, así como los ayudan a reflexionar sobre su desempeño en clase, esto puede favorecer para identificar las áreas en la que los estudiantes necesitan mejorar, evaluando su progreso y comprensión.

Además, los estudiantes han indicado que, en la interacción asíncrona, siempre los ayudan a desarrollar habilidades comunicativas, como la capacidad de expresar opiniones y establecer diálogos. Esto es muy relevante en el entorno académico ya que la comunicación efectiva es esencial para el éxito.

Otro beneficio que los estudiantes han señalado es que la interacción asíncrona, casi siempre, los motiva a generar propuestas de solución a eventuales problemas. Esto puede ser de gran utilidad cuando los estudiantes se encuentran trabajando en proyectos o tareas que solicitan soluciones creativas a problemas complejos.

Estos resultados son consistentes con la postura de Holmberg (1998), cuando manifiesta la importancia de la interacción en la educación a distancia, en particular la interacción que se presenta entre el estudiante y el docente en donde la comunicación, la reflexión, la motivación y las relaciones personales fomentan el placer y la eficacia del aprendizaje.

Así mismo la colaboración puede ser benéfico en el ambiente educativo a distancia. Es evidente que conscientemente saben tanto docentes como estudiantes de la importancia de la

interacción y como esta se debe de desarrollar en este ambiente no presencial sin embargo tenemos que prestar atención si esta se aplica realmente.

6.1.3 Retos en la Interacción Asíncrona Docente-Estudiante

La educación a distancia es una alternativa viable para las personas que buscan continuar su educación de manera no presencial. Sin embargo, a pesar de sus ventajas, esta enfrenta diferentes desafíos. Uno de ellos es la falta de interacción efectiva entre docentes y estudiantes. Esta falta de interacción provoca que los estudiantes se sientan aislados y desconectados de sus docentes lo cual dificulta la interacción entre ambos. Recordemos que al no tener una interacción cara a cara, esta situación puede dificultar aún más la relación entre el docente y estudiante.

Al respecto, la coordinación ha expresado que se han identificado acciones en donde el docente, claramente, manifiesta su desinterés por interactuar con el estudiante. Ejemplo de ello se puede apreciar en la siguiente afirmación:

He platicado con los docentes porque a veces hay algunos que dicen no pues yo vengo doy clase y a mí no me importa meterme en las situaciones personales de los alumnos... algo [muy importante] que hoy en día se presenta como un gran problema, la fragilidad de acercarse a los estudiantes ya que pueden mal interpretar cierto interés... también a los docentes los entiendo porque a veces con esta situación del acoso, algunos dicen prefiero marcar mi línea y hasta ahí. (C.L, comunicación personal, 21 de octubre de 2022)

Otro factor, que llama la atención, es la relación de la edad y las posibles interacciones que se puedan dar tanto de los docentes como en los estudiantes. Al respecto, la coordinadora enunció lo siguiente:

Yo creo que es esa parte de la edad de que no nos hace más duros, más fuerte, sino más duros más cerrados para poder externar [...] no nos gusta externar nuestros problemas que

tenemos, pero de pronto eso a la larga te afecta para tu desempeño en la escuela (C.L, comunicación personal, 21 de octubre de 2022).

La coordinación ha expuesto la necesidad de que los docentes desarrollen una comunicación efectiva y empática con sus estudiantes. Es necesario establecer límites claros para evitar malentendidos en la relación docente-estudiante. Además, es fundamental que el docente demuestre disposición y capacidad para adaptarse a los cambios, sin importar su edad.

Para lograr una comunicación efectiva y empática, el docente debe poseer habilidades de escucha activa y empatía hacia sus estudiantes. Además, es forzoso que el docente establezca límites claros y específicos desde el principio. En cuanto a la adaptación a los cambios, el docente debe ser flexible y adaptarse a los cambios que marca el entorno educativo. Esto es, que se tiene que adaptar a nuevos métodos de enseñanza, nuevas tecnologías o nuevos requisitos del plan de estudios.

Por el lado de los docentes, uno de ellos menciona que el reto es el uso de la etiqueta tecnológica en esta modalidad educativa al referirse a lo siguiente: “de pronto nadie prende sus cámaras. Entonces yo no puedo ver la reacción de sus rostros muchas veces” (D01, comunicación personal, 24 de abril de 2023).

Esta misma situación la expresó un docente a través del cuestionario, señalando que “hay estudiantes que no interactúan o que no encienden su cámara, por lo que no sabemos que está pasando del otro lado de la pantalla”. También se mencionó que hay una “despersonalización”. La despersonalización en la educación a distancia se puede interpretar como falta de conexión o distanciamiento entre el docente y el estudiante. Es decir, hay una falta de interacción directa y personal entre ambos actores.

Similarmente, otro reto mencionado por un docente fue la necesidad contar con comentarios personales *cara a cara* como se muestra a continuación:

No todos los estudiantes están listos para funcionar sin el comentario síncrono. He podido comprobar lo anterior debido a que he tenido estudiantes que necesitan escuchar durante la videoconferencia el comentario que escribí días antes – deciden esperar a que tengamos clase síncrona para pedir que les lea en voz alta el comentario que escribí. Al terminar de escucharme dijeron tener todo ya más claro y no tener ninguna pregunta. (D04, comunicación personal, 24 de abril de 2023).

Los retos que han sido planteados por los docentes indican puntos a considerar como la incorporación de la etiqueta tecnológica la cual se refiere a las normas o reglas de comportamiento y comunicación que se deben llevar a cabo en ambientes no presenciales con el fin de mantener un ambiente de respeto y colaboración entre los participantes en el ámbito educativo. Por ejemplo, Lorenzo García Aretio (2001), destaca la relevancia de la comunicación y la interacción en la educación a distancia. Existe la necesidad de ver los rostros de los participantes, los gestos, las reacciones, lo cual puede generar empatía y generar un sentido de presencia y cercanía, a pesar de la distancia física. Así mismo, puede contribuir a un ambiente de aprendizaje más cálido y humano, promoviendo la participación y el compromiso de los estudiantes.

Por otro lado, es esencial identificar a los estudiantes que requieran interacción y apoyo sincrónico con el fin de que tengan un rendimiento óptimo en su proceso de aprendizaje. Esta situación se debe a que no todos los estudiantes tienen la habilidad de trabajar de manera efectiva en entornos no presenciales. Por ello, es considerable utilizar diferentes estrategias para identificar a estos estudiantes y brindarles el apoyo necesario para que puedan desarrollarse de manera exitosa en este tipo de ambiente educativo.

Sobre estos retos, los estudiantes expresaron en el cuestionario, la necesidad de contar con docentes empáticos, ya que perciben que la mayoría de los docentes son déspotas y que existe un

desconocimiento hacia los docentes y sistema educativo. Así mismo, se ha detectado que hay estudiantes que tienen dificultades para adaptarse a la tecnología.

Esta situación puede afectar la experiencia de los estudiantes en el aprendizaje, ya que sienten que los profesores no comprenden sus necesidades, dificultades o inquietudes. Por tanto, es necesario que los docentes se esfuercen por ser empáticos con los estudiantes y estar dispuestos a escuchar sus preocupaciones. Además, se pueden implementar medidas para mejorar la adaptación de los estudiantes a la tecnología, como ofrecer capacitación y asesoría técnica.

Al mismo tiempo, los estudiantes en el grupo de enfoque compartieron su preocupación por la falta de interacción como se muestra a continuación:

Hay un profesor, por ejemplo, que tenemos un grupo [WhatsApp] pero no permite que nosotros escribamos, solamente él nos manda y él es el único que nos manda, pues no puedes escribir, otros sí tienen esa apertura. (E.2, comunicación personal, 24 de abril de 2023).

De igual manera, otros estudiantes puntualizaron una preocupación similar:

Trato mucho de que sea así *face to face* [cara a cara] sobre todo porque por mensaje se malinterpretan las cosas ¿no?, tantito se te van las mayúsculas y ya me estás gritando, tantito se te va el dedazo y es que ya me dijiste otra cosa. (E.8, comunicación personal, 24 de abril de 2023).

Su actitud no es alguien que se preste como al diálogo o sea yo siento que su misma formación lo ha hecho que sea eh yo diría que hasta creído arrogante. (E.2, comunicación personal, 22 de abril de 2023).

Yo me enfermé con este maestro que le comenté y no le importó mi situación. (E.13, comunicación personal, 22 de abril de 2023).

Las afirmaciones proporcionadas revelan diferentes preocupaciones por parte de los estudiantes con relación a la comunicación y el trato que reciben por parte de algunos docentes en contextos asíncronos. En primer lugar, el hecho que el profesor no permita que los estudiantes escriban en el grupo de WhatsApp puede generar una sensación de falta de participación y de interacción, lo que puede afectar negativamente la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. En segundo lugar, se menciona la preocupación por el uso de la comunicación escrita en línea, ya que se considera que puede generar malentendidos y confusiones. Agregando, que la actitud de algunos profesores no es receptiva al diálogo y que se perciben como arrogantes o poco empáticos con situaciones personales de los estudiantes.

Estos testimonios ponen de manifiesto la importancia de la comunicación efectiva y el trato respetuoso en entornos no presenciales de aprendizaje. Para evitar malentendidos y confusiones, es conveniente que los profesores brinden claridad en sus mensajes y que estén abiertos al diálogo con los estudiantes. Asimismo, es fundamental que los profesores muestren una actitud empática y respetuosa hacia los estudiantes, reconociendo sus necesidades y situaciones personales. Los profesores tienen un papel fundamental en la promoción de un ambiente de aprendizaje seguro y colaborativo, es indispensable que los estudiantes se sientan motivados y valorados.

Lo antes mencionado, se relaciona con las posturas de Holmberg (1983) quien advierte que la relación personal establecida entre docentes y estudiantes influye en la motivación hacia el aprendizaje, que los factores como el ambiente, el lenguaje y las pautas propias de una interacción, tipo conversación amistosa, favorecen la sensación de una relación más personalizada. Esto implica que los mensajes que se emiten y se reciben en forma de una conversación guiada podrán ser comprendidos y recordados de manera más fácil. Además, la orientación acertada del trabajo, tanto por parte del docente como del estudiantado, es requerida para que el proceso de aprendizaje se

organice adecuadamente alrededor de objetivos explícitos o implícitos (Holmberg, 1983. p.p. 114-122).

En cuanto a Goleman (1996) la comunicación puede ser una habilidad efectiva que permite expresar las ideas de manera clara y directa sin herir a los demás y forma parte de la inteligencia emocional. Otro punto sustancial por considerar es la empatía, es necesario ser consciente de las necesidades, preocupaciones y sentimientos tanto del docente y estudiante. Existe una necesidad de contar con docentes empáticos capaces de demostrar interés por sus estudiantes y capaces de brindar apoyo emocional a los mismos, esto permitirá una interacción recíproca entre el estudiante y el docente a través de una comunicación efectiva y afectiva. La combinación de una comunicación eficaz, empatía y relación más personalizada entre el docente y estudiante puede potenciar la motivación hacia el aprendizaje y favorecer al éxito educativo a distancia.

6.2 Comunicación síncrona y asíncrona entre Docente-Estudiante de la LAEL-I

La comunicación entre el docente y el estudiante en educación a distancia es un canal primordial para la interacción entre ambos, ya que permite al estudiante recibir orientación y retroalimentación por parte del docente, y a su vez el docente tiene la oportunidad de conocer mejor las necesidades de los estudiantes, contribuyendo al desarrollo de un ambiente de aprendizaje colaborativo y motivador. Por lo tanto, es relevante que los docentes en educación a distancia fomenten la comunicación con sus estudiantes y utilicen las herramientas pedagógicas y tecnológicas disponibles para lograrlo.

En el caso de la LAEL-I, se ha considerado necesario indagar sobre la modalidad de comunicación que tienen los estudiantes con los docentes ya que, al ser una licenciatura abierta, la comunicación podría tener una tendencia a realizarse mayormente de manera asíncrona según la literatura. A este respecto la coordinadora señaló en la entrevista:

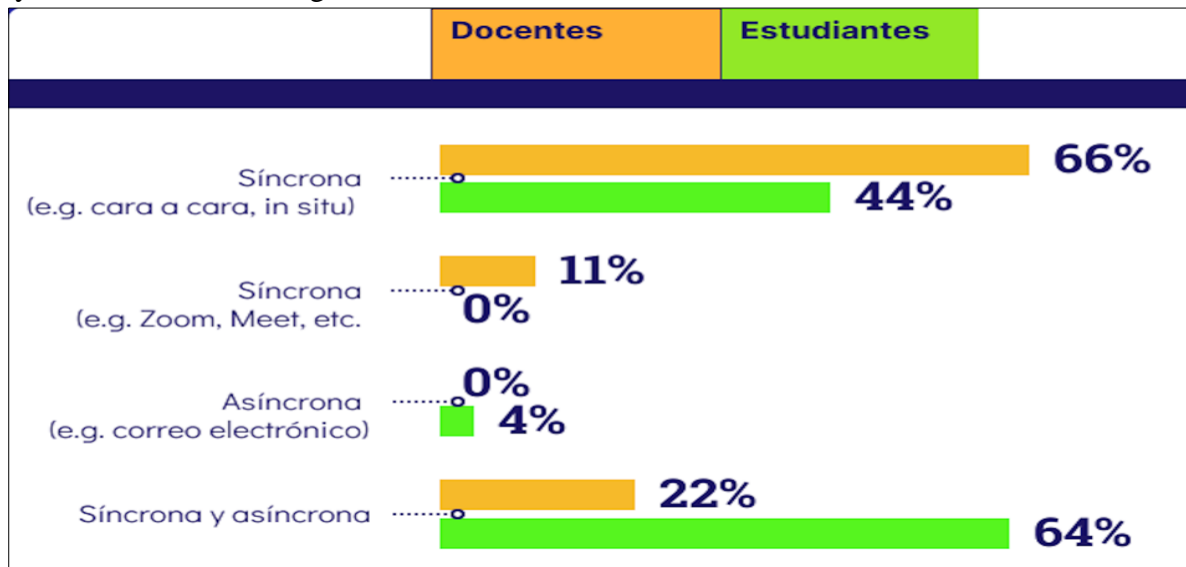
Esta licenciatura abierta se caracteriza por tener clases presenciales los sábados de ocho de la mañana a cuatro de la tarde. Tienen cuatro clases de dos horas cada una. Tienen actividades complementarias las cuales se encuentran en plataforma ... si una materia es de ocho horas, dos las va a dar presencial y las seis restantes tienen que ser a través de actividades que se realizan en plataforma. (C.L, comunicación personal, 21 de octubre de 2022).

Por parte de los docentes, uno de ellos manifestó lo siguiente:

Tenemos también clases presenciales [...] licenciatura abierta, en inglés, pues la mitad es presencial y la otra mitad pues es como diríamos en línea o asíncrona. Yo tengo mucha interacción presencialmente, los alumnos se expresan, se abren mucho conmigo, me hacen saber sus dudas, comentarios, complicaciones. (D03, comunicación personal, 24 de abril de 2023)

En el contexto de un programa académico a distancia, es interesante notar las preferencias de los docentes en cuanto a la comunicación con los estudiantes. Según el cuestionario realizado, seis docentes expresaron su preferencia por la comunicación síncrona, es decir, cara a cara e in situ. Por otro lado, un solo docente utiliza medios síncronos como las plataformas *Zoom* o *Google Meet* para comunicarse con sus estudiantes, mientras que dos prefieren tanto la comunicación cara a cara como a través de otros medios. Resulta relevante que ninguno de los docentes encuestados realice las sesiones académicas de forma asíncrona. Estos resultados pueden tener implicaciones notables para el diseño de programas de formación a distancia, ya que es necesario tener en cuenta las preferencias y habilidades de los docentes y su impacto en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes (ver figura 11).

En cuanto a la comunicación entre los estudiantes y sus profesores, se observó que la mayoría de los estudiantes indicaron que la comunicación se lleva a cabo de manera tanto síncrona como asíncrona, mientras que solo un estudiante mencionó que la comunicación con su profesor es totalmente asíncrona. Por otro lado, once estudiantes indicaron que la comunicación con sus profesores se realiza de manera síncrona (cara a cara, in situ). Sin embargo, es necesario destacar que los estudiantes señalaron que la comunicación síncrona a través de medios electrónicos es totalmente nula, lo que puede afectar su proceso de aprendizaje y su relación con el profesorado, tal y como lo muestra la figura 11.



Por lo tanto, es fundamental que los docentes implementen mecanismos de comunicación efectivos y accesibles para los estudiantes, tanto síncronos como asíncronos, a través de medios electrónicos o presenciales, para garantizar una educación de calidad y una relación sólida con los estudiantes.

Figura 11

Preferencias de comunicación síncrona y/o asíncrona docente-estudiante

Nota. Fuente: Elaboración propia con *software Venngage Inc.* 2011-2024[©]

Al analizar los datos proporcionados, se observa que la mayoría de los docentes se comunican de manera directa y presencial con sus alumnos (cara a cara), a pesar de que el programa permite una comunicación mayormente asíncrona, esta no se está aprovechando. Por otro lado, la mayoría de los estudiantes considera que la comunicación se desarrolla bajo ambas modalidades, síncrona y asíncrona, aunque los docentes señalan que mínimamente se utilizan. A pesar de la discordancia entre las afirmaciones de los docentes y estudiantes sobre la forma de comunicarse, se concluye que existe una comunicación que se desarrolla bajo ambas modalidades, síncrona y asíncrona respectivamente.

Este resultado coincide de forma parcial con la postura de Holmberg (2005), quien plantea que la educación a distancia puede desarrollarse de manera síncrona o asíncrona, y que lo significativo es una comunicación guiada y orientada al aprendizaje, así como bidireccional entre el docente y el estudiante. Estas situaciones se manifiestan en la interacción comunicativa entre el docente y el estudiante de la LAEL-I, aunque no coincidan totalmente en las modalidades utilizadas.

Es relevante destacar que la comunicación efectiva y bidireccional es fundamental para el éxito de la educación a distancia. Los docentes deben aprovechar las herramientas tecnológicas disponibles para establecer una comunicación clara y frecuente con sus estudiantes, tanto de manera síncrona como asíncrona. Asimismo, es crucial que los estudiantes se sientan cómodos y motivados

para participar activamente en la comunicación con sus docentes y compañeros de clase, lo que redundará en una experiencia de aprendizaje más enriquecedora y efectiva.

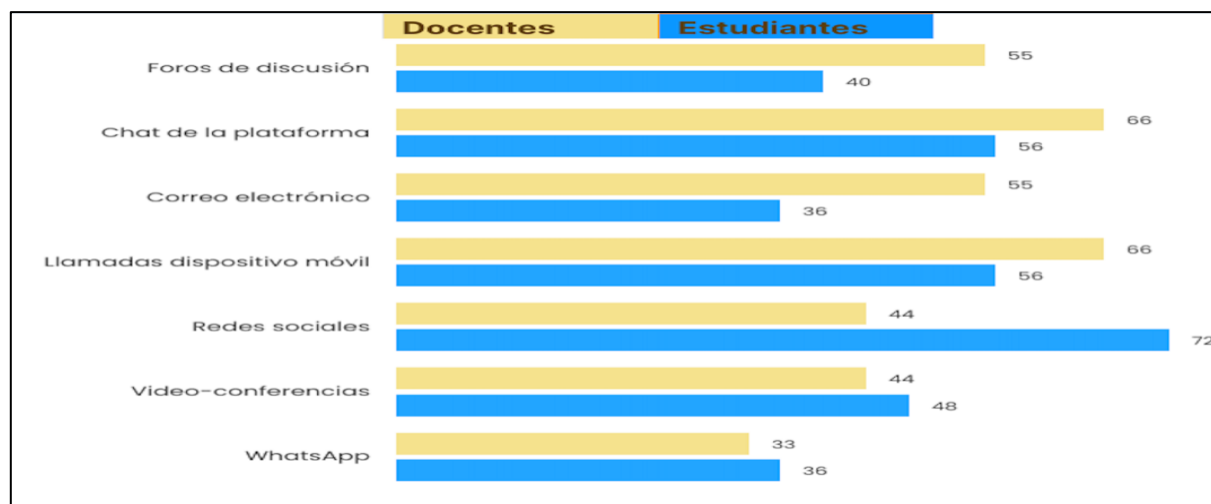
6.2.1 Comunicación Asíncrona Docente-Estudiante y los Medios Electrónicos

En la comunicación asíncrona se utilizan diferentes medios electrónicos que permiten tanto una interacción entre los actores educativos en tiempo y espacios diferentes. Algunos de los medios electrónicos que promueven la participación, el intercambio de ideas y el aprendizaje colaborativo en la educación a distancia son: foros de discusión, chats de las plataformas, llamadas con dispositivo móvil, videoconferencias, WhatsApp, redes sociales, correo electrónico entre otros. Estos medios están totalmente relacionados con la alfabetización mediática, la cual busca transformar la información en métodos de aprendizaje y promover el pensamiento creativo, la percepción, el análisis y la expresión personal de cada uno de los estudiantes por medio de la tecnología (UNESCO, 2022).

La expresión personal que se da en la comunicación asíncrona es un medio que se promueve en la LAEL-I. Esto lo sustenta la coordinadora al señalar que cualquier situación debe ser expresada a través del correo institucional, ya que tanto docentes como alumnos cuentan con ello y eso permite una comunicación entre la coordinación, docentes y estudiantes. (C.L, comunicación personal, 21 de octubre de 2022).

A través del cuestionario aplicado a los docentes de este programa académico, se identificó que el medio de comunicación electrónico preferido para tener contacto con sus estudiantes es el correo electrónico. Sin embargo, se detectó que las llamadas con dispositivos móviles y las redes sociales no son consideradas para ser utilizadas en su comunicación. Además, se observó que el profesorado rara vez emplea la videoconferencia y ocasionalmente utiliza el foro de discusión o el chat de la plataforma de su preferencia. Aunque el correo electrónico es claramente valorado como

un medio de comunicación efectivo, se evidencia que los docentes no están aprovechando al máximo las herramientas de comunicación disponibles, lo que podría limitar la interacción



comunicativa entre los docentes y estudiantes de este programa educativo. Por lo tanto, es esencial que los docentes exploren y utilicen de manera efectiva las herramientas de comunicación disponibles para mejorar la calidad de su enseñanza y la relación con sus estudiantes.

En la investigación realizada, se pudo conocer las preferencias de los estudiantes en cuanto a los medios electrónicos más utilizados en sus sesiones académicas. Los resultados mostraron que el WhatsApp es el medio que se utiliza con mayor frecuencia, seguido por las videoconferencias y los chats de la plataforma que se están utilizando. Por otro lado, los foros de discusión en alguna plataforma electrónica son utilizados por un porcentaje mínimo de estudiantes, y la llamada a través de un dispositivo móvil queda como la última opción a utilizar, datos que se ilustran en la figura 12.

Figura 12

Comunicación Asíncrona Docente-Estudiante y los Medios Electrónicos

Nota. Fuente: Elaboración propia con *software Venngage Inc.* 2011-2024[©]

Los resultados han demostrado que existe una desconexión entre las preferencias de los estudiantes y las prácticas de los docentes en cuanto a la herramienta de comunicación utilizada. Es

interesante destacar que tanto los docentes como los estudiantes dan poca importancia a los foros de discusión y al chat de la plataforma, señalando que rara vez lo utilizan, lo que podría significar una pérdida de oportunidad para fomentar la interacción comunicativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje en línea. En este sentido, se sugiere que se promueva el uso de estas herramientas para mejorar la comunicación y la interacción entre los estudiantes y los docentes.

Además, se ha observado que los docentes utilizan el correo electrónico con frecuencia, mientras que los estudiantes no coinciden con ello. Por otro lado, se considera que las llamadas con dispositivos móviles y las redes sociales son formas útiles de comunicación, aunque rara vez se utilizan y nunca se comunican a través de videoconferencias. En cuanto al uso de WhatsApp, se observa que los estudiantes lo prefieren en comparación con los docentes.

Es considerable tener en cuenta que el uso de diferentes herramientas de comunicación puede mejorar significativamente la interacción entre los estudiantes y los docentes. Por lo tanto, se recomienda que los docentes promuevan el uso de estas herramientas para facilitar la comunicación y el aprendizaje en línea.

Así mismo, la tecnología en la educación puede ser utilizada como una herramienta para mejorar el desarrollo del pensamiento de alto nivel (*high order thinking*) en los estudiantes. El pensamiento de alto nivel implica habilidades cognitivas más complejas y críticas que van más allá de la mera memorización o comprensión de la información. Según Brookhart (2010), estas habilidades requieren que los estudiantes analicen, sintetizen y evalúen la información de manera significativa.

Las herramientas tecnológicas pueden ser muy útiles para desarrollar estas habilidades, ya que permiten a los estudiantes interactuar con la información de diferentes maneras y en diferentes formatos. Por ejemplo, el uso de plataformas de aprendizaje en línea permite a los estudiantes

trabajar en colaboración y resolver problemas juntos en un entorno virtual, lo que estimula la creatividad y el pensamiento crítico.

Del mismo modo, Holmberg (2005), señala que las herramientas tecnológicas de comunicación, como los chats, foros de discusión, correo electrónico y videoconferencias, brindan una oportunidad para que los estudiantes participen a su propio ritmo y en su propio tiempo, lo que puede mejorar significativamente la calidad del aprendizaje. Por tanto, es esencial que los docentes de la LAEL-I exploren y promuevan el uso de estas herramientas en sus sesiones académicas para mejorar la interacción comunicativa y la calidad del aprendizaje en línea.

6.2.2 Comunicación Asíncrona Docente-Estudiante y Empatía

La comunicación asíncrona y la empatía son fundamentales en el aprendizaje a distancia porque brindan flexibilidad, fomentan la participación igualitaria, permiten el pensamiento reflexivo y crítico y fomentan comunidades de aprendizaje sólidas. Al combinar estas formas de comunicación con la empatía, se puede crear un entorno de apoyo en el que los estudiantes puedan aprender, interactuar y crecer juntos a pesar de la distancia física. La empatía no sólo implica la capacidad de sentir lo que otra persona siente, sino que también nos permite entender y percibir el mundo desde la perspectiva de otra persona. De esta manera, la empatía nos permite ser más comprensivos, tolerantes y respetuosos con los demás (Goleman, 1995)

A través del diálogo con los docentes participantes, estos consideraron que la empatía es un eje clave y que si lo aplican con los estudiantes de la licenciatura expresando lo siguiente:

Yo en esas materias trato de inculcarles ser empático responsables, ser un ciudadano que finalmente tenga esa responsabilidad social hacia los otros y hacia contigo mismo, entonces práctico yo mucho la empatía, pero repito, siempre hay límites, ¿sabes? Tienes que saber, controlar. (D02, comunicación personal, 24 de abril de 2023)

Sobre la empatía, otro el docente enfatiza en lo mismo cuando dice:

El ponerte en el papel de los estudiantes y como también lo mencionado anteriormente, tengo estudiantes que son profesores en activo, pues obviamente yo conozco o estoy sabida de que ellos tienen una jornada laboral que tienen trabajo, esté fuera del aula, que tienen familia, que tienen actividades que hacer y creo que aquí es vital que yo comprenda que de alguna manera eso va a afectar, ya sea de manera positiva o negativa su desempeño. (D04, comunicación personal, 24 de abril de 2023).

Una opinión más al punto anterior señala: “En el caso de la empatía, pues en general, uno siempre tiene que estar abierto porque hay situaciones que ni los estudiantes ni uno podemos, pues, prever” (D01, comunicación personal, 24 de abril de 2023).

También se manifiesta que:

Hay que ser pacientes tolerantes y también no dar por sentado que como estamos tratando con adultos docentes, vamos a entendernos todos bien, vamos a estar todos en el mismo canal... se muestra empatía hacia ellos tratando de tranquilizarlos. (D03, comunicación personal, 24 de abril de 2023).

De la misma manera, otro docente comparte que “en el caso de la empatía considero que es una competencia que no todos tenemos”. (D02, comunicación personal, 24 de abril de 2023).

El punto de vista de los estudiantes también fue muy valioso, sobre la empatía uno de los estudiantes reveló:

Que un docente que se pone en tu lugar va a tratar de entender por qué tú piensas eso, aunque estés mal va a tratar de entender por qué estás diciendo eso... cuando muestran empatía eso es lo que cuenta mucho. (E.2, comunicación personal, 22 de abril de 2023).

En la LAEL-I, tanto docentes como estudiantes han reconocido la importancia de la comunicación y la empatía en el proceso de aprendizaje. La interacción comunicativa y la empatía se desarrollan cuando se establecen responsabilidades compartidas, apoyo mutuo y apertura para entender la postura del otro, tolerancia y respeto. Además, es conveniente contar con un ambiente de respeto y limitaciones que permitan llevar cabo una interacción cordial y efectiva entre los actores educativos.

Cabe destacar que la empatía y la comunicación son elementos fundamentales en la educación a distancia, ya que no se cuenta con la interacción física que se tiene en las clases presenciales. Es por ello, por lo que en la LAEL-I, se tiene que hacer hincapié en la importancia de establecer una comunicación efectiva y respetuosa entre los docentes y estudiantes, lo que puede contribuir a un ambiente de aprendizaje óptimo.

En este sentido, Goleman (1996) afirma que la comunicación efectiva es esencial para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales. Goleman destaca que, para lograr una buena comunicación, es fundamental prestar atención plena a lo que la otra persona está diciendo, mostrando interés genuino y respondiendo de manera empática.

Además, Holmberg (2003) señala que la empatía debe buscarse en el diálogo agradable entre profesor y alumno, ya sea a través de interacciones reales o simuladas. Para lograr una comunicación efectiva en el contexto educativo, es conveniente que las relaciones de los estudiantes con sus profesores estén llenas de explicaciones claras, ejemplos, comparaciones, entre otros recursos pedagógicos que faciliten el aprendizaje.

En resumen, la comunicación efectiva y la empatía son fundamentales para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, y para lograr una educación de calidad es imprescindible que

los docentes fomenten un diálogo agradable y lleno de recursos pedagógicos que permitan a los estudiantes desarrollar todo su potencial.

Es incuestionable, que, en esta licenciatura, la empatía debería ser un elemento crucial ya que permite al docente comprender las necesidades y expectativas de los estudiantes, fomentando así un ambiente educativo más colaborativo, participativo y con una relación sólida entre los actores educativos.

6.2.3 Retos en la Comunicación Asíncrona: Perspectiva de los docentes hacia los Estudiantes

La presencia y guía del docente son fundamentales en el éxito de los estudiantes en un entorno de educación a distancia, tal como indica García-Arieto (2001). En este contexto, es significativo tener en cuenta los obstáculos que pueden surgir en la comunicación asíncrona con los estudiantes. Según los resultados de la investigación realizada a través de un cuestionario, los docentes identifican que los inconvenientes son más de carácter técnico o situacional que de conocimiento del software o del medio. Entre los principales obstáculos se encuentran una señal de internet débil o la ausencia de ella, así como la imposibilidad económica de acceder a ella.

Además, un ambiente poco propicio en el hogar o en el lugar en que se encuentren los estudiantes puede dificultar o bloquear la deseable interacción docente-estudiante. En las siguientes líneas se presentan las opiniones de docentes que han expresado su punto de vista sobre los retos en la comunicación asíncrona con sus estudiantes:

En ellos queda si no desean llegar a un acuerdo cuando les pasa algo. Uno como docente, se acerca con la intención de saber si hay algún inconveniente y son ellos los que dan la pauta para comunicar lo que pasa.

Quizás que el uso del correo es muy poco eficiente y funciona mejor usar WhatsApp.

Alguien dice que no vio el mensaje debido a un problema con el dispositivo o internet, lo cual nunca hay certeza de que así haya sido.

En realidad, creo que los obstáculos han sido de carácter técnico. Hay estudiantes que no tienen posibilidades económicas o geográficas de contar con una conexión a internet estable y robusta. Asimismo, algunos de ellos no tienen la posibilidad de contar con la privacidad y circunstancias de hogar necesarias para que ellos puedan concentrarse en lo que ocurre en su clase por videoconferencia. Esto tiene como resultado que no puedan participar de forma oral o que su participación oral sea lenta, repetitiva o entrecortada. Ambos resultados desmotivan al estudiante a comunicarse de forma oral durante una videoconferencia.

Mayormente tecnológicas o técnicas.

Se confían en que con un mensaje posterior a la clase vía teléfono resolverán todo.

La poca disposición al reconocimiento de nuevas tecnologías por parte de algunos estudiantes mayores.

En las citas mencionadas, se hace hincapié en la importancia de los medios electrónicos como herramientas que contribuyen a una comunicación efectiva entre docente y estudiante. No obstante, es necesario tener en cuenta que existen obstáculos tanto técnicos como de comportamiento que deben ser abordados para lograr una comunicación adecuada. Es fundamental fomentar una interacción comunicativa que motive a los estudiantes a participar a través de estos medios, independientemente de su edad, y que permita lograr una comunicación asíncrona efectiva y eficiente.

Es vital destacar que, en los entornos de educación a distancia, la comunicación se vuelve aún más relevante, ya que permite mantener un contacto estrecho entre el docente y los estudiantes, y asegurar un aprendizaje efectivo y significativo. En este sentido, es necesario trabajar en la

identificación y superación de los obstáculos que puedan limitar la efectividad de la comunicación, para asegurar que esta se desarrolle de manera fluida y eficiente (Holmberg, 1983).

6.2.4 Retos en la Comunicación Asíncrona: Perspectiva de los estudiantes hacia los docentes

En una de las preguntas del cuestionario, los estudiantes de la LAEL-I expresaron los retos que han encontrado para comunicarse con sus profesores. En sus respuestas, se encontró una amplia variedad de circunstancias, desde aquellos que afirmaron que no existen problemas en la comunicación, hasta aquellos que mencionaron la personalidad del docente como un obstáculo. Otros estudiantes mencionaron la disponibilidad de tiempo, la falta de inmediatez en las respuestas, la calidad del internet y la falta de claridad en las comunicaciones como retos a la hora de comunicarse con sus profesores. Otros ejemplos más fueron señalados:

La ansiedad del tiempo para tardar en contestar.

Si tengo preguntas de algún tema sé que lo puedo mandar a su correo y me responden. El problema es cuando no vuelvo a entender la explicación. Creo firmemente que en persona es más clara la comunicación que por vía internet.

Los tiempos de respuesta son más largos.

Que como usan dos plataformas, a veces no sé cuál dirigirme para expresar dudas o en cual me van a contestar.

Tardanza en responder en comunicación asíncrona.

No siento que den tan fácil sus datos de redes sociales y cosas por el estilo. Ese es el primer obstáculo.

Pues a veces no todos contestan cuando les escribes por la plataforma y que no todos proporcionan su número de celular para comunicarte con ellos, pero es bastante entendible.

El correo electrónico casi nadie lo revisa, lo que lo hace más complicado.

Los horarios no coinciden.

Sobre este mismo tema, en el grupo de enfoque, un alumno más expresó que:

No puedes resolver dudas, así que la interpretación de cada uno fue diferente, en las asignaciones que no fue específica la información que mandó y la interpretación de cada uno fue diferente creo que ahí es el problema de ese tipo de comunicación, donde solo hay una vía. (E.10, comunicación personal, 22 de abril de 2023).

Como se puede observar, las opiniones de los estudiantes sobre la comunicación asíncrona en la educación a distancia presentan desafíos que afectan la interacción entre el docente y el estudiante. Un ejemplo de ello es la falta de respuestas rápidas por parte del docente, lo cual genera ansiedad, frustración y desmotivación. Además, en la comunicación asíncrona se requiere más tiempo y esfuerzo en comparación con la comunicación cara a cara, ya que el docente debe ser claro y preciso para evitar confusiones o malentendidos.

Para superar estos desafíos, es sustancial establecer expectativas claras que proporcionen orientación y estructura, fomentando la participación de los participantes y utilizando múltiples canales de comunicación que promuevan la colaboración en el ambiente educativo a distancia. Los docentes deben ser conscientes de estos retos y trabajar para proporcionar una comunicación clara al responder preguntas y brindar ayuda. Por otro lado, los estudiantes deben ser pacientes y estar dispuestos a adaptarse a las exigencias que se establecen en la educación a distancia.

6.3 Retroalimentación Asíncrona Docente-Estudiante

La retroalimentación en la educación a distancia es un eje relevante ya que a través de ella se proporciona a los estudiantes información específica y constructiva sobre su desempeño. Les ayuda a comprender qué están haciendo bien y qué áreas necesitan mejorar, lo que les permite

ajustar su enfoque de estudio y mejorar su rendimiento académico (Holmberg, 1983). Sobre este aspecto la coordinación señaló que:

Cuando les dejan actividades en la plataforma y las revisan les tienen que dar retroalimentación, sobre todo si están dando una calificación pues deben indicar porque obtuvieron esa calificación qué fue lo que les faltó para poder obtener esa calificación y no otra [...] también cuando llegan a clase como se ven los sábados debe de haber ahí otra retroalimentación de lo que observó el docente en las actividades que dejó en la plataforma. (C.L, comunicación personal, 21 de octubre de 2022).

En el grupo de enfoque un docente aclaró que utiliza la plataforma para “retroalimentar las tareas y actividades que realizaron [...] yo les dejo comentarios sobre sus actividades, mensajes de corrección, les pido quien lo necesite quedarse más tiempo en la clase” (D03, comunicación personal, 24 de abril de 2023).

Sobre el mismo punto, otro docente afirmó: “necesito hablar contigo, podemos, por favor, recuérdame tal cosa el sábado próximo [...] tenemos que ver esto porque no sé si estuviste, pero tal pareciera lo que entregaste que no quedó claro.” (D03, comunicación personal, 24 de abril de 2023).

Un docente compartió que es trascendental usar la experiencia docente para dar una retroalimentación lo más real y natural:

En el caso de que haya una duda, generalmente ejemplificó con alguna experiencia que tenga y eso les permite de alguna manera, como que reflejar en base a lo que les explico y a la experiencia [...] relacionándolo con lo que ellos hacen en su práctica, entonces creo que es más bien un proceso más natural. (D04, comunicación personal, 24 de abril de 2023)

Otro ejemplo, sobre la retroalimentación que apoya la parte emocional lo declara el siguiente un docente:

Tranquilo, lo estás haciendo bien, no es fácil, pero vas bien, sí así lo hiciste bien y bueno al momento de hacer la corrección [...] en lo que me fijo más, no decirles lo hiciste mal, está mal así no es, es diferente, o sea, decirle sí lo hiciste bien pero mira, lo pudiste hacer de esta otra manera, entonces el impacto de corregir al alumno ya es menos, ya no es tan chocante. [D01, comunicación personal, 24 de abril de 2023)

Por otro lado, un docente expresó que cuando realiza retroalimentación los alumnos reaccionan ya sea de manera positiva y otros de manera negativa. Así lo expresó el docente: Hay quienes te dicen, “bueno, gracias lo checo” o quienes te dicen, “oiga, no entendí esta parte, ¿por qué me puso tal calificación? me gustaría saber”, Ah, OK. (D02, comunicación personal, 24 de abril de 2023).

Así mismo, otro docente manifestó que el estudiante a través de la retroalimentación puede reconocer sus errores y que una estrategia para retroalimentar pueda ser a través de un audio: En caso de que tengan alguna duda, ya sea porque no entendieron cuál era el concepto o el porqué de una retroalimentación, ya sea, por ejemplo, de carácter negativo o a lo mejor también como para mejorar, si, si no lo hice bien esta vez, pues qué debo hacer para mejorarlo y ahí, pues obviamente, si ya se puede notar la intención [...] quizás deba considerar para el futuro grabarles mi retroalimentación en lugar de escribirla. Ya veré si la escuchan o no, y si esperan o no a que les diga de forma síncrona lo que les dije en un comentario oral asíncrono. (D04, comunicación personal, 24 de abril de 2023).

Los estudiantes, también expresaron su postura en cuanto a la retroalimentación que reciben por parte de sus docentes. Uno de ellos señaló:

Es muy importante por ejemplo que nos respondan si nuestras tareas están bien o en qué fallamos o qué necesitamos anexar [...] cuando nos responden por ejemplo en nuestros trabajos que nos falló así pues sí nos ayuda a mejorar. (E.15, comunicación personal, 22 de abril de 2023).

La retroalimentación puede llevarse a cabo de manera cordial o amigable lo cual hace que el estudiante se sienta bien. Esta situación la manifestó un estudiante de la siguiente manera: Pues yo he tenido retroalimentación y la verdad es que la profesora muy amable o sea yo le planteé como yo entendía el tema y amablemente me dijo, que más o menos tenía idea pero también quiere entender esto y a mí me hizo sentir bien porque no me dijo como ah estás mal no o sea como que me ayudó a entender mejor el cómo se llama el concepto e incluso me manda unos ejemplos entonces pues a mí me ha tocado retroalimentación buena. (E.16, comunicación personal, 22 de abril de 2023)

El interés que el docente proporciona en la retroalimentación a través de algún medio electrónico promueve la comunicación. Ejemplo de ello lo cita un estudiante: “Yo creo que cuando se prestan a responder y tienen la facilidad de responderte por WhatsApp o cualquier otro medio pues creo que la comunicación se vuelve más simple porque sabes que va a haber retroalimentación”. (E.15, comunicación personal, 22 de abril de 2023).

Sobre el mismo tema, un estudiante opinó:

Porque es la que nos ha dado todas las muestras más comunicación la que nos da esa retroalimentación y aunque a veces digamos cosas que no estaría de acuerdo porque lo he notado si hace sus caras y todo, pero ella acepta lo respeta y trata de entender ese punto de vista que yo creo que no cualquier maestro lo hace. (E.10, comunicación personal, 22 de abril de 2023).

En estas declaraciones, se puede notar que la retroalimentación es un factor primordial en la interacción entre el docente y estudiante especialmente en este ambiente educativo, ya que es el medio que permite entablar una comunicación efectiva para conocer las fortalezas y debilidades de los estudiantes. La retroalimentación permite establecer una relación de confianza y apoyo, así como promover una comunicación abierta a través de algún medio electrónico, fortalece la conexión entre el estudiante y el docente.

La retroalimentación, también, brinda orientación y guía a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, lo que les permite comprender los objetivos y expectativas de la enseñanza a distancia. Además, les proporciona información sobre cómo pueden alcanzar sus objetivos de manera más efectiva. El docente tiene la oportunidad de ofrecer apoyo adicional y brindar asistencia personalizada para abordar ciertas dificultades.

De igual manera, es significativo destacar que la retroalimentación adecuada y oportuna puede ser una fuente de motivación para los estudiantes en la educación a distancia. La cual, les permite ver su progreso y reconocer los esfuerzos que están realizando, impulsando su compromiso con el aprendizaje y su autoconfianza.

Por lo tanto, es esencial que los docentes brinden retroalimentación de manera adecuada y oportuna a los estudiantes para que puedan aprovechar al máximo su proceso de aprendizaje. La retroalimentación efectiva también puede ayudar a los estudiantes a mejorar su escritura en la lengua extranjera que están estudiando, así como su capacidad de comunicación para alcanzar el éxito académico y profesional para su futuro docente.

Considerando las afirmaciones de Holmberg (1995), estas son relevantes en relación con la información recopilada, ya que coinciden con lo que los actores educativos de esta investigación manifestaron. Es decir, la retroalimentación adecuada y efectiva por parte del docente puede motivar

el placer intelectual, lo cual es beneficioso para el aprendizaje. Además, el intercambio real de preguntas, respuestas y argumentos en la comunicación mediada permite satisfacer las necesidades individuales esenciales en el aprendizaje, promoviendo la interacción entre el docente y el estudiante.

En otras palabras, la retroalimentación adecuada y efectiva por parte del docente es crucial para motivar a los estudiantes y fomentar un ambiente de aprendizaje positivo. De igual forma, el intercambio real de preguntas, respuestas y argumentos en la comunicación mediada permite a los estudiantes satisfacer sus necesidades individuales, mejorando la calidad del aprendizaje.

La retroalimentación efectiva del docente, junto con la comunicación mediada, tiene un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes. Al implementar estas prácticas en el aula, los docentes pueden motivar a los estudiantes y mejorar su desempeño académico.

6.3.1 Retroalimentación Asíncrona Docente-Estudiante en la Lengua Extranjera (inglés)

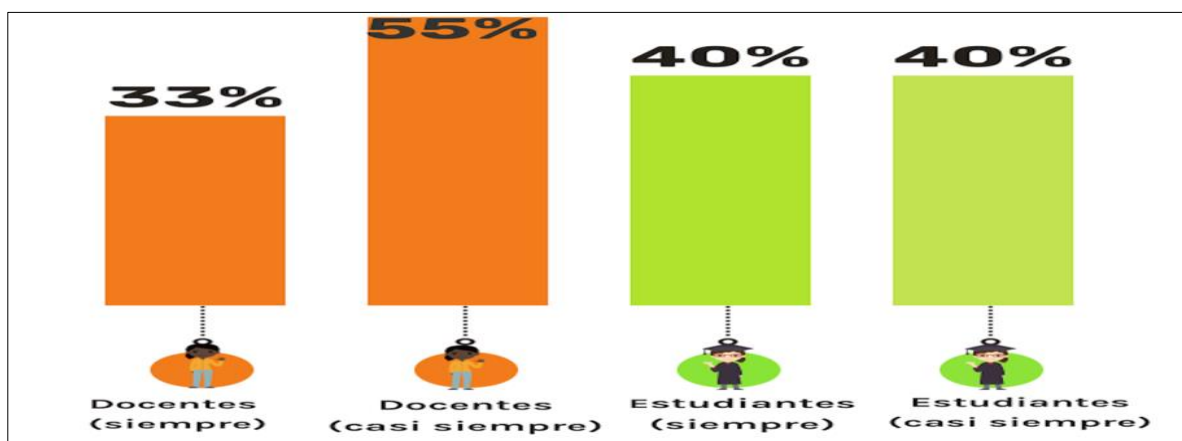
La retroalimentación en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera es esencial ya que es una herramienta efectiva que ayuda a mejorar las habilidades lingüísticas de los estudiantes, así como sus competencias comunicativas.

Dentro del contexto de la LAEL-I, se exploró el papel del inglés en la retroalimentación docente. Los resultados obtenidos indican que tanto docentes como estudiantes consideran fundamental que esta se realice en el idioma extranjero. Esta práctica, reflejada en la Figura 13, se alinea con la importancia de que la retroalimentación en inglés contribuye significativamente al desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes.

Figura 13

Nota. Fuente: Elaboración propia con *software Venngage Inc.* 2011-2024[©]

En la figura 13 se puede notar que se encontró que la mayoría de los docentes encuestados utilizan el inglés como su lengua principal para la retroalimentación asincrónica con los estudiantes. Esto puede indicar que los docentes se sienten más cómodos utilizando el inglés como su idioma de enseñanza y comunicación, lo que puede deberse a su experiencia previa o a su formación académica. También puede ser una señal de que los estudiantes tienen más facilidad para entender y comunicarse en inglés, lo que hace que sea más efectivo para la retroalimentación.



Por lo que corresponde a los estudiantes, la mayoría indicaron que sus docentes utilizan la lengua extranjera, en este caso el inglés, para darles retroalimentación. Esto puede ser considerado como una estrategia efectiva para mejorar las habilidades lingüísticas y cultural de los estudiantes en la lengua extranjera, inglés. Al recibir retroalimentación en la lengua que están aprendiendo, los

estudiantes pueden ver cómo se usan las palabras y las estructuras gramaticales en contextos reales, lo que les ayuda a mejorar su comprensión y capacidad para comunicarse efectivamente en el idioma inglés.

Además de mejorar las habilidades lingüísticas, la retroalimentación también puede ayudar a desarrollar competencias comunicativas. Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), las competencias comunicativas incluyen la capacidad de utilizar la lengua de manera eficaz en diferentes situaciones, comprender distintos tipos de textos e interactuar social y culturalmente en la lengua extranjera.

Por lo tanto, la retroalimentación puede ayudar a desarrollar estas competencias brindando a los estudiantes oportunidades para practicar el uso del idioma en diferentes contextos y brindándoles orientación sobre cómo interactuar, ya sea de manera oral o escrita con otras personas en el idioma inglés.

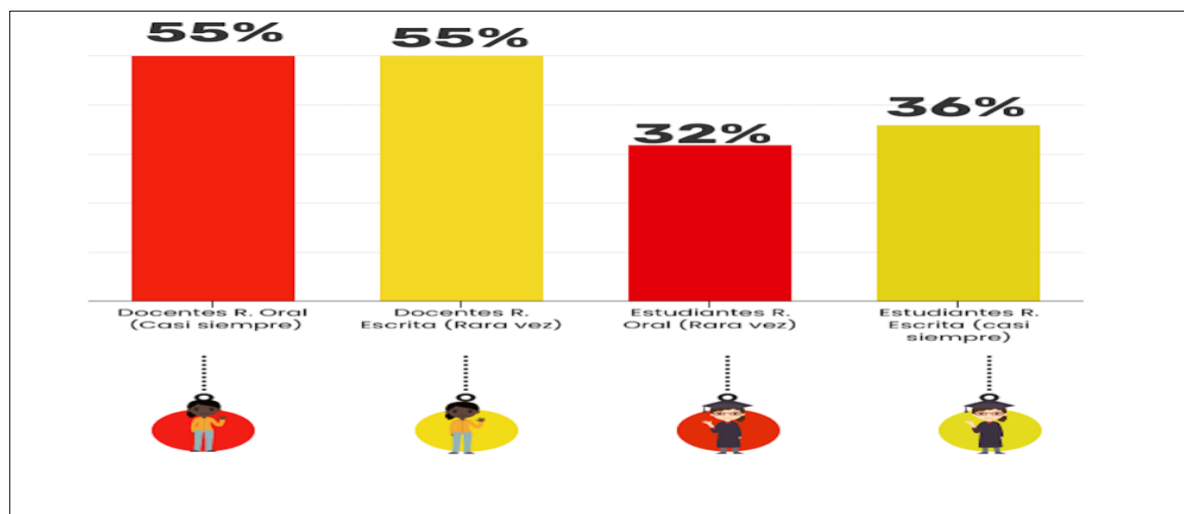
6.3.2 Retroalimentación Asíncrona Oral o Escrita entre el Docente-Estudiante

La retroalimentación oral o escrita es sumamente trascendental en un programa educativo a distancia ya que genera un flujo dinámico proactivo entre docente y estudiante. Teniendo presente los diferentes estilos de aprendizaje que plantean Felder y Silverman (1988), se considera valioso el conocer cuál es la forma de retroalimentación que los estudiantes prefieren: oral, escrita o ambas.

Para ello, se preguntó a los docentes acerca de la frecuencia y la forma en que proporcionan retroalimentación a sus estudiantes. Así mismo, las mismas preguntas se realizaron a los estudiantes, teniendo como resultado lo que se muestra en la figura 14.

Figura 14

Retroalimentación asíncrona oral o escrita entre el docente y estudiante



Nota. Fuente: Elaboración propia con *software Venngage Inc.* 2011-2024[©]

En esta gráfica se puede notar que en los resultados existe una discrepancia entre las percepciones de los docentes y estudiantes respecto a la frecuencia de la retroalimentación oral. Según los datos, el 55% de los docentes indicaron que brindan, casi siempre, retroalimentación oral a sus alumnos, mientras que un porcentaje significativo de alumnos (32%) menciona que rara vez se recibe retroalimentación oral por parte de sus docentes. En esta discrepancia, es posible que los docentes no estén proporcionando suficiente retroalimentación a los estudiantes, o que la retroalimentación que brindan no aborde de manera efectiva las necesidades de los estudiantes.

Por lo que respecta a la retroalimentación escrita los resultados indican que, en la modalidad asíncrona, más de la mitad de los docentes, rara vez realiza la retroalimentación de manera escrita,

mientras que el 36% de los estudiantes indicó que casi siempre reciben comentarios por escrito. En esta discrepancia podría resultar útil conocer sobre las formas en que los docentes y estudiantes abordan la retroalimentación escrita. Por ejemplo, explorar los tipos de comentarios escritos que los docentes realizan a observaciones, publicaciones en línea o tareas de los alumnos y a su vez conocer cómo los estudiantes perciben estos tipos de comentarios.

En este sentido, para obtener una comprensión profunda de cómo los docentes y los estudiantes perciben la retroalimentación, era valioso preguntar sobre su modo preferido de retroalimentación: oral, escrito o ambos. A lo que la mayoría de los docentes indicaron que se sienten cómodos con la retroalimentación tanto oral como escrita, ya que les permite expresar sus observaciones y comentarios. Esto resalta la importancia de proporcionar modos variados de retroalimentación que se adapten a las diferentes preferencias y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

En cuanto a los estudiantes, los resultados revelaron que más de la mitad de los estudiantes encuestados expresaron que se sienten cómodos con ambas formas de retroalimentación, al igual que los docentes, ya que les brinda la oportunidad de reflexionar sobre los comentarios de sus profesores. Además, los estudiantes notaron que tener la opción de solicitar explicaciones adicionales a sus maestros es beneficioso para mejorar su comprensión general del tema.

El conocer sobre las percepciones de la retroalimentación por parte de los docentes y estudiantes resalta la necesidad de considerar diversos modos de retroalimentación para atender las preferencias individuales de los estudiantes. Es necesario, proporcionar un mecanismo de retroalimentación cómodo y eficaz para mejorar el entorno educativo.

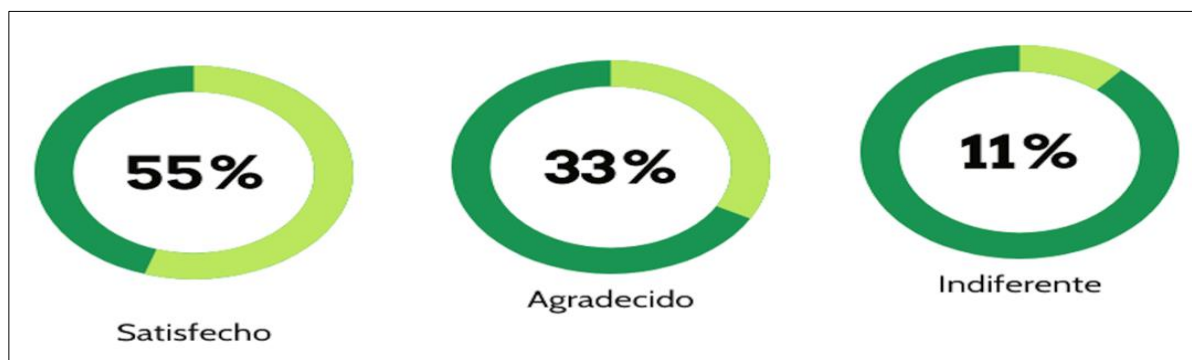
6.3.3 Retroalimentación Asíncrona y Emociones entre Docente-Estudiante

La retroalimentación asíncrona proporcionada de manera clara y amigable puede generar emociones positivas como satisfacción, motivación y gratitud. Por el contrario, la falta de retroalimentación puede resultar en emociones negativas como frustración y desmotivación.

Para conocer al respecto, se cuestionó a los docentes sobre cómo los estudiantes se sentían si la retroalimentación se proporcionaba de manera clara y amigable. Los resultados se muestran en la figura 15.

Figura 15

Percepción docente ante reacción estudiantil sobre una retroalimentación clara y amigable



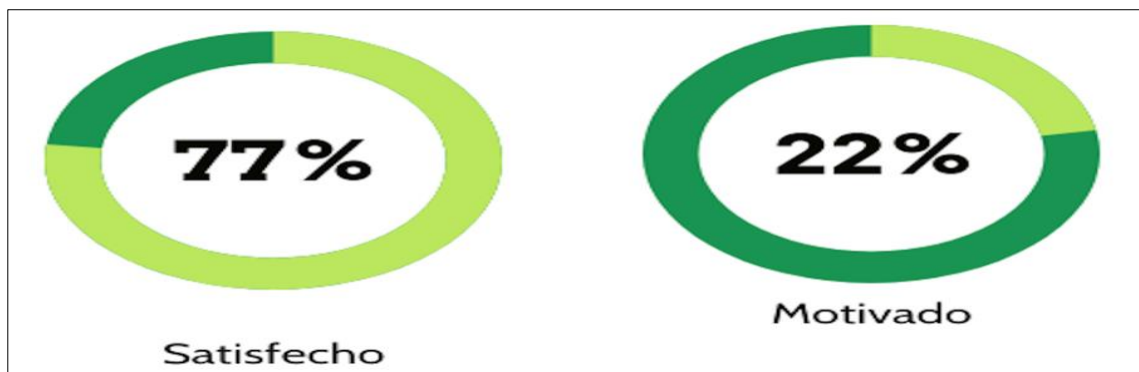
Nota. Fuente: Elaboración propia con *software Venngage Inc.* 2011-2024[©]

Esta figura muestra los resultados del cuestionario realizado a docentes de la LAEL-I sobre la satisfacción de los estudiantes con la retroalimentación asíncrona. La mayoría de los docentes, más de la mitad informaron que los estudiantes estaban satisfechos con su retroalimentación proporcionada. Así mismo, la segunda percepción más común expresada por los docentes fue la gratitud de los estudiantes. Vale la pena señalar que un sólo docente consideró un sentimiento de indiferencia por parte de algunos estudiantes hacia la retroalimentación brindada.

También, se cuestionó a los docentes sobre cómo se sentían cuando retroalimentan las participaciones asíncronas indicando en qué podían mejorar sus estudiantes. La figura 16 presenta los resultados obtenidos.

Figura 16

Satisfacción docente mediante la retroalimentación sobre la mejora de los estudiantes



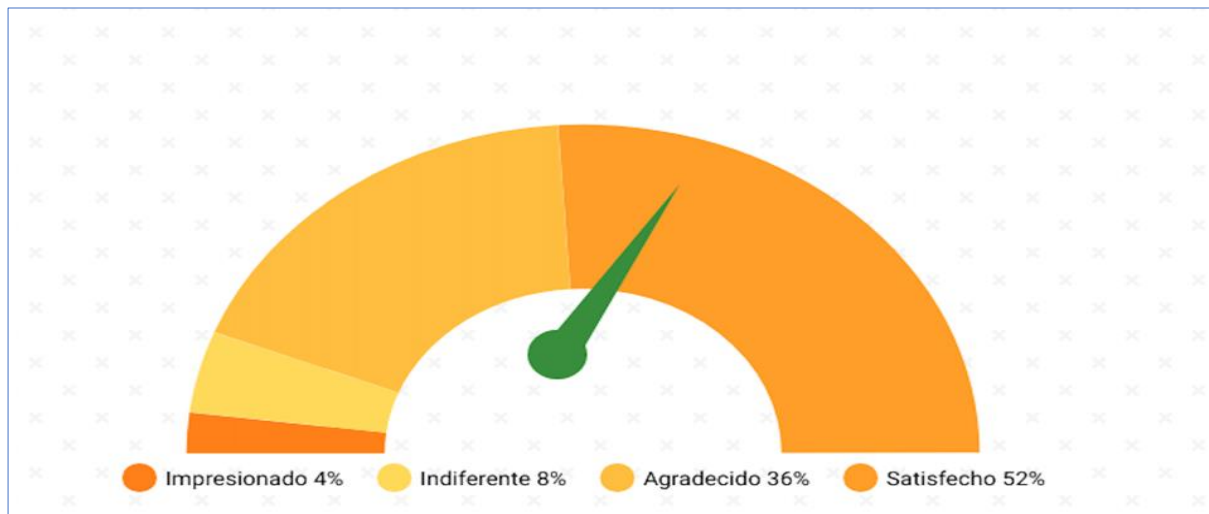
Nota. Fuente: Elaboración propia con *software Venngage Inc.* 2011-2024[©]

La figura dieciséis indica que los profesores informaron sentir una sensación de satisfacción y motivación al dar retroalimentación a sus alumnos sobre cómo pueden mejorar. Esta información sugiere que el acto de proporcionar retroalimentación puede tener un impacto positivo en el propio estado emocional y la satisfacción laboral de los profesores. Al identificar áreas de mejora y ofrecer orientación sobre cómo lograr el éxito académico, los docentes pueden sentir una sensación de logro y propósito en su papel como educadores. También se puede destacar que la retroalimentación no sólo se debe enfocar en los estudiantes sino también el docente debe sentir que su retroalimentación le aporta satisfacción y motivación para fomentar un ambiente de enseñanza positivo.

Para comprender mejor el impacto de la retroalimentación asincrónica en los estudiantes, se les preguntó sobre sus sentimientos cuando su maestro brindó retroalimentación sobre su desempeño o finalización de actividades de una manera clara y amigable. Los resultados se pueden apreciar en la figura 17.

Figura 17

Sentimientos de los estudiantes ante una retroalimentación clara y amigable



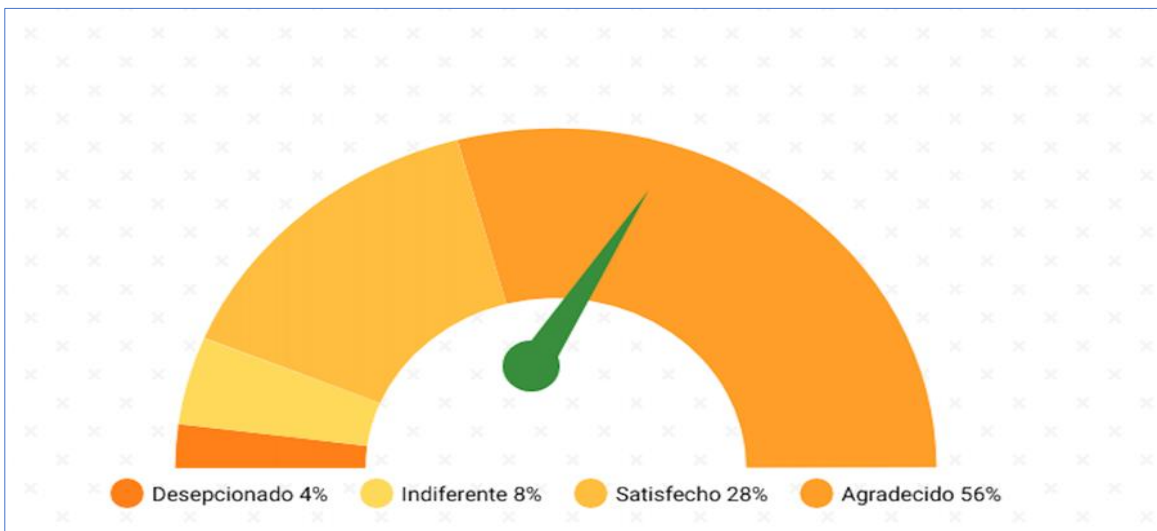
Nota. Fuente: Elaboración propia con *software Venngage Inc.* 2011-2024[©]

Al analizar los datos recopilados por parte de los estudiantes, se encontró que la mayoría de las respuestas expresaron un estado de satisfacción con la retroalimentación brindada. Además de la satisfacción, la gratitud fue la segunda percepción más común entre los estudiantes y sólo un pequeño porcentaje de estudiantes (ocho por ciento) informó sentirse indiferente a la retroalimentación. Curiosamente, sólo un estudiante informó sentirse impresionado por los comentarios proporcionados. Si bien este último punto puede parecer sorprendente, se puede atribuir al hecho de que la retroalimentación proporcionada se percibió particularmente útil o reveladora, o que el estudiante tenía bajas expectativas sobre la retroalimentación. En general, estas emociones positivas ayudan en el desempeño cognitivo, motivando y comprometiendo a los estudiantes en su desempeño académico.

Con relación a la reacción de los estudiantes a las sugerencias de mejora propuestas por el docente. Los resultados se pueden observar en la figura 18.

Figura 18

Reacción estudiantil ante sugerencias de mejora por parte del docente



Nota. Fuente: Elaboración propia con *software Venngage Inc.* 2011-2024[©]

Al analizar los datos presentados en la figura dieciocho, queda claro que la mayoría del sector estudiantil (56%) expresó sentimientos de gratitud en respuesta a la retroalimentación brindada por su docente, mientras que el 28% reportó sentirse satisfecho con la retroalimentación.

Si bien la mayoría de los estudiantes respondieron positivamente a los comentarios, un pequeño porcentaje (ocho por ciento) informó sentirse indiferente a los comentarios y sólo una persona informó sentirse decepcionada con su trabajo en respuesta a los comentarios proporcionados. Estos resultados indican que la retroalimentación proporcionada fue generalmente bien recibida por los estudiantes y fue efectiva para ayudarlos a mejorar su desempeño.

Los datos presentados en este apartado resaltaron que tanto docentes como estudiantes coincidieron en que brindar retroalimentación de manera clara y amigable generó una sensación de satisfacción y gratitud. Esta información fue consistente en ambos grupos demostrando que la retroalimentación constructiva entregada de manera clara y amigable tiene más posibilidades de ser bien recibida por los estudiantes y puede tener un impacto positivo en su motivación.

Igualmente, se observó que la experiencia de retroalimentación positiva tuvo un impacto efectivo en los niveles de motivación de los docentes, lo cual brindar retroalimentación no sólo beneficia a los estudiantes, sino que también tiene impacto positivo en los educadores ya que al ayudarlos a mejorar su desempeño y alcanzar sus objetivos de aprendizaje significa que están realizando bien su papel docente. Los estudiantes, por su parte, expresaron gratitud y satisfacción cuando recibieron comentarios de manera clara y amigable.

En el ámbito de la retroalimentación, las emociones juegan un papel crucial en el desarrollo cognitivo de los individuos. Como señaló Goleman (1996), las emociones son una parte integral del proceso de razonamiento. De hecho, las emociones trabajan junto con el pensamiento racional para guiar nuestras decisiones y habilitar o deshabilitar nuestro propio pensamiento.

La experiencia de recibir retroalimentación positiva es particularmente impactante ya que contribuye en la mejora de la motivación y conduce a un mayor éxito en las actividades académicas y profesionales.

Por otra parte, cuando no se brinda retroalimentación a los estudiantes puede generar un impacto negativo en el bienestar y el rendimiento académico de estos. Sobre este punto, los docentes de la licenciatura indicaron las emociones que los estudiantes manifestaron ante la falta de retroalimentación por parte de ellos (ver figura 19).

Figura 19

La opinión docente acerca de las emociones de los estudiantes ante la falta de retroalimentación



Nota. Fuente: Elaboración propia con software Venngage Inc. 2011-2024[©]

En este contexto, los docentes señalaron que la ausencia de retroalimentación en actividades asíncronas puede generar frustración y desmotivación entre los estudiantes. De hecho, los estudiantes pueden incluso sentirse confundidos o indiferentes ante la falta de retroalimentación. Esto resalta la necesidad de proporcionar retroalimentación periódica y constructiva para apoyar la motivación y la participación de los estudiantes en entornos de aprendizaje asincrónicos.

La figura 20 muestra cómo los estudiantes se sienten ante la ausencia de retroalimentación por parte de los docentes.

Figura 20

Falta de retroalimentación docente sobre el desempeño del estudiante



Nota. Fuente: Elaboración propia con software Venngage Inc. 2011-2024[©]

En el cuestionario aplicado en esta investigación reveló que un número considerable de estudiantes, cuatro de cada diez, experimentan una pérdida de motivación para estudiar cuando no reciben retroalimentación de sus profesores. Además, algunos estudiantes se sienten frustrados o indiferentes hacia sus estudios.

Esta falta de interés puede conducir a una disminución de compromiso y participación en el proceso de aprendizaje, lo que en última instancia puede afectar su rendimiento académico. También se encontró que algunos estudiantes experimentan una variedad de emociones negativas como enojo, ansiedad y angustia por no recibir retroalimentación sobre su desempeño. Esto subraya la importancia de una retroalimentación periódica y constructiva por parte de los docentes para apoyar el bienestar emocional de los estudiantes y evitar que las emociones negativas afecten sus resultados de aprendizaje.

La ausencia de retroalimentación puede traer emociones negativas para los estudiantes como frustración y desmotivación. En estos resultados, los estudiantes que no reciben retroalimentación han reportado experimentar confusión, enojo, ansiedad, angustia e indiferencia hacia sus estudios. Para mitigar el impacto emocional negativo de esta situación, es fundamental que los profesores creen un ambiente de aprendizaje positivo que fomente un sentido de pertenencia, compromiso y motivación entre los estudiantes.

Al proporcionar retroalimentación los profesores pueden ayudar a los estudiantes a identificar sus fortalezas y debilidades, establecer metas realistas y realizar un seguimiento de su progreso para alcanzarlas. Este proceso puede permitir que los estudiantes tengan más confianza en sus habilidades y se involucren más en sus resultados de aprendizaje, lo que conduce a un mejor rendimiento académico y crecimiento personal.

En la opinión de Goleman (1996), la inteligencia emocional es un factor que se caracteriza por la capacidad de automotivarse, de perseverar a pesar de posibles contratiempos, de controlar los impulsos, de retrasar la gratificación, de regular las propias emociones y de evitar que la ansiedad interfiera con nuestras facultades y habilidades racionales. La capacidad de empatizar y confiar en los demás. Trabajo que se tiene que ir desarrollando tanto por los docentes como por los estudiantes.

6.3.4 Retos en la Retroalimentación Asíncrona Docente-Estudiante

Proporcionar retroalimentación efectiva a los estudiantes es un elemento indispensable en el proceso de enseñanza y aprendizaje. No obstante, varios desafíos pueden impedir que la retroalimentación sea significativa y constructiva. Uno de estos desafíos es la falta de interés por parte de los estudiantes en recibir retroalimentación. Según un docente entrevistado en el estudio planteó: “Siento que a veces hay quienes les importa más entregar trabajos o su calificación, que realmente recibir una retroalimentación” (D02, comunicación personal, 24 de abril de 2023).

Otro desafío es el factor de confianza asociado con la retroalimentación. Los comentarios negativos o despectivos de los docentes pueden disuadir a los estudiantes de participar, tal y como lo mencionó un estudiante: “no te sientes con esa confianza de seguir participando, seguir hablando porque ya sabes qué tipo de respuestas vas a tener de ese maestro”. (E.10, comunicación personal 22 de abril de 2023).

Un ejemplo más, lo afirmó un estudiante de la siguiente manera: “muchas veces hay quienes pueden hacer una pregunta y la respuesta que obtienes de ellos (de los docentes) te desanima a querer hacer una pregunta más entonces prefieres quedarte con la duda a volver a entrar a esa dinámica” (E.13, comunicación personal, 22 de abril de 2023).

Las situaciones de conflicto son otro desafío que puede surgir al brindar retroalimentación. En algunos casos, los estudiantes pueden sentirse impedidos de expresarse debido a comentarios

negativos, como lo mencionó un alumno de la licenciatura: “también me ha tocado retroalimentación mala y pedir o incluso molestarme y decir OK, pero dame algo más específico porque no se me hace justo”. (E.11, comunicación personal 22 de abril de 2023).

Por último, el desinterés del docente por dar retroalimentación puede desmotivar al estudiante. Si un docente no revisa lo que el estudiante ha enviado y no brinda retroalimentación, ese estudiante puede sentir que su esfuerzo ha sido en vano. Situación que citó un estudiante: “me di cuenta de que no revisaba lo que le mandábamos, no había retroalimentación”. (E.10, comunicación personal, 22 de abril de 2023).

Esto sugiere que los educadores encuentren formas de motivar a los estudiantes para valorar la retroalimentación y reconocer su importancia en el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, los docentes deben asegurarse de que su retroalimentación sea constructiva, específica y respetuosa para garantizar confianza en sus estudiantes para que se sientan cómodos expresándose.

6.4 Emociones Positivas en la Interacción Asíncrona Docente-Estudiante

La Licenciatura Abierta en la Enseñanza de Lenguas-Inglés, LAEL-I puede ser desafiante para algunos estudiantes, ya que la falta de interacción cara a cara y el aislamiento pueden generar emociones tanto positivas como negativas. Por lo cual, es relevante para esta investigación describir la influencia de las emociones en la interacción docente-alumno, así como en el proceso de enseñanza aprendizaje de la licenciatura abierta.

La opinión de los participantes ha descrito situaciones relevantes para esta investigación. En primer lugar, la coordinadora menciona que considerar las emociones: “...es una parte muy importante que influye en el aprendizaje de los alumnos”. En segundo lugar, hace hincapié que las emociones “...es una parte muy importante para poder ayudar al otro y poder ayudarte a ti mismo también”. (C.L, comunicación personal, 21 de octubre de 2022).

Así mismo, la coordinadora reveló que su interacción con los estudiantes y maestros la lleva a cabo de la siguiente forma:

Yo les escribo, a todos los tengo por WhatsApp entonces siempre cómo estás, me dicen que no has asistido, en qué te podemos ayudar, si necesitas apoyo psicológico ya sabes que está el doctor o te canalizamos a la dirección de acompañamiento universitario para que te puedan apoyar, si es que estás pasando por algún momento difícil y te podemos apoyar. [...] apoyarte hablando con el docente y ver cómo te podemos apoyar para que tú no pierdas, que muchos han perdido la titulación automática por esa situación porque una materia que reprueben pues con eso se acaban y varios de ellos tienen buen promedio. (C.L, comunicación personal, 21 de octubre de 2022).

Por parte de los docentes, estos sugieren crear un vínculo y fomentar un ambiente de confianza, así lo manifestó uno de ellos al señalar: “hablamos mucho acerca de su trabajo, compartimos experiencias y entonces, pues eso, de pronto nos crea un vínculo un poco más cercano” (D04, comunicación personal, 24 de abril de 2023).

La apertura y confianza son conceptos por considerar, un docente lo mencionó de la siguiente manera: “en mi caso sí les doy muy mucha apertura [...] que se cree ese ambiente de confianza y siempre soy así como que muy abierta” (D02, comunicación personal, 24 de abril de 2023).

En esta discusión se comparten las opiniones de varios estudiantes sobre lo valioso de la cohesión grupal, el apoyo entre pares y la comunicación docente-estudiante para mejorar su experiencia de aprendizaje. Por ejemplo, uno de ellos sostiene “la cohesión del grupo está padrísimo entonces creo que ahí sí influye también mucho eso en la comunicación con los maestros

y si el maestro no explica bien entre nosotros nos resolvemos las dudas” (E.1, comunicación personal, 22 de abril de 2023).

Otro estudiante mencionó sentirse apoyado por sus compañeros, afirmando: “mis compañeros son mis guías yo me relajo mucho cuando les tengo una pregunta, les pregunto y me contestan hazlo así hazlo asado” (E.3, comunicación personal, 22 de abril de 2023).

Sobre la misma idea otro estudiante enfatizó:

Somos adultos y si tenemos una duda pues la expresamos y pues ninguno yo creo tenga miedo de decir lo que voy a decirte depende nada más pones la pregunta esperas una hora, dos horas, tres y ya me contesta el profesor o un compañero, pero siempre se resuelve esa duda. (E.5, comunicación personal, 22 de abril de 2023)

Las emociones si son positivas, pueden tener un efecto en el entorno educativo, un estudiante lo expresó de la siguiente manera:

Las maestras son más alegres como que nos dan esa confianza de poder conversar con ellas, y ellas también saben dar sus temas de una manera más divertida y eso también a nosotros como que no me alegra el día. (E.12, comunicación personal, 22 de abril de 2023)

Los alumnos pueden percibir emociones positivas en su entorno. Un estudiante lo expresó de la siguiente forma: “ella también como que disfruta lo que ella da, las materias que da, los temas que da” (E.11, comunicación personal, 22 de abril de 2023).

Es valioso recordar, que hay alumnos que cuentan con la experiencia docente. Uno de ellos, afirmó que: “el jugar con sus alumnos les proporciona confianza y esto permite que se acerquen a él lo cual, hace feliz a sus estudiantes” (E.13, comunicación personal, 22 de abril de 2023).

Abordar y apoyar el bienestar emocional de los estudiantes es esencial para una enseñanza y un aprendizaje eficaces, en particular en el contexto del aprendizaje a distancia. Los docentes

desempeñan un papel fundamental en este proceso creando un entorno de aprendizaje emocionalmente seguro, proporcionando comentarios constructivos y fomentando la revisión. Al promover un entorno de comunicación abierta, los docentes pueden establecer un vínculo fuerte con sus alumnos y fomentar un ambiente de confianza. Por lo tanto, es indispensable que los docentes prioricen estrategias que incluyan las emociones como un medio para mejorar el aprendizaje de LAEL-I.

En el caso de los estudiantes, si se sienten emocionalmente apoyados, conectados, alegres, comprometidos estarán más dispuestos a participar activamente, involucrándose con mayor interés y dedicación en las tareas y el conocimiento. Así mismo, existe la posibilidad de que los estudiantes se sientan más seguros, cómodos y dispuestos a interactuar con sus compañeros y docentes, lo que provoca que puedan establecerse relaciones sociales más sólidas y enriquecedoras.

Sobre este tema, tanto Holmberg (1985) como Goleman (1996), coinciden en que involucrar el aspecto emocional puede crear un ambiente de aprendizaje positivo y de apoyo. Es así, que, considerando las emociones, Holmberg (1985) destaca el interés de crear una atmósfera cordial y servicial que promueva el éxito de los estudiantes. Esto puede implicar ofrecer sugerencias para apoyar el estudio, brindar aliento y motivación y fomentar un sentido de comunidad entre los estudiantes.

De manera similar, Goleman (1996) destaca la relevancia de las emociones en el pensamiento y la toma de decisiones eficaces. Define las emociones como la capacidad de reconocer y gestionar los sentimientos propios y los de los demás, permitiendo a los individuos tener relaciones más productivas tal como lo reconocen algunos participantes en esta investigación al indicar que es necesario crear vínculos afectivos que permitan la apertura, confianza, cohesión grupal, comunicación, apoyo y alegría con el fin de crear un entorno educativo positivo.

Al reconocer el papel de las emociones en la enseñanza-aprendizaje, los docentes pueden animar a los estudiantes a reconocer y gestionar sus propias emociones, promoviendo un sentido de comunidad que les permita sentirse más comprometidos y conectados con su aprendizaje e interactuar.

Sin embargo, si los docentes detectan algún problema complejo, los estudiantes tienen acceso a diversas formas de apoyo psicológico, como la asistencia brindada por la facultad o por la Dirección de Acompañamiento Universitario (DAU) de la BUAP. La DAU es una opción viable que proporciona atención psicológica e invita a solicitar apoyo cuando el estudiante se sienta emocionalmente inestable ya sea por tristeza, confusión o cuando sienta que no puede afrontar sus problemas.

6.4.1 Habilidades sociales: Manejo del Estrés Docente-Estudiante

El estrés se presenta como un desafío para los estudiantes de educación a distancia, ya que es la causa de algunas emociones negativas como ansiedad, irritabilidad, miedo, confusión entre otros. Por lo cual es conveniente implementar estrategias eficaces para controlar el estrés. Una de esas estrategias es incorporar técnicas de relajación en la rutina diaria, como la respiración profunda o la meditación. Estas prácticas pueden ayudar a reducir la ansiedad, y promover la calma y la claridad mental. La coordinadora citó lo trascendental de ayudar a los estudiantes a manejar el estrés:

He tomado algunos cursos sobre meditación y programación neurolingüística, entonces para mí, pienso que esa es una parte importante que debemos de trabajar con los alumnos, la parte emocional para ayudarlos a que el estrés no sea tan fuerte como que no lo sientan tan fuerte por tantas actividades y responsabilidades que tienen [...] es importante ayudar a los

alumnos a relajarse para evitar todos esos problemas, enfermedades que nos puedan surgir ante tanto estrés. (C.L, comunicación personal, 21 de octubre de 2022)

En este sentido, algunos estudiantes mencionaron actividades que realizaron para superar situaciones estresantes. Por ejemplo, un estudiante señaló:

Sobre el trabajo, piensas qué tienes que hacer, a qué hora o día puedes hacerlo, yo creo que es como una planeación que todos hacemos cuando sabemos que tenemos que entregar algo. (E.5, comunicación personal, 22 de abril de 2023)

Otro estudiante manifestó algo similar al decir: “yo pongo lo que es más urgente que entregar” [...] prefiero, no sé, hacer ejercicio” (E.3, comunicación personal, 22 de abril de 2023). Igualmente, un estudiante describe cómo aligerar la carga académica:

Por orden, no sé, lo que se entrega primero lo trabajó primero para ir despejando esa parte porque si no los tengo todos aquí y estoy como que empiezo una tarea y luego sigo con la otra y así y no, primero se termina el primero para dejar de pensar en ella completamente y ya luego las tareas más difíciles. (E.1, comunicación personal, 22 de abril de 2023)

El evitar el estrés puede ser a través de una buena programación, así lo expresó un estudiante: Existe una materia que como que divide muy bien los periodos de estrés, entonces ya se hizo el examen, entonces tenemos que hacer el examen al final, ya las exposiciones ya las hace desde antes, las tareas también como que las divide bastante bien, entonces al momento de que sea el final pues ahí, eso es todo amigos. (E.4, comunicación personal, 22 de abril de 2023)

El manejo eficaz del estrés es esencial para el éxito académico, ya que puede mejorar el funcionamiento cognitivo, aumentar la motivación y reducir el riesgo de agotamiento académico.

Por ejemplo, un estudiante compartió: “... lo que trato y evito por ejemplo es utilizar el celular o distraerme con cosas de la computadora”. (E.3, comunicación personal, 22 de abril de 2023).

El apoyo entre pares puede ser una estrategia efectiva para reducir los niveles de estrés entre los estudiantes, como destacó un estudiante:

La verdad si me apoyó mucho en ellos [compañeros de clase] y es como que a ver explíquenme otra vez porque no me cuadra bien o no me termina de entrar la letra y ya cuando me lo explicaron o me lo ponen con palitos y bolitas y ah ya sí. (E.1, comunicación personal, 22 de abril de 2023).

Además, buscar apoyo en situaciones estresantes es un aspecto conveniente para el manejo del estrés. Un estudiante lo señaló de la siguiente manera:

Por ejemplo yo la última semana de clases no pude venir, entonces me pasó eso oigan qué dejó de tarea y como ellos sí vinieron a clases ponen atención y pues ya hay que hacer esto y esto y luego no entiendo las instrucciones del maestro así entonces ya como que lo desglosan y se hizo el ejemplo así en clase se hizo así de tal manera y explicó esto entonces ya si ellos me pueden responder la duda pues ya nada más se hace la tarea y ya. [...] es como ya un acuerdo entre el grupo el que vea que hay algo en Teams por favor avise porque por lo mismo de que no todos estamos utilizando Teams constantemente. (E.1, comunicación personal, 22 de abril de 2023)

El controlar el estrés es crucial para los estudiantes de educación a distancia por lo cual es evidente la necesidad de planificar, organizar el tiempo de estudio, así como los descansos y actividades recreativas de manera equilibrada. Esto podría dar un sentido de control para lograr una concentración. Además, es considerable limitar el tiempo que se pasa frente a la pantalla y establecer períodos de descanso de la tecnología, ya que la sobreexposición a las pantallas puede aumentar la

sensación de agotamiento y estrés. Así mismo, el mantener una comunicación abierta y constante con los compañeros de clase ayuda a disminuir la sensación de aislamiento y brinda el apoyo necesario cuando surgen dudas o dificultades.

Estas situaciones se relacionan con las posturas de Boyatzi, Goleman y Rhee (2000), que definieron la Inteligencia Emocional (IE) como “observada cuando una persona demuestra las competencias que constituyen la autoconciencia, la autogestión, la conciencia social, y las habilidades sociales en los momentos y formas apropiados con la frecuencia suficiente para ser eficaz en la situación” (p. 344). Tanto la coordinadora, como los estudiantes fueron capaces de identificar la situación causante del estrés y al mismo tiempo fueron capaces de resolverlo, pusieron en práctica su autoconciencia, y también su inteligencia social para convivir en su ambiente educativo. Tal como Goleman (1996), rescata que el estrés no sólo está determinado por lo emocional, también por lo social, pues cómo reaccionamos influye en cómo nos sentimos.

Goleman (1996), definió la inteligencia social como la capacidad que tiene una persona para relacionarse con los demás de manera empática y asertiva. Es decir, es la capacidad de comprender y conectarse con las personas de una manera que promueva relaciones sanas y positivas. La comunicación efectiva es uno de los beneficios clave de las habilidades sociales. Cuando se es socialmente inteligente, se puede captar fácilmente señales y ajustar el estilo de comunicación para adaptarse a situaciones diferentes. Esto se ve reflejado en algunos participantes cuando mencionan cómo manejan las situaciones causantes del estrés.

Al desarrollar las habilidades sociales se mejora la interacción con las personas, mejorando la calidad de vida en general (Goleman, 1995). Sin duda, las habilidades sociales deben ser desarrolladas tanto por docentes y estudiantes de la LAEL-I con el fin de mantener una interacción socioemocional efectiva y evitar situaciones que promuevan emociones negativas.

6.4.2 Habilidades sociales: Resolución de conflictos Docente-Estudiante

Goleman (1996) identifica las habilidades sociales como el componente último de la Inteligencia Emocional. Estas habilidades comprenden habilidades fundamentales como la asertividad, el liderazgo y la resolución de conflictos. En este último punto se pone en juego habilidades emocionales, como comprender el problema y negociar una solución.

Sobre este tema, se consideró sustancial conocer cómo reacciona el docente cuando la actitud de los estudiantes es negativa ante alguna actividad propuesta de manera asíncrona. Las reacciones se indican en la figura 21.

Figura 21

Reacción docente ante rechazo de participación de los estudiantes



Nota. Fuente: Elaboración propia con *software Venngage Inc.* 2011-2024[©]

La figura veintiuno muestra que casi la mayoría de los profesores se abstienen de mostrar enojo hacia sus alumnos. Esto demuestra que los docentes tienden a adoptar un enfoque positivo en la comunicación con sus alumnos, incluso ante el rechazo a la participación. El hecho de que la mayoría de los docentes se abstengan de mostrar enojo hacia sus estudiantes indica que valoran la importancia de mantener una relación positiva con ellos, lo cual es crucial para una enseñanza eficaz.

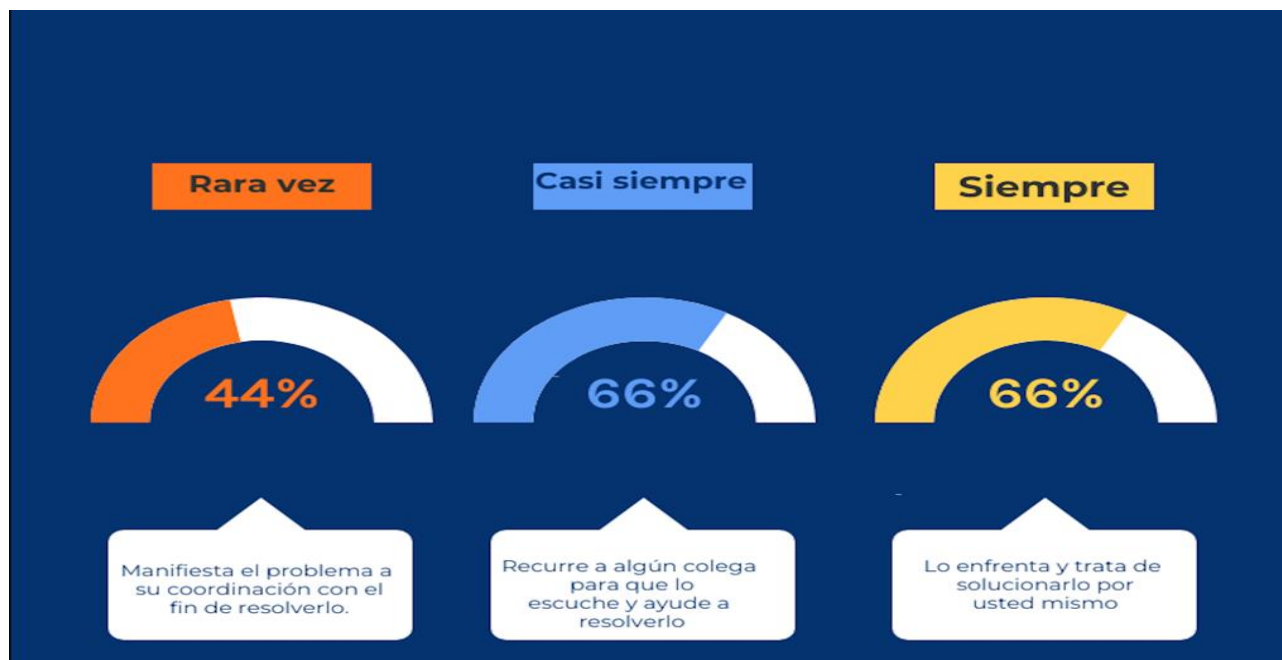
En cambio, optan por métodos alternativos de comunicación electrónica para abordar cualquier problema o inquietud y alientan activamente a sus estudiantes a participar. Lo que demuestra la voluntad de acercarse a los estudiantes y resolver algún conflicto de manera no presencial.

Sin embargo, vale la pena señalar que una proporción significativa de docentes informaron que ocasionalmente ignoran el comportamiento negativo de sus estudiantes. Esto puede ser motivo de preocupación, ya que ignorar el comportamiento negativo puede provocar una interrupción de la comunicación. Por lo tanto, es esencial que los docentes sean conscientes de sus respuestas al comportamiento negativo y tomen medidas para abordarlas de manera adecuada.

En cuanto, al enfrentar dificultades académicas o desafíos personales, los docentes seleccionaron lo siguiente, (ver figura 22).

Figura 22

Dificultades académicas o desafíos personales de los docentes



Nota. Fuente: Elaboración propia con *software Venngage Inc.* 2011-2024[©]

El estudio encontró en primer lugar, que los docentes siempre intentan resolver los problemas o desafíos personales que se presentan por sí mismos. Los docentes tienden a resolver los conflictos de forma independiente, lo que resalta su autosuficiencia y sus habilidades para resolver problemas.

En segundo lugar, recurren a un colega de confianza para que escuche la situación y les proporcione orientación para encontrar una solución. La preferencia por buscar ayuda de los compañeros indica la importancia de las relaciones interpersonales en la resolución de conflictos. Los docentes confían en sus colegas y valoran sus perspectivas, lo que los hace más propensos a recurrir a ellos en busca de ayuda para encontrar una solución a sus problemas.

En tercer lugar, pocas personas buscan ayuda de la coordinadora de la carrera para resolver los conflictos. Esta situación puede sugerir que los docentes no creen que necesiten depender del apoyo institucional para resolver conflictos. En cambio, prefieren confiar en sus propias habilidades para resolver problemas y en el apoyo de sus colegas.

Respecto a los estudiantes, también se les cuestionó sobre cómo enfrentan dificultades académicas o desafíos personales. Los resultados se indican a continuación. (Ver figura 23).

Figura 23

Dificultades académicas o desafíos personales de los estudiantes



Nota. Fuente: Elaboración propia con software Venngage Inc. 2011-2024[©]

Los resultados demostraron que la mayoría de los estudiantes tienden a manejar sus problemas personales o académicos por sí solos, lo que indica su inclinación hacia la autosuficiencia y habilidades para resolver problemas. Sin embargo, un porcentaje menor de estudiantes informó que siempre buscan ayuda de su maestro para resolver sus problemas. Al buscar la ayuda de su profesor, los estudiantes reconocen la importancia del apoyo externo en la resolución de conflictos. Así mismo, el estudio encontró que casi la mitad de los estudiantes, rara vez, recurren a sus compañeros en busca de apoyo, lo que resalta la necesidad de construir conexiones y comunicación más sólidas entre los estudiantes para ayudarse unos a otros en momentos de necesidad. En general, los hallazgos sugieren que, si bien los estudiantes valoran la autosuficiencia, también reconocen la importancia de buscar ayuda de otros para resolver problemas personales o académicos.

Como plantea Goleman (1995), el desarrollo de habilidades sociales es un factor crucial para el éxito tanto en la vida personal como profesional. Las habilidades sociales se refieren a la capacidad de interactuar eficazmente con los demás, entablar relaciones y manejar situaciones sociales con facilidad. Desarrollar habilidades sociales requiere una combinación de autoconciencia, empatía y comunicación efectiva, que son componentes clave de la inteligencia emocional.

Goleman (1996), también enfatiza la importancia de las habilidades de resolución de conflictos, que son esenciales para mantener relaciones saludables y resolver desacuerdos de manera constructiva. Las habilidades de resolución de conflictos implican la capacidad de gestionar las emociones, comunicarse de forma eficaz y negociar soluciones que sean mutuamente beneficiosas para todas las partes involucradas.

Se puede constatar que tanto los docentes como los estudiantes presentan habilidades sociales ya que son capaces de resolver algún conflicto de forma independiente, así mismo son

capaces de solicitar apoyo a otras personas, lo cual puede fomentar una comunicación entre los miembros de su comunidad académica. Al cultivar estas habilidades, los docentes y estudiantes de la LAEL-I pueden mejorar su capacidad para formar relaciones significativas, manejar situaciones sociales y resolver conflictos de manera constructiva.

6.4.3 Retos Docente-Estudiante en las Emociones Negativas

Las emociones pueden facilitar o dificultar el rendimiento académico de los estudiantes de la licenciatura. Un reto que se presenta es entender las causas de los malestares emocionales, por ejemplo, el estrés. La coordinadora mencionó la situación que muchos de los estudiantes viven y que tiene que ser considerado para una buena interacción entre los participantes educativos. “el estrés es lo que más les afecta precisamente por todas estas actividades que te digo tienen. Trabajan en la mañana algunos hasta dos trabajos tienen a la semana, la familia” (C.L, comunicación personal, 21 de octubre de 2022).

Según los docentes, desarrollar habilidades sociales en los estudiantes es crucial, ya que a menudo muestran indiferencia hacia el trabajo colaborativo. Una de las docentes indicó:

Yo algo que pude percibir también en los estudiantes fue esa falta de, cómo se podría decir una competencia interpersonal, porque luego les decía yo a ver, vamos a trabajar en equipo y ese equipo, pues nunca se hacía. Yo hasta les decía, a ver, chicos, trabajen en equipo, vamos entonces falta desarrollar esa competencia interpersonal, entonces pareciera ser que, pues ya son adultos, están conscientes de lo que están haciendo, estudiando entonces, no siempre es así. ¿Eh? Yo estoy segurísima, que, aunque son docentes hay algunos que no les gusta trabajar en equipo. (D02, comunicación personal, 24 de abril de 2023)

Un docente señaló el problema del desarrollo inadecuado de habilidades sociales entre los estudiantes:

No les gusta trabajar entre ellos, como que somos adultos ya cada quien tenemos nuestra manera, pues sí manera de aprender de trabajar. Nos cuesta mucho trabajo trabajar con los demás, así que nos toca a nosotros resolver conflictos, convencer porque estamos en equipo. (D03, comunicación personal, 24 de abril de 2023)

Durante las entrevistas realizadas a los estudiantes, se reafirmó que el estrés es una preocupación común. Una estudiante expresó que su estrés es causado por:

En mi caso yo sí me estreso mucho, mucho, mucho, mucho porque tengo trabajo, tengo casa, tengo hijos pequeños el esposo que es otro hijo entonces a mí me estresa mucho y aparte para mí es la primera vez que estoy en la universidad yo no curse universidad yo curse preparatoria abierta y ahorita la carrera. (E.3, comunicación personal, 22 de abril de 2023)

La falta de comunicación y organización claras puede provocar niveles más altos de estrés y ansiedad entre los estudiantes. En particular, no saber cuándo vencen las tareas o cómo priorizarlas puede generar sentimientos abrumadores y obstaculizar el desempeño académico. Sobre la misma situación la planteó otro estudiante:

Nos causa conflicto que todo el semestre nos están espantando con un mismo trabajo y a la mera hora nos van a decir de qué se va a tratar el trabajo justo una semana antes. (E.1, comunicación personal, 22 de abril de 2023).

La ausencia de empatía por parte de los docentes también puede contribuir al estrés de los estudiantes. Durante las entrevistas, un estudiante expresó que sentirse no apoyado por su profesor es un desencadenante significativo del estrés. “es como la causa del estrés no muchas veces de que te tienes que entregar cosas y ya no puedes llegar o te pasó algo pues te sientes con el chin o sea mi calificación no o ¿qué hago?” (E.8, comunicación personal, 22 de abril de 2023).

La ansiedad es una reacción emocional común entre los estudiantes y las investigaciones sugieren que puede tener un impacto negativo en su rendimiento académico y bienestar general. Uno de los factores que puede contribuir a la ansiedad es la falta de retroalimentación oportuna por parte de los docentes. Otro factor que contribuye a la ansiedad la señaló un estudiante: “A mí personalmente me da ansiedad me tenso porque no sé y el profesor piensa que ya sabemos, entonces sí yo sí me tenso luego a veces hasta me bloqueo y no sé qué decir” (E.14, comunicación personal, 22 de abril de 2023). Además, algunos estudiantes citaron que experimentan altos niveles de ansiedad debido a horarios exigentes y múltiples responsabilidades. Por ejemplo, los estudiantes que trabajan a tiempo parcial o tienen obligaciones familiares pueden tener dificultades para equilibrar su carga de trabajo académico con otras responsabilidades, lo que genera sentimientos abrumadores y de ansiedad.

La actitud del docente puede tener un impacto significativo en el ambiente educativo y en las relaciones entre estudiantes y docentes, tanto en persona como a distancia. Durante la entrevista, un estudiante destacó la importancia de la actitud del docente, afirmando:

Cuando tenemos profesores a lo mejor ahora sí apáticos, la clase igual se vuelve tensa. Cuando vemos a un profesor que viene con una actitud baja o incluso como perezosa nos transmite también eso a nosotros entonces yo creo que cuenta mucho también como profesor lo vemos para que nosotros también nos nazca estar así en el salón. (E.12, comunicación personal, 22 de abril de 2023)

La comunicación efectiva entre docentes y estudiantes es otro reto crucial para garantizar que los estudiantes comprendan el contenido de la clase y eviten posibles conflictos, como sentirse abrumados. Un estudiante expresó el impacto de la falta de claridad “cuesta bastante especialmente

con un profesor porque pues a veces no entiendo a su clase y pues me siento, así como que pues agobiado todo eso chin y ahora que hago” (E.14, comunicación personal, 22 de abril de 2023).

Estas emociones negativas pueden ser una limitante en la interacción entre el docente y estudiante, así como en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En la siguiente figura 24 se muestran las emociones negativas que se presentan como retos a considerar en la licenciatura.

Figura 24

Retos Docente-Estudiante en las Emociones Negativas



Nota. Fuente: Elaboración propia con *software Venngage Inc.* 2011-2024[©]

Las emociones negativas como el estrés, la falta de habilidades sociales, la ausencia de trabajo en equipo, la falta de retroalimentación, el exceso de trabajo, la ausencia de empatía, la ansiedad, y la apatía, pueden afectar negativamente el bienestar emocional de los estudiantes, dificultando su capacidad para concentrarse, aprender y participar de manera efectiva en las actividades educativas.

A lo largo de este apartado se han considerado las emociones y cómo estas influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, inglés. Desde la posición de Goleman (1998), afirma que para manejar lo más plenamente posible las situaciones emocionales es necesario ser un buen mediador, es decir, el docente debe ser capaz de despertar la confianza de los estudiantes

y establecer una adecuada relación de afinidad y armonía. Es decir, saber escuchar, ser capaz de persuadir y saber hacer sugerencias.

Las habilidades sociales son un eje fundamental en esta mediación ya que si se carecen de ellas no se podrá persuadir o inspirar a los demás, será difícil dirigir grupos o de catalizar algún cambio. Esto significa que el radar emocional se debe sintonizar con quienes nos rodean, fomentando una interacción más fluida y eficaz (Goleman, 1998).

Los sentimientos positivos se difunden más fácilmente que los negativos y sus efectos son muy saludables, alentando la cooperación, la equidad, la colaboración y el rendimiento global del grupo, demostrando que los grupos pueden ser más eficaces y distribuyen más adecuadamente los beneficios (Goleman, 1998).

Dentro de estas habilidades sociales se encuentra el manejo de conflictos que permite negociar y resolver desacuerdos. Es indispensable que se reconozcan los posibles conflictos, que se saquen a la luz los desacuerdos y se fomente la calma en la tensión. Para ello, debe existir la capacidad de escuchar, influir, colaborar, motivar a los demás y saber trabajar en equipo (Goleman, 1998).

La comunicación en este ambiente educativo es una clave significativa ya que tanto docentes como estudiantes deben escuchar abiertamente y mandar mensajes convincentes. Es necesario saber dar y recibir, captar las señales emocionales y sintonizar con su mensaje. Se debe abordar abiertamente las cuestiones difíciles y buscar la comprensión mutua, así como alentar la comunicación clara y sincera y permanecer abiertos tanto en noticias buenas como malas (Goleman, 1998).

En el caso de la retroalimentación si esta se realiza de manera descuidada suele tener consecuencias negativas y normalmente acaba convirtiéndose en un instrumento de opresión

emocional. Es decir, cuando la retroalimentación es ausente o muy pobre o demasiada desconsiderada, puede surtir un efecto desmoralizante y desalentador. Pero cuando la retroalimentación se utiliza de forma correcta constituye una herramienta de autoconocimiento inestimable que ayuda a aumentar la confianza en nosotros mismos y a su vez a mejorar (Goleman, 1998).

Por lo que respecta a la empatía está considerada como nuestro radar social. Las personas con esta capacidad están atentas a las señales emocionales y son buenas para escuchar, son sensibles y comprenden las perspectivas de otras personas y ayudan a los demás basándose en la comprensión de sus necesidades y sentimientos. La escucha es uno de los factores fundamentales de la empatía. La “escucha activa” consiste en ir más allá de lo que se dice, repitiendo lo que se acaba de oír hasta estar seguro de haber comprendido (Goleman, 1998).

La autorregulación emocional no se trata sólo de la capacidad de reducir el estrés o suprimir los impulsos, sino también de la capacidad de estimular de manera intencional una emoción, incluso si es desagradable. Cuando se habla de autocontrol emocional, de ninguna manera se aboga por negar o suprimir los verdaderos sentimientos. Por ejemplo, las emociones "malas" tienen sus usos. La ira, la depresión y el miedo pueden ser fuentes de creatividad, energía y comunicación; la ira puede ser una poderosa fuente de motivación, en lo particular cuando surge de la necesidad de reparar una injusticia o un abuso; compartir el dolor puede acercar a las personas, y el sentimiento que viene con la ansiedad, siempre y cuando no nos abrume, puede alimentar la creatividad (Goleman, 1998).

Así pues, cuando se dispone de los recursos emocionales adecuados, lo que anteriormente parecía amenazador se puede terminar abordándolo como un desafío y afrontarlo con energía y hasta con entusiasmo. (Goleman, 1998).

6.5 Tecnología: Plataformas Educativas en el Contexto de la LAEL-I

Las plataformas se han convertido en una herramienta indispensable en la educación a distancia, ya que por medio de ellas se fomenta la interacción y la colaboración entre los estudiantes y los docentes. Los foros de discusión, salas de chat y videoconferencias, permiten que los estudiantes puedan participar en debates, hacer preguntas y compartir ideas con sus compañeros y profesores. Esto permite crear un entorno de aprendizaje interactivo y colaborativo.

La coordinación de la institución educativa tiene la tarea de proponer la o las plataformas que se utilizan como apoyo a las clases no presenciales. En el caso de la LAEL-I, la coordinadora afirma que: “...con la pandemia la BUAP empezó a implementar o abrir otras plataformas por ejemplo Microsoft Teams, Blackboard, Virtual Horizon, Moodle” (C.L, comunicación personal, 21 de octubre de 2022). Además, la coordinadora también comentó que se le brindó libertad a la planta docente de utilizar la plataforma que más les convenía. Ella misma mencionó, que se utilizó *Google drive* ya que tiene la opción de corregir y actualizar inmediatamente los avances de las tesis de los estudiantes lo que no pasa con otras plataformas. Inclusive, se ahorra tiempo (C.L, comunicación personal, 21 de octubre de 2022)

Los docentes también señalaron que la plataforma que más se uso fue *Microsoft Teams* e inclusive se recibió capacitación para el manejo y aplicación de ella (D02, comunicación personal, 24 de abril de 2023). Igualmente, señalaron el uso y beneficio de algunas plataformas. En el caso de *Moodle*, en este sentido un docente manifestó: “yo uso *Moodle* con ellos y ha habido capacitaciones, ya de años atrás, incluso previo a la pandemia, porque es una plataforma que venimos ocupando, ya con bastante tiempo atrás” (D04, comunicación personal, 24 de abril de 2023). Otra plataforma, que uso un docente es *Teams* “utilizo *Teams* vía chat [...] no trabajo con

Moodle con la plataforma Moodle porque la siento un poco limitante” (D02, comunicación personal, 24 de abril de 2023).

Por otro lado, un docente opinó que a pesar de que utiliza la plataforma sólo es para una situación en específico “no lo utilizo como medio de comunicación, simplemente es para retroalimentación en el espacio de mensajes y en la parte de arriba, pues la nota que es que les asigno por la actividad que enviaron” (D03, comunicación personal, 24 de abril de 2023).

Aclarando sobre las plataformas que utilizaron en sus sesiones académicas no presenciales, uno de los estudiantes comentó:

Teams, sí lo hemos utilizado para hacer el trabajo en equipo cuando estamos en exámenes, por ejemplo, que nos toca exponer la próxima semana, si nos vemos por *Teams* y ahí nos ponemos de acuerdo, pero si es como que nada más como equipo y es así como en esa hora que estamos ahí mandamos el mensaje por ahí. (E.1, comunicación personal, 22 de abril de 2023)

Otras situaciones sobre el uso de la plataforma Teams fueron expresadas por estudiantes de la siguiente manera:

Utilizamos mucho el *Teams* en el primer semestre y sí ayudaba bastante porque sí podías hacer una comunicación con todo el grupo, en ver archivos etcétera, pero pues ya desde que regresamos ignorarlo. (E.4, comunicación personal, 22 de abril de 2023)

Hay un maestro que por el *Teams* se comunica con nosotros. (E.2, comunicación personal, 22 de abril de 2023)

La relación de la tecnología en la teoría de la educación a distancia de Holmberg (1983), se basa en el uso de medios para la interacción entre los participantes del proceso educativo. Este autor

enfatisa la importancia de la comunicación no directa, la cual implica el uso de tecnología y medios para facilitar la interacción escrita o telefónica con los docentes.

La información específica sobre la integración de la tecnología en la teoría de Holmberg (1985), es limitada, de manera que se puede inferir que su enfoque en la interacción y la comunicación es consistente con el uso de la tecnología ya que facilita la interacción remota en entornos educativos a distancia.

Holmberg (1985), no hace mención sobre el uso de las plataformas, pero sí hace notar que una de las características más esenciales de la educación a distancia es la comunicación no directa, la cual implica la utilización de medios electrónicos para la interacción entre los participantes del proceso educativo.

Las plataformas educativas pueden considerarse una de las herramientas más necesarias. Son un medio que permite la interacción, la colaboración, la comunicación, la retroalimentación y la evaluación. Así mismo, facilitan el acceso a la información, fomentan la colaboración y el debate, reducen las labores administrativas y permiten la personalización del aprendizaje. Por lo tanto, se considera esencial conocerlas y hacer un uso adecuado de ellas con el fin de promover un ambiente académico satisfactorio.

6.5.1 Retos con la Plataformas Educativas

Las plataformas educativas a pesar de ser una herramienta integral que tiene como finalidad facilitar la interacción docente estudiante, así como facilitar la gestión del aprendizaje, la comunicación, retroalimentación etc. También, presenta desafíos, algunos de ellos fueron expuestos por los docentes. Por mencionar un ejemplo, un docente compartió que:

Generalmente en la plataforma en la que trabajamos en la licenciatura abierta los anuncios les llegan a través de correo electrónico, se publica en el anuncio en la plataforma y le llega

por correo electrónico y muchas veces no, no le dedican tanto tiempo a revisar ese tipo de mensajes; entonces, independientemente del que sea aviso de carácter académico o aviso de carácter personal, pues no, no tienen ese acceso tan inmediato.

El mismo docente manifestó:

Yo, por ejemplo, lo noté en determinado momento con los estudiantes cuando migramos precisamente a las plataformas digitales que a pesar de pensar que o dar por hecho que ellos eran unas personas hábiles y que tenían un tipo de habilidad con los dispositivos y con las plataformas y con todo el medio electrónico y digital, pues no, nos dimos cuenta que todavía hay mucho que trabajar en ello y que, bueno, de pronto a mí se me hacía inverosímil el hecho de decir, bueno cómo pueden estar sobreexposados, por ejemplo, que tienen el teléfono en la mano, tienen en su computadora, el videojuego, tienen abiertas cientos de ventanas y están escuchando música y de pronto se les parece o se les hiciera tan complejo, por ejemplo, llevar a cabo una actividad solamente porque era de carácter educativo, entonces bueno, el estar constantemente explicando cosas que para mí eran de uso básico, si de pronto me generan incomodidad y a ellos también, porque este se frustraban. ¿No? Pues a lo mejor por no poder. Por ejemplo, en un formato el hecho de tener que utilizar su correo electrónico institucional, el hecho de tener un límite de tiempo, la conexión a Internet. Entonces bueno, ¿Eh? de pronto, si nos vuelve un tanto intolerantes. (D04, comunicación personal, 24 de abril de 2023)

A través de las plataformas es posible conocer cómo se sienten los participantes, sin embargo, una docente manifestó lo contrario: “a través de la plataforma, es muy difícil saber los sentimientos de los alumnos, es difícil reconocer los sentimientos o emociones que surgen en ellos” (D03, comunicación personal, 24 de abril de 2023).

A la par, los docentes expresaron a través del cuestionario que más que los medios en sí son las actitudes de los alumnos hacia los medios. Ya que, por ejemplo, no prenden sus cámaras durante las sesiones o no usan el micrófono para expresar sus ideas o dar contestación a las preguntas. El no ver los rostros de los alumnos ni escuchar su voz se pierde la carga afectiva que surge durante la interacción, ello ocasiona que el docente no sepa si el alumno entiende, está interesado o si, por el contrario, se está aburriendo o no quiere participar. También, un docente observó que algunos estudiantes no prestan atención en clase o desarrollan el hábito de tomar apuntes, ya que utilizan otros medios de comunicación para aclarar dudas.

Según los docentes, han incluso observado diferentes contextos que pueden ser un obstáculo en la interacción asíncrona con los estudiantes. Por ejemplo, hacen el señalamiento que los inconvenientes son más de carácter técnico o situacional más que de conocimiento del software o del medio. Una señal de Internet débil, falta de disponibilidad de Internet o falta de acceso a dispositivos digitales debido a limitaciones financieras; así como un ambiente poco propicio en el hogar o en lugar en que se encuentren dificultan o bloquean la deseable interacción profesor-estudiante. A pesar de estos desafíos técnicos y situacionales, los profesores señalan que la comunicación asincrónica en el idioma inglés nunca ha sido un obstáculo para la interacción eficaz entre docente y alumno.

Los alumnos por su parte tuvieron la oportunidad de manifestar las dificultades que han enfrentado al hacer uso de las plataformas educativas. Uno de los estudiantes entrevistados manifestó que: “por el *Virtual* [plataforma] yo nunca sabría, nunca me llegan las notificaciones al correo o si me llegan tengo que entrar a la web, meter mi contraseña, buscar o sea es como son muchos pasos [...] me causa flojera” (E.4, comunicación personal, 22 de abril de 2023).

Otra situación problemática para los alumnos la compartió un estudiante de la siguiente manera: “Por lo regular no se ve bien el formato de la plataforma entonces no nos puede leer el mensaje o tienes, en mi caso tengo que abrir a fuerza la computadora para leer el mensaje, la tarea o lo que hay” (E.3, comunicación personal, 22 de abril de 2023).

Otros estudiantes destacaron la dificultad de usar la plataforma, específicamente la desafiante navegación:

Siento que la plataforma en si no se presta para, está como muy, que tiene que meterte a muchas pestañas como para llegar a uno y luego te tienes que regresar ochenta mil pestañas y volverte a meter [...] sobre todo que al final de cuentas trabajan con servidores entonces muchas veces si falla el servidor o sea falla toda la plataforma y ya no te puedes comunicar ajá, entonces siento que en si las plataformas no son adecuadas como para tener así. (E.8, comunicación personal, 22 de abril de 2023)

En *Teams* te tienes que meter a la plataforma luego cuando no te llegan las notificaciones pues es algo bastante tedioso porque te pierdes de información entonces tienes que meterte para ver si hay un mensaje. (E.16, comunicación personal, 22 de abril de 2023)

Un estudiante enfatizó la importancia de saber cómo usar la plataforma y afirmó: “empezamos y ni siquiera nos explicaron. Hay maestros que dijeron vamos a trabajar en *Virtual Horizon* [...] qué es eso” (E.3, comunicación personal, 22 de abril de 2023).

Durante algún proyecto grupal en las plataformas *Teams* y *Meet*, un estudiante expresó su preocupación sobre la función de estas y afirmó:

Si yo mando un mensaje por *Teams*, pero nadie lo tiene instalado en su teléfono entonces lo van a responder hasta que abra la computadora o abran el *Teams* igual en el *Virtual*. En el *Virtual* te llega un mensaje de aquí te mandamos la actualización de los foros abran la

actualización de los foros gratis que hueva y en el *Meet* no es una plataforma como para ponerse a chatear nada o sea es nada más como una videollamada y es como algo programado porque no es como de qué vamos a conectarnos todos al *Meet*. (E.4, comunicación personal, 22 de abril de 2023)

Algunos estudiantes se abstienen de utilizar las plataformas porque “el profe no las usa” (E.12, comunicación personal, 22 de abril de 2023).

Los desafíos que enfrentan tanto docentes como estudiantes al interactuar a través de plataformas educativas son significativos. Los docentes han señalado que los estudiantes han presentado dificultades para gestionar el tiempo ya que les causa conflicto consultar tanto el correo electrónico como la plataforma. Así mismo, los problemas técnicos con cámaras y micrófonos y los entornos domésticos desfavorables contribuyen al desafío de una enseñanza y un aprendizaje en línea eficaces. Igualmente, los profesores han destacado la dificultad para comprender las emociones y sentimientos de los estudiantes debido a la ausencia de señales visuales en la comunicación en línea.

Por el lado de los estudiantes, los desafíos que estos enfrentan al interactuar con plataformas educativas son significativos y multifacéticos. Los estudiantes han informado que las plataformas no son fáciles de usar y requieren múltiples pasos para completar las tareas, lo que puede dificultarles la participación efectiva. La falta de compatibilidad con dispositivos móviles complica aún más las cosas, al igual que la falta de formación adecuada sobre las funciones de la plataforma. Los estudiantes también pueden evitar el uso de las plataformas si sus profesores no las incorporan a sus prácticas docentes, lo que puede hacer que los estudiantes se sientan desmotivados para interactuar con la plataforma. Estos desafíos son valiosos y requieren la atención de educadores y administradores. Al brindar una capacitación adecuada, mejorar el uso de las plataformas e

incorporar plataformas en las prácticas docentes, se puede garantizar que los estudiantes puedan interactuar con las plataformas educativas de manera más efectiva y maximizar los beneficios potenciales del aprendizaje en línea.

6.5.2 La aplicación WhatsApp como Medio de Interacción y Comunicación Docente-Estudiante

Los datos obtenidos del grupo focal revelaron que tanto docentes como estudiantes encontraron valioso el uso de WhatsApp (WA) en sus sesiones académicas, a pesar de que no se incluyó originalmente en las preguntas de investigación de este estudio. Este hallazgo resalta la relevancia potencial de investigar más a fondo el papel de WhatsApp en entornos de aprendizaje en línea. Vale la pena señalar que el uso de WA permitió una comunicación directa y eficiente entre profesores y estudiantes, como lo señaló un docente: WhatsApp permite una comunicación rápida y fácil entre estudiantes y profesores, lo que facilita la interacción y el intercambio de información relacionada con el proceso de enseñanza y aprendizaje (D01, comunicación personal, 24 de abril de 2023).

El WhatsApp se ha considerado útil en el entorno académico y es indispensable que se establezcan horarios, tal como lo señaló un docente de la Licenciatura Abierta en la Enseñanza de Lenguas-inglés (LAEL-I):

El WhatsApp sí es una herramienta muy útil como medio de comunicación con mis estudiantes. Me da un contacto casi inmediato con mis estudiantes, además de que como tenemos un grupo como tal y los estudiantes por su trabajo, fijamos horarios generalmente que son, casi vespertinos, alrededor de las 8:00 y hasta 21:30 de la noche, para cualquier tema relacionado con alguna duda, pregunta, incluso sugerencia. [...] nos ha proporcionado el WhatsApp, un medio de organización también eficiente [...] Tenemos un grupo general y si hay alguna particularidad de alguno de los estudiantes, no solamente con respecto en la

elaboración, sino a lo mejor, por algún otro tipo de consejos con respecto a material adicional o una explicación extra, pues sí se da por WhatsApp. (D04, comunicación personal, 24 de abril de 2023)

Otro punto de vista lo expresó un docente quien mencionó los beneficios del WA para practicar la lengua extranjera:

El uso de WhatsApp, este yo sí lo ocupo mucho para mis clases o en donde estoy dando clase. Sí ocupo muchísimo el WhatsApp, de hecho, lo ocupo como una herramienta para que los alumnos incluso practiquen el idioma, ya que muchas veces pues no lo quieren hacer en clase, no lo quieren ver. Pues si les pido que nos manden una nota de voz, un mensaje practicando el idioma contándonos de su día. Dándonos y practicando sobre todo lo que vamos viendo cada periodo de clase. (D01, comunicación personal, 24 de abril de 2023)

Además, el mismo docente (D01) señaló el alcance de los memes al expresar:

En cuanto al uso de WhatsApp, que es lo que más utilizo los memes. ¿Por qué? Pues porque de ahí es como muy gracioso es algo gracioso para ellos. Pero ahí se evidencian los errores, busca uno por lo regular memes en el idioma y ahí se evidencian los errores que tenemos muy comunes. Entonces, a partir de ahí, como que ellos empiezan a preguntar un poquito más y también a comprender y de pronto ellos también ya dicen, ah, vi este lo mando, pero explíquenme porque no le entendí. Entonces es más agradable de esa forma. Ha funcionado. (D01, comunicación personal, 24 de abril de 2023)

Es conveniente citar a otro docente, quien compartió que las emociones se manifiestan a través de los emojis. El docente declaró:

WhatsApp, cuando tengo la mala costumbre de habilitar, ya subí las actividades que deben de entregar y pues ahí siempre me responden con corazones con dos manos que se estrechan,

con dos, no sé, cómo será el gif de dos personas que se abrazan, no dicen nada, pero me envían así para agradecer. (D03, comunicación personal, 24 de abril de 2023)

WhatsApp ha demostrado ser una herramienta valiosa para expresar situaciones personales a través de mensajes de texto, una docente lo expresó de la siguiente forma: “si algo importante les preocupa o algo por el estilo llegan a mandar un WhatsApp privado y no al grupo, pero sí es muy complicada esa parte en la forma virtual” (D01, comunicación personal, 24 de abril de 2023).

A pesar de ser valioso el WA para expresar situaciones personales, también es necesario establecer políticas claras y asegurarse de proteger la información personal tanto de los docentes como estudiantes. En la licenciatura un par de docentes declararon situaciones no agradables. Uno de los docentes indicó:

En el caso del WhatsApp no me gusta porque siento que es más personal [...] yo reservo el WhatsApp para cuestiones más personales, y así evito darles mi número de celular [...] a lo mejor te llegan hasta llamadas muy personales de ellos y quiero evitar porque tuve una situación también por ahí, con un estudiante. (D02, comunicación personal, 24 de abril de 2023)

La otra situación la compartió otro docente al citar: “escriben a altas horas de la noche para avisar que no irán a clase” (D03, comunicación personal, 24 de abril de 2023).

En el caso de los estudiantes de la licenciatura abierta han indicado que WhatsApp les ha permitido participar en actividades de aprendizaje en cualquier momento y lugar. Esta aseveración la narra un estudiante:

WhatsApp es cuando podemos, cuando tenemos el tiempo de responder. Igual los profesores nos responden cuando ellos tienen el tiempo la oportunidad de hacerlo, es que no es porque

no nos hagan caso si no es porque pues todos trabajan. (E.1, comunicación personal, 22 de abril de 2023)

Otra razón por la cual los estudiantes usan el WA es porque están familiarizados con su funcionamiento y ocasiona tranquilidad, así lo señaló un estudiante:

También porque es una aplicación fácil de utilizar. Para mí que es difícil meterme a la tecnología pertenezco a otra generación, WhatsApp es muy fácil de utilizar [...] me siento segura ¿no?, cero estrés porque si empezamos con computadora y que métete y que no puedo y que pícale acá pícale allá, empieza el estrés horrible, entonces con WhatsApp es muy fácil estoy tranquila. (E.2, comunicación personal, 22 de abril de 2023)

Un estudiante compartió la idea de su compañero anterior al afirmar “estoy acostumbrado a la aplicación ya que la utilizo para todo” (E.16, comunicación personal, 22 de abril de 2023).

La accesibilidad puede ser un punto a favor para los estudiantes. Un estudiante de la licenciatura lo señaló en la siguiente cita:

Pues generalmente por WhatsApp es más fácil porque todos tienen la aplicación, todos también pueden enviar audios pues este hacer la videollamada se puede trabajar porque tienes las herramientas más accesibles en WhatsApp que en otras plataformas sí, en el caso de Teams sí es como más trabajo. (E.1, comunicación personal, 22 de abril de 2023)

Por otro lado, un estudiante reflexionó sobre el uso responsable del WA:

La mayoría somos adultos o sea pensamos, usamos responsable el WhatsApp sabes no estamos enviando cada rato cadenas o fotos no, por lo mismo de los profesores que también se puede buscar o se pueden realizar a partir de WhatsApp. (E.2, comunicación personal, 22 de abril de 2023)

Sobre el envío y recepción de archivos, puede ser una actividad que ayude a resolver algún problema personal, por ejemplo, una enfermedad. Un estudiante mencionó: “tuve una situación personal no pude asistir a su examen le pude escribir por WhatsApp me respondió bien que no había problema me mandó el examen y lo pude hacer desde mi casa porque estaba enferma” (E.10, comunicación personal, 22 de abril de 2023).

Otra ventaja del WA es la comunicación instantánea, la cual fue señalada por un estudiante al recalcar:

Yo digo que es como la inmediatez, no, porque sabes en el momento en el que te leen sí, no te tienes que preocupar por las notificaciones o sea si fuera por el Virtual yo nunca sabría, nunca me llegan las notificaciones al correo o si me llegan tengo que entrar a la web, meter mi contraseña buscar o sea es como son muchos pasos y en el WhatsApp nada más es abrir la aplicación y ya. (E.4, comunicación personal, 22 de abril de 2023)

Un estudiante de la licenciatura proporcionó una perspectiva adicional:

Para mí es lo más práctico de lo que tengo a la mano honestamente puedes prender la computadora a lo mejor abrir *Teams* o algo así, no se me hace tan rápido y pues yo al menos estoy acostumbrada como que las cosas rápidas. (E.10, comunicación personal, 22 de abril de 2023)

De igual manera, otro estudiante declaró que:

En WhatsApp nada más es como alguna duda o algo así y es la forma en la que estamos todos juntos donde estamos todos unidos en el mismo grupo y es más rápido, en ese momento escribes y ya tienes la información que necesitas. (E.11, comunicación personal, 22 de abril de 2023)

La opinión de dos estudiantes respalda aún más la noción de inmediatez en el uso de WhatsApp. El primer estudiante informó que: “también porque es un medio más rápido porque luego si mandas un correo electrónico te tienes que esperar a que responda y luego tú responder en cambio como dicen estamos todos y es más rápido la comunicación” (E.14, comunicación personal, 22 de abril de 2023).

El segundo estudiante recalcó: “a mí personalmente me gustan las cosas rápidas y además no tengo el tiempo estoy trabajando estoy haciendo otras cosas” (E.10, comunicación personal, 22 de abril de 2023).

La confianza y tranquilidad son situaciones trascendentales en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. Un estudiante destacó estas situaciones con el uso del WhatsApp mencionando:

Somos adultos y si tenemos una duda pues la expresamos y pues ninguno yo creo tenga miedo de decir lo que voy a decirte depende nada más pones la pregunta esperas una hora, dos horas, tres y ya me contesta el profesor o un compañero, pero siempre se resuelve esa duda, yo creo que por eso también se fomenta la confianza en el WhatsApp” [...] sirve para resolver dudas de formatos, fechas, qué dejó. (E.5, comunicación personal, 22 de abril de 2023)

Cabe destacar que el WhatsApp es una alternativa para solucionar conflictos de comunicación los cuales se presentan haciendo uso de otros medios. Esta situación fue citada por un estudiante: “sí porque inclusive cuando te fallaba el audio y te fallaba el video estaba el chat [señala celular] entonces seguías estando en comunicación” (E.2, comunicación personal, 22 de abril de 2023).

Se detectó que en esta licenciatura no existe un WhatsApp institucional, lo cual se puede considerar un medio de comunicación informal. Esto lo declaró un estudiante: “Nos han dicho que

WhatsApp no porque pues yo creo que es más informal [...] algunos maestros quieren que utilicemos pues las plataformas oficiales de la universidad que es un correo, *Teams* por ejemplo” (E.10, comunicación personal, 22 de abril de 2023).

6.5.2.1 Beneficios del Uso de WhatsApp en la LAEL-I.

Hoy en día, el uso de la aplicación WhatsApp (WA) cread se ha convertido en una herramienta que se ha ido incorporando significativamente en el ámbito educativo, convirtiéndose en un aliado que brinda variadas ventajas como facilidad de uso, acceso desde dispositivos móviles, rapidez en la interconexión, disponibilidad de horario, oportunidades para colaborar, interactuar y compartir experiencias en diferentes ámbitos (Cervantes y Alvites, 2021).

La herramienta de WhatsApp se ha presentado en la LAEL-I como un medio valioso para fomentar la interacción entre profesores y estudiantes. A través de esta investigación se han destacado los beneficios de su uso.

- Se considera necesario establecer reglas con el fin de proteger la información personal tanto de profesores como de estudiantes.
- Se sugiere determinar horarios para el uso de WA, lo cual es fundamental para garantizar una comunicación eficiente y segura.
- El WhatsApp permite el contacto entre el docente y estudiante tanto para apoyo personal como académico.
- El WhatsApp es una herramienta útil para practicar habilidades en el idioma extranjero a través de notas de voz.
- El uso de memes puede agregar un elemento divertido al aprendizaje y ayudar a los estudiantes a comprender el contexto cultural extranjero.

- En WhatsApp el uso de emojis o *gifs* resulta particularmente útil para transmitir emociones en el tono y el contexto por escrito para una interacción más efectiva.
- El WA tiene un funcionamiento fácil y accesible lo que permite confianza en su uso y reduce el estrés, sintiéndose libres de expresar dudas sin miedo a las críticas.
- La accesibilidad para enviar llamadas de audio o video a través de WhatsApp también es significativamente más fácil que a través de cualquier otra plataforma educativa.
- A través de WhatsApp se puede desarrollar el trabajo colaborativo debido a que en un grupo permite solicitar ayuda y recibir apoyo académico rápidamente.
- Se sugiere contar con un WhatsApp institucional que permita mejorar la interacción, comunicación, la coordinación, la seguridad, la administración y la participación de los estudiantes y docentes.

WhatsApp (WA) ha demostrado ser una herramienta invaluable para promover la interacción entre profesores y estudiantes. Esta investigación destaca los numerosos beneficios de utilizar WhatsApp con fines educativos. Sin embargo, esto no significa que el WA sea un sustituto de las plataformas educativas, sino más bien una herramienta complementaria para mejorar la experiencia de aprendizaje.

En general, el uso de WhatsApp en la LAEL-I se ha convertido en un punto de inflexión, ya que proporciona una plataforma para la interacción e intercambio de información entre profesores y estudiantes. Su capacidad para facilitar una interacción rápida y sencilla, junto con el uso de mensajes escritos y audios explicativos, ha sido fundamental para abordar problemas personales y académicos.

Al considerar estos factores, WhatsApp puede ser optimizado con fines educativos para mejorar la experiencia de aprendizaje. Por ello, es posible utilizar WhatsApp como herramienta complementaria a las plataformas educativas y establecer pautas de uso responsable para aprovechar al máximo su potencial.

6.5.3 Edad de los Participantes y la Tecnología

En cuanto al dominio de la tecnología, los docentes están viviendo una época en la que la tecnología se ha vuelto cada vez más presente en la sociedad y el ámbito educativo no es la excepción. Algunos docentes ya se encuentran familiarizados o han recibido capacitación sobre las herramientas digitales y las plataformas de aprendizaje en línea, lo que facilita su adaptación a la enseñanza a distancia. Además, pueden tener una mayor disposición para explorar nuevas tecnologías y utilizarlas de manera efectiva en su práctica educativa. Situación que manifestó un docente de la licenciatura:

Se recibió capacitación, de hecho, no fue una capacitación, fueron algunas capacitaciones y hasta este momento, como la plataforma se sigue actualizando, por medio de la escuela de formación docente nos llegan también invitaciones para las capacitaciones, formaciones acerca ya de temas más específicos, por ejemplo, el uso de Forms, el uso de algunas aplicaciones que tiene esta plataforma. (D02, comunicación personal, 24 de abril de 2023)

Otra docente expresó: “yo uso *Moodle* con ellos y ha habido capacitaciones, ya de años atrás, incluso previo a la pandemia, porque es una plataforma que venimos ocupando, ya con bastante tiempo atrás” (D04, comunicación personal, 24 de abril de 2023).

La educación a distancia requiere una gran flexibilidad y capacidad de adaptación a diferentes entornos de aprendizaje. Los docentes en este rango de edad suelen tener una mentalidad más abierta hacia los cambios y están dispuestos a experimentar con diferentes enfoques y

herramientas tecnológicas para mejorar la experiencia de aprendizaje de sus estudiantes. Esta afirmación la apoya un docente quien menciona:

Abiertos a los nuevos desafíos que igualmente el docente debe de estar abierto y bienvenido a los nuevos desafíos. Ahora que está la inteligencia artificial ya con nosotros, pues tenemos que estar abiertos a qué es lo que nos depara, qué nos está deparando y pues igual bienvenido y ahora sí pues, estar abierto a todo cambio. (D02, comunicación personal, 24 de abril de 2023)

Los docentes jóvenes pueden tener una ventaja para establecer una conexión sólida con los estudiantes. Al estar más cerca en edad a los estudiantes que los docentes mayores, es posible que compartan intereses y una comprensión más cercana de su realidad. Esto puede ayudar a construir relaciones más sólidas y facilitar la comunicación y participación de los estudiantes en el entorno educativo a distancia. El docente dos comparte “uno siempre tiene que estar abierto porque hay situaciones que ni los estudiantes ni uno podemos prever” (D02, comunicación personal, 24 de abril de 2023).

En el caso del docente tres señala: “siempre ser conscientes de eso, estar en la mejor disposición de apoyarlos” (D03, comunicación personal, 24 de abril de 2023). El apoyo lo manifiesta un docente al decirles a los estudiantes:

Al momento de estar en la clase, hay algunos que se ponen nerviosos, hay alumnos que les cuesta hablar en público, les da pena, o sea, mil cosas. Entonces, siempre tratar de decirle, tranquilo, lo estás haciendo bien, no es fácil, pero vas bien, sí así lo hiciste bien. (D01, comunicación personal, 24 de abril de 2023)

El compromiso y receptividad del personal docente demuestra una relevante apertura y dedicación hacia la capacitación e implementación de tecnología dentro del contexto educativo

asíncrono. Lamentablemente, faltaron pruebas que mostraran la participación directa entre docentes y estudiantes a través de plataformas educativas electrónicas. Esta disparidad muestra la necesidad de realizar investigaciones adicionales y documentación exhaustiva para autentificar la combinación exitosa de tecnología para mejorar las interacciones educativas.

En cuanto a los estudiantes, se evidencia que la mayoría no encuentra dificultades a la hora de utilizar los recursos tecnológicos. La generación más joven, comúnmente conocida como nativos digitales, menciona que navega sin esfuerzo a través de plataformas de aprendizaje asincrónico, participa activamente en actividades en línea y emplea eficazmente herramientas digitales con fines educativos. Por el contrario, los estudiantes mayores encuentran obstáculos al adaptarse a las nuevas tecnologías al señalar que no es fácil, requiere tiempo extra y a veces el usarlas complica la actividad lo que en algunas ocasiones afectar su interacción con los docentes y en su proceso de aprendizaje en general.

Se puede afirmar que la dinámica de las interacciones entre el docente y estudiante en modelos educativos asincrónicos está fuertemente influenciada tanto por la edad de los estudiantes como por su utilización de la tecnología. Adaptarse y reconocer estas variables puede fomentar un entorno de aprendizaje más integral, eficiente y cautivador que atienda a estudiantes de todos los grupos de edades y, en última instancia, mejore el estándar general de la educación asincrónica. Es imperativo priorizar el acceso igualitario a los recursos educativos y los sistemas de apoyo para estudiantes de todas las edades con el fin de promover la equidad y la inclusión en la educación.

6.6 Divergencias Interacción Docente-Estudiante en la Educación a Distancia

El análisis de los cuestionarios aplicados tanto a profesores como a estudiantes del programa de la LAEL-I reveló algunas divergencias sobre la interacción asincrónicas entre los docentes y estudiantes. Una de las divergencias que se identificó estuvo relacionada con características

negativas en la interacción docente-estudiante. Al respecto, los docentes señalaron que las interacciones negativas -como las desalentadoras, las de confrontación, las estresantes y las aburridas- se percibieron como casi inexistentes en sus sesiones académicas asíncronas. Sin embargo, los estudiantes las consideraron estresantes y en algunos casos aburridas. Esta situación indicó que existe una desconexión entre las percepciones de docentes y estudiantes cuando se trata de interacciones negativas en sesiones académicas asincrónicas.

Es trascendental que los docentes sean conscientes de esta divergencia y trabajen para mejorar la calidad de la interacción con sus estudiantes con el fin de proporcionar una experiencia de aprendizaje más positiva y atractiva para todos los involucrados. Igualmente, estas interacciones negativas pueden tener un impacto significativo en las emociones de los estudiantes y en su experiencia de aprendizaje en general. Por lo tanto, es trascendental que los profesores tomen en consideración la retroalimentación proporcionada por los estudiantes y mejoren sus interacciones con ellos. Al hacerlo, los profesores pueden ayudar a los estudiantes a gestionar mejor sus emociones y lograr el éxito académico. Es posible que se necesiten más investigaciones para explorar este tema con mayor profundidad e identificar posibles soluciones para abordar esta divergencia.

Por otra parte, al analizar las interacciones docente-alumno se encontró que las características positivas en sus interacciones se desarrollaron de manera divertida, según lo informado por los docentes de esta carrera. No obstante, las respuestas de los estudiantes revelaron que percibían que estas interacciones positivas ocurrían sólo en raras ocasiones. Esta discrepancia entre las percepciones de docentes y estudiantes resalta la importancia de comprender el impacto de las interacciones positivas en la experiencia de aprendizaje. Si bien los docentes pueden creer

que están creando un ambiente de aprendizaje divertido, es posible que los estudiantes no siempre lo perciban de esa manera.

Las divergencias entre las percepciones de docentes y estudiantes sobre las interacciones positivas y negativas resaltan la necesidad de que los docentes tengan una comprensión más profunda de las emociones y experiencias de sus estudiantes. Goleman (1996), sostiene que la inteligencia emocional es fundamental para la enseñanza y el aprendizaje eficaz, ya que permite a los docentes reconocer y responder a las necesidades emocionales de sus alumnos. Al hacerlo, los docentes pueden crear un entorno de aprendizaje donde el estudiante se sienta apoyado. Por tal razón, es valioso que los docentes desarrollen sus habilidades de inteligencia emocional y las incorporen en sus estrategias de enseñanza para conectarse mejor con sus estudiantes.

Con relación al modelo educativo de la licenciatura, ésta se caracteriza por tener un sistema híbrido, el cual combina la enseñanza presencial y en línea. Esta modalidad sugiere que los estudiantes tengan la flexibilidad sobre cuándo y dónde estudiar, es decir los estudiantes pueden participar en sus actividades en momentos y lugares que les resulten convenientes. Desafortunadamente, los estudiantes se quejan de que esto no se da en esta licenciatura a pesar de contar con la infraestructura para realizar las clases en línea. Varios estudiantes expresaron esta situación de la siguiente forma:

Algo que yo no entiendo por qué no siguen haciendo como las clases en línea y presenciales al mismo tiempo sí está toda la infraestructura para hacerlo, digo a veces no podemos tal vez asistir a la clase, de esa manera por trabajo, por enfermedad, que porque nos dio flojera, una emergencia y es este una clase pérdida y que tal vez no se podría perder porque tienen todo como para conectarse a *Teams* y que si en realidad quieren utilizar los medios pues

también los podrían llegar a utilizar acá pero ellos mismos los rechazan al momento de que en su clase ya no los están ocupando. (E.4, comunicación personal, 22 de abril de 2023)

Los estudiantes saben de los beneficios de contar con la modalidad híbrida. Así lo informó un estudiante: “yo creo que lo que ahorita aplica mucho es por qué no siguen utilizando este medio híbrido, que podría beneficiar a muchos de nosotros” (E.4, comunicación personal, 22 de abril de 2023).

En el contexto de esta carrera, es crucial que los profesores y administradores escuchen los comentarios proporcionados por los estudiantes y realicen los ajustes necesarios para garantizar que la modalidad híbrida se esté utilizando en todo su potencial. Al hacerlo, los estudiantes pueden aprovechar al máximo la flexibilidad que ofrece esta modalidad y los beneficios en su actividad académica. Tal y como menciona Holmberg (1985), es indispensable que los cursos híbridos estén centrados en el estudiante y que aprovechen los aspectos únicos de la enseñanza presencial y en línea. Por ejemplo, que los profesores utilicen foros de discusión en línea y otras herramientas interactivas para fomentar la colaboración y la interacción entre los estudiantes y facilitar el intercambio de ideas y comentarios.

A la luz de los equipos y software disponibles, es factible transmitir las sesiones académicas presenciales de los sábados a través de videoconferencias. Este enfoque permitiría a todos los estudiantes participar en las sesiones, ya sea en persona o en línea. A pesar de ello, la práctica docente no aprovecha plenamente este potencial, ya que las sesiones de los sábados se llevan a cabo en persona sin hacer uso de algún recurso tecnológico educativo. Esta situación la expresó un estudiante que cursa la licenciatura:

Ahora como maestra es difícil estar con un grupo en presencial y grupos en línea, pero por lo menos que te den la opción de estar de oyente, a lo mejor no vas a escribir, no vas a

preguntar, vas a estar, pero vas a estar de oyente, pero no lo usan [el equipo con los recursos tecnológicos educativos]. (E.2, comunicación personal, 22 de abril de 2023).

En esta situación, es preciso que la licenciatura utilice plenamente la tecnología disponible para hacer que las sesiones académicas sean más accesibles para los estudiantes. El uso de tecnología de videoconferencia permite a los estudiantes que no pueden asistir a sesiones presenciales participar en las clases de forma remota. Esto es especialmente relevante para los estudiantes que pueden tener compromisos laborales o familiares que dificultan la asistencia a las sesiones en persona. Al ofrecer una modalidad híbrida con tecnología de videoconferencia, la licenciatura puede brindar mayor flexibilidad a los estudiantes y permitirles participar en sus actividades académicas en horarios y lugares que les resulten convenientes. Conjuntamente, los docentes deben recibir capacitación sobre cómo utilizar herramientas tecnológicas educativas y cómo enseñar de manera efectiva en una modalidad híbrida. El uso de la tecnología en la educación requiere que los docentes adopten nuevas estrategias y métodos de enseñanza que se adapten a la era digital.

En las entrevistas y cuestionarios se habló sobre el uso de las plataformas educativas en la licenciatura y las ventajas que proporcionan al proceso de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, se detectó otra paradoja: las plataformas educativas que pueden ofrecen una interacción real con los miembros de la clase no se utilizan en todo su potencial debido a que los docentes no las usan para incorporar a los estudiantes que no pueden asistir a clases presenciales los sábados. Un estudiante compartió su punto de vista al respecto:

Siento perfectamente pude haberme conectado a *Teams*, tengo la computadora, sin problema me hubiera conectado al *Teams* y hubiera podido escuchar la clase y tener la asistencia ahí incluso si en ese momento me hubiera pedido hacer un ensayo de algo lo hago porque ahí

tengo la computadora tengo los medios, pero no. (E.1, comunicación personal, 22 de abril de 2023).

A pesar de la disponibilidad de una variedad de plataformas educativas, es posible que los docentes no las utilizan plenamente debido a una falta de conocimiento o comprensión de toda la gama de funcionalidades y características que ofrecen estas plataformas. Es imprescindible invertir en formación y desarrollo profesional continuo, y al explorar y utilizar toda la gama de funcionalidades disponibles. Así mismo, los docentes podrían crear un entorno de aprendizaje que garantizara que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades para acceder y beneficiarse de los recursos educativos disponibles para ellos.

Otra divergencia significativa se detectó cuando los docentes expresaron su disposición en brindar apoyo y responder cualquier consulta o inquietud planteada por sus estudiantes. Sin embargo, se observó que los estudiantes tienden a subutilizar esta oportunidad, y sólo se acercan al docente como último recurso, después de haber intentado resolver sus inquietudes por otros medios o haber agotado otras opciones. Este fenómeno puede atribuirse a varios factores, incluida la falta de confianza o autoeficacia entre los estudiantes, la renuencia a buscar ayuda por miedo a parecer incompetentes o la preferencia por enfoques de aprendizaje más independientes o autodirigidos. También es posible que los estudiantes no reconozcan plenamente el valor y los beneficios de buscar apoyo y orientación de sus profesores, lo que puede llevar a perder oportunidades de aprendizaje y crecimiento.

Finalmente, se observó una divergencia diferente entre las percepciones de docentes y estudiantes con respecto al trabajo en grupo. Si bien los profesores indicaron que a los estudiantes no les gusta trabajar entre ellos, lo que implica una falta de interés en colaborar, compartir ideas o establecer relaciones laborales estrechas, los propios estudiantes informaron una perspectiva

diferente. De hecho, varios estudiantes expresaron su apoyo mutuo y su disfrute de trabajar en colaboración con sus compañeros.

Esta discrepancia puede atribuirse a varios factores, incluidas diferencias en expectativas, preferencias individuales y estilos de comunicación. Por ejemplo, los estudiantes pueden apreciar más los beneficios de la colaboración y el trabajo en equipo, y pueden valorar la oportunidad de aprender de sus compañeros y desarrollar sus habilidades interpersonales.

Por otro lado, los profesores pueden tener una comprensión más matizada de los desafíos asociados con el trabajo en grupo, cómo gestionar conflictos, coordinar horarios y garantizar que todos los miembros del grupo contribuyan por igual a la tarea. Como tal, es más probable que perciban el trabajo en grupo como una fuente potencial de estrés o frustración para los estudiantes.

Para cerrar esta brecha en la percepción, es necesario fomentar una cultura de comunicación abierta y respeto mutuo entre docentes y estudiantes. Esto se puede lograr mediante diversas estrategias, como brindar oportunidades periódicas para la retroalimentación y el diálogo, promover la escucha activa y la empatía y alentar a los estudiantes a apropiarse de su aprendizaje y colaborar con sus compañeros.

Capítulo 7: Conclusiones

Para conocer de manera detallada acerca la interacción socioemocional entre el docente y estudiante en el contexto de la a la Licenciatura Abierta en la Enseñanza de Lenguas, inglés (LAEL-I,) se aborda en este apartado de conclusiones una reflexión de los resultados que dieron respuesta a las preguntas de investigación. Dichas preguntas fueron planteadas en el siguiente orden. En primer lugar, se planteó el interés de comprender la importancia que tienen las interacciones en la formación docente en la enseñanza del inglés, modalidad asíncrona. En segundo lugar, se formuló analizar las interacciones que se presentan entre el docente y estudiante en la educación asíncrona contribuyendo al desarrollo profesional, y, en tercer lugar, se expuso describir la influencia de las emociones en la interacción docente-alumno en la educación a distancia en un programa de formación docente de lengua extranjera, inglés.

De acuerdo con la primera pregunta de investigación en donde se buscó comprender lo sobresaliente de la interacción en la formación docente en la enseñanza del idioma inglés, en la modalidad asíncrona, se identificó que la interacción es la actividad que permite establecer una relación sólida, conexiones personales y vínculos relevantes entre docente y estudiante fomentando el compromiso activo con el bienestar, la colaboración, la confianza, la comprensión y la empatía. Además, se corroboró en este contexto en particular que es esencial que esta interacción vaya más allá de los simples intercambios académicos.

Se refleja que la calidad de la interacción fomenta un vínculo afectivo y cognitivo entre el docente y estudiante, lo que se traduce en un mayor compromiso con las tareas académicas y un mejor desempeño. Estos hallazgos reconocen la teoría de la inteligencia emocional que enfatiza la importancia de las relaciones interpersonales en la construcción del conocimiento.

Los docentes que participaron en esta investigación mencionaron lo relevante que es la motivación en la interacción con los estudiantes. Esto pone de manifiesto que los docentes son conscientes de lo significativo de la motivación en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, la percepción de los estudiantes no se manifestó de la misma manera que los docentes. Esta discrepancia de percepciones sugiere la necesidad de revisar y actualizar los modelos de motivación utilizados en el ámbito educativo no presencial.

Esta diferencia de apreciaciones podría deberse a estilos de comunicación, a estrategias de enseñanza o a una falta de comprensión de las necesidades y preferencias del estudiante. Es esencial que los estudiantes se sientan apoyados y relajados, de esta manera es más probable que se comprometan, involucren, reflexionen y desarrollen su pensamiento crítico y habilidades comunicativas que les permitan expresar sus opiniones o establecer un diálogo, motivándolos a generar propuestas de solución a posibles problemas. Aunado a esto, cuando los docentes crean un entorno de aprendizaje de apoyo, es menos probable que los estudiantes se sientan estresados o desanimados y que su proceso de formación se vea afectado negativamente.

El intercambio de información, ideas, pensamientos y emociones es un aspecto crucial de la interacción humana. En ella, la comunicación, ya sea verbal o no verbal, fomentan el compromiso, la colaboración y el establecimiento de relaciones entre educadores y alumnos. La comunicación efectiva y la empatía son fundamentales para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, componentes para una educación de calidad. Para lograrlo, es necesario que los docentes promuevan diálogos haciendo uso de recursos pedagógicos que ayuden a los estudiantes a alcanzar su máximo potencial.

Los resultados se alinean con las teorías de la comunicación que destacan el papel de la interacción en la creación de significados compartidos. Así mismo, respaldan los principios del

constructivismo social, que enfatiza la importancia de la interacción social en la construcción del conocimiento.

En cuanto a la segunda pregunta de investigación que aborda el análisis de las interacciones entre el docente y estudiante en la educación asíncrona, se puede resaltar que en el contexto de la LAEL-I se ha considerado crucial el establecer una comunicación efectiva y respetuosa entre docentes y estudiantes para crear un ambiente de aprendizaje óptimo ya que en este tipo de programa educativo abierto, los estudiantes pueden estar dispersos geográficamente y no poder asistir a clases presenciales por alguna situación personal. En tal caso, el papel de la comunicación se amplifica y la necesidad de empatía aumenta. Una comunicación clara, respetuosa y empática entre docente y estudiante se correlaciona directamente con una mejor experiencia de aprendizaje y un mayor desarrollo de habilidades cognitivas.

En el contexto de esta licenciatura, la empatía debe considerarse un elemento clave, ya que ponerse en el lugar de los estudiantes permite a los docentes comprender las necesidades y expectativas de ellos. Al dar prioridad a la comunicación efectiva y a la empatía, los docentes pueden crear una atmósfera de confianza y respeto mutuo, que fomente y favorezca una verdadera experiencia de aprendizaje para todos los involucrados, así como el desarrollo profesional continuo.

La comunicación entre estudiantes y profesores puede ocurrir a través de varios canales, tanto síncronos como asíncronos. Uno de los canales con mayor peso que permite una interacción lo más real posible es a través del uso de la tecnología, la cual facilita que la comunicación pueda ser clara y efectiva permitiendo que docentes y estudiantes interactúen con información en varios formatos y a través de diversos medios. Esto puede indicar que la tecnología no sólo es un canal que fomente la adquisición de conocimientos, sino que también facilita la comunicación y permite

una interacción más rica y diversa promoviendo el desarrollo de habilidades cognitivas como el análisis, la síntesis y la evaluación.

Los estudiantes señalaron que WhatsApp ha sido una herramienta de comunicación indispensable en su trayectoria académica, facilitando la interacción sincrónica y asincrónica con sus pares y docentes. Si bien esta aplicación ha demostrado ser eficaz para la colaboración y el intercambio de información, es importante considerar sus limitaciones en cuanto a la promoción de relaciones interpersonales más profundas.

Otro elemento necesario en la interacción y en el proceso enseñanza-aprendizaje es la retroalimentación. La retroalimentación sirve como catalizador para la interacción socioemocional debido a que puede brindar a los estudiantes información precisa y valiosa sobre su progreso académico. Adicionalmente, permite a los estudiantes identificar sus fortalezas y áreas de crecimiento, facilitando así la adaptación de técnicas de estudio y, en última instancia, mejorando el rendimiento académico. Al dar retroalimentación, es responsabilidad del docente aprovechar su experiencia para que sea precisa y beneficiosa, al tiempo que fomente un ambiente positivo para el aprendizaje.

Además, la retroalimentación en este contexto es crucial debido a que puede respaldar el aspecto emocional del aprendizaje, ayudando a los estudiantes a sentirse motivados, comprometidos y apoyados. Recibir comentarios, sugerencias y observaciones sobre sus participaciones, tareas y ejercicios los hace sentir bien y fortalece la conexión. Así mismo, establece una relación de confianza y apoyo entre el estudiante y el docente, ofreciendo información sobre cómo mejorar el desempeño de los estudiantes y cómo alcanzar sus objetivos de manera más efectiva.

Otro punto significativo identificado en este estudio sobre la retroalimentación es el uso de la lengua extranjera, inglés. El proporcionar retroalimentación en el idioma que los futuros

profesores enseñarán puede mejorar sus habilidades lingüísticas en varios escenarios. La retroalimentación sirve como un medio para guiar a los estudiantes sobre cómo comunicarse efectivamente con otros en el idioma inglés, ya sea a través de interacciones orales o escritas. Este proceso ayuda al desarrollo de habilidades lingüísticas y aumenta la confianza de los estudiantes en su capacidad para comunicarse eficazmente en el idioma extranjero.

Debe tenerse presente que los efectos positivos de la retroalimentación se extienden más allá del beneficio a los estudiantes; también tiene un impacto significativo en los docentes. Al ayudar a los estudiantes, a través de una adecuada comunicación y retroalimentación, a mejorar su desempeño y alcanzar sus objetivos de aprendizaje, los profesores demuestran su eficacia en su función docente. En consecuencia, los docentes que son capaces de proporcionar retroalimentación valiosa a sus alumnos a menudo experimentan una mayor satisfacción laboral y una mayor sensación de realización en su calidad de educadores.

Por otra parte, se detectó que la ausencia de retroalimentación para los estudiantes tiene efectos perjudiciales en su bienestar y rendimiento académico. Es esencial que se eviten sentimientos de angustia, ansiedad, ira, frustración, desmotivación, confusión e indiferencia entre los estudiantes ya que pueden disuadir a los estudiantes de participar activamente en las actividades de clase. Igualmente, cuando un maestro no revisa ni brinda retroalimentación sobre la entrega de alguna actividad, el estudiante puede sentir que sus esfuerzos no han sido reconocidos, lo que lo lleva a una sensación de decepción y a la creencia de que su arduo trabajo ha sido en vano.

Por lo mencionado, es esencial que las instituciones y los docentes prioricen la provisión de retroalimentación como un componente valioso de las prácticas efectivas de enseñanza y aprendizaje en entornos asíncronos, esto es fundamental para mitigar el impacto emocional negativo que puede surgir al no recibir retroalimentación esto nos lleva a sugerir que la implementación de

una formación docente que enfatice procesos de retroalimentación que promuevan una buena interacción socioemocional.

Como se observa, la retroalimentación emerge como un elemento fundamental en la interacción, estableciendo conexiones significativas con el desarrollo académico, la motivación, el bienestar emocional y la adquisición de habilidades lingüísticas.

Otro componente indispensable es la tecnología, la cual ha transformado radicalmente la educación no presencial, posibilitando nuevas formas de interacción y aprendizaje. No obstante, la brecha digital y la falta de competencias digitales pueden obstaculizar su aprovechamiento. Por consiguiente, es preciso implementar programas de formación continua para docentes y estudiantes, a fin de garantizar una integración efectiva de las herramientas tecnológicas en los procesos educativos.

La videollamada constituye una valiosa herramienta tecnológica que optimiza la interacción entre docentes y estudiantes. Su importancia radica en la capacidad de generar una presencia virtual que simula el encuentro presencial durante las sesiones sincrónicas. Sin embargo, uno de los principales desafíos surge cuando los estudiantes deciden no activar sus cámaras, privando al docente de elementos visuales esenciales. Esta ausencia de señales no verbales dificulta la capacidad del profesor para interpretar las reacciones y estados emocionales de los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ante esta circunstancia, el docente tiene la tarea de explicar a los estudiantes la importancia de las señales visuales para mejorar la participación y la comprensión ya que generar confianza y simpatía en el aula virtual es crucial para crear un ambiente cómodo que anime a los estudiantes a activar sus cámaras. El lenguaje no verbal es sumamente valioso en la interacción docente-estudiante. Aspectos como el tono y el timbre de voz; las expresiones faciales, el lenguaje corporal,

la vestimenta, la puntualidad y el cumplimiento de lo pactado poseen un alto efecto en la percepción del otro.

Se hace evidente que al aprovechar la tecnología en la educación asíncrona se puede mejorar la calidad, accesibilidad y la eficacia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. Se ha demostrado que la tecnología permite a los participantes acceder a una amplia gama de materiales didácticos específicos para su aprendizaje, así como participar en actividades a su propio ritmo y en el momento que más les convenga. También, la tecnología facilita mecanismos para realizar retroalimentación y evaluaciones que impacten en el aprendizaje de los alumnos. Para aprovecharla al máximo, se considera valioso capacitar a los docentes con el fin de mejorar continuamente sus habilidades y prácticas en el campo de la educación asíncrona debido a que esta se encuentra en una constante evolución.

Como se puede notar existe una correlación directa entre la tecnología y la educación no presencial. La tecnología ha transformado la forma en que aprendemos, permitiendo nuevas formas de interacción y acceso al conocimiento. Al acceder a una amplia gama de materiales didácticos a través de ella, se relaciona con una mejora en la calidad y la eficacia del proceso de enseñanza y aprendizaje en la modalidad no presencial. De la misma manera, un ambiente de aprendizaje no presencial que fomenta la confianza y la comodidad promueve una mayor participación y compromiso.

El siguiente componente, las emociones, se puede considerar uno de los más relevantes por su propia naturaleza. Las emociones son el filtro en donde se recibe la información y en donde influyen nuestros pensamientos, comportamientos e interacciones. El modo en que esta información del mundo externo se percibe, la manera en que uno se siente, las emociones guían nuestras elecciones y acciones desde que nacemos hasta el último día de existencia.

Cabe señalar que las emociones también forman parte de los componentes que dan respuesta a la pregunta dos ya que forma parte de las interacciones que se presentan entre el docente y estudiante en la educación asíncrona y que contribuyen al desarrollo profesional. De igual manera, considerado a las emociones el componente primordial, este permite abordar y dar respuesta a la tercera pregunta de investigación la cual se formuló con el fin de describir la influencia de las emociones en la interacción entre el docente y estudiante en la educación asíncrona en un programa de formación docente de lengua extranjera, inglés.

En el contexto de esta licenciatura se mostró que los docentes desempeñan un papel crucial en la creación de entornos de aprendizaje emocionalmente seguros. Y estos se pueden crear proporcionando comentarios constructivos que promuevan la comunicación abierta, estableciendo un vínculo fuerte con sus alumnos que permita fomentar un ambiente de tranquilidad. De la misma manera, los docentes tienen la posibilidad de animar a los estudiantes a reconocer y gestionar sus emociones, promoviendo un ambiente de comunidad y participación en el proceso de aprendizaje.

Se reconoce que las emociones y los procesos de aprendizaje pueden desarrollarse de manera positiva, demostrando una mayor capacidad para centrar su atención en información relevante. Adicionalmente, se observa un vínculo directo entre el estado emocional del docente y el desempeño académico de los alumnos, lo que evidencia un efecto de contagio emocional en el entorno educativo.

Sin duda esta investigación sugiere que gestionar las emociones es sustancial para el bienestar y el crecimiento profesional tanto de los docentes como estudiantes. Una de las primeras acciones que se pueden considerar es comprender las causas fundamentales del malestar emocional. La falta de comunicación, la información poco clara y los sentimientos abrumadores derivados del vencimiento de las actividades académicas son causas generadoras de ello. Del mismo modo, la

falta de empatía por parte de los profesores puede desencadenar estados de estrés y ansiedad entre los estudiantes.

Goleman (1996), en su teoría sobre la inteligencia emocional, subraya que la empatía es una habilidad susceptible de desarrollo y perfeccionamiento mediante la práctica constante. Este enfoque resulta crucial en el ámbito educativo, ya que practicar la empatía permite a los docentes forjar vínculos más sólidos con los estudiantes. Consecuentemente, los docentes empáticos, como se muestra en este estudio, estarán mejor preparados para brindar apoyo efectivo, podrán demostrar una genuina comprensión e iniciar acciones que beneficien a los estudiantes, tanto en su vida personal como en su trayectoria académica y profesional.

Por otro lado, controlar el estrés es crucial para los estudiantes de esta licenciatura, por lo cual es evidente la necesidad de planificar, organizar el tiempo de estudio, así como los descansos y actividades recreativas de manera equilibrada. Es fundamental, limitar el tiempo que se pasa frente a la pantalla y establecer períodos de descanso de las tecnologías, ya que la sobreexposición a las pantallas igualmente aumenta la sensación de agotamiento y estrés.

Así mismo, es preciso notar que a partir de lo observado en este estudio, existe una relación entre la comunicación y los estados emocionales. En esta licenciatura es indispensable fomentar y mantener una comunicación abierta y constante entre el docente y estudiante ya que ello ayuda a disminuir la sensación de aislamiento y brinda el apoyo necesario cuando surgen dudas o dificultades. Para disminuir la sensación de aislamiento es forzoso crear un entorno educativo inclusivo donde se escuchen todas las voces, se respeten las opiniones y en donde los estudiantes se sientan seguros al expresarse sin temor a ser juzgados o rechazados.

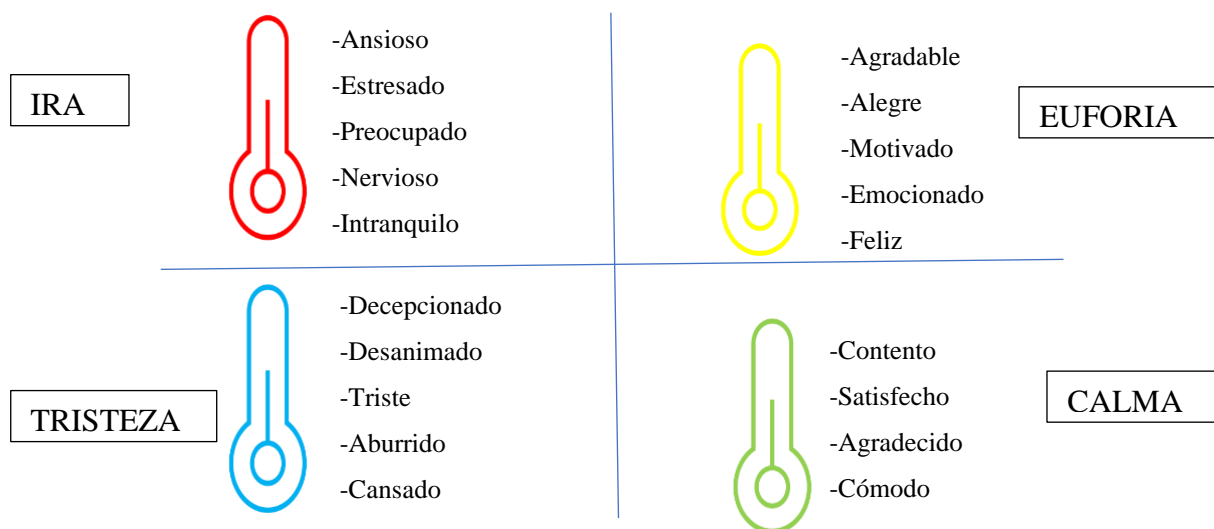
Sumado a lo anterior, cuando las emociones son positivas se considerarán un factor trascendental ya que pueden mejorar los procesos cognitivos centrando la atención hacia la

información más relevante. Por lo tanto, es conveniente reconocerlas, comprenderlas y gestionarlas. De tal manera, que las emociones se conviertan en la brújula que oriente adecuadamente el proceso de enseñanza y aprendizaje en la formación docente.

Respecto a las emociones positivas y negativas que se observaron en esta licenciatura se han catalogado en cuatro ejes: la ira, la tristeza, la euforia y la calma. Cada uno de estos ejes se representan a través de un “emocionómetro” los cuales se ilustran en la figura 25.

Figura 25

Emocionómetro de la LAEL-I



Nota. Elaboración propia. El color rojo representa la emoción relacionada con la ira, el color azul representa la tristeza, el color amarillo la euforia y el color verde la calma.

El reconocer el estado emocional de los estudiantes ha brindado información valiosa sobre su bienestar general y progreso académico. Distinguir indicios de ansiedad, estrés, preocupación, nerviosismo provee a los docentes y al personal administrativo la capacidad de intervenir de manera proactiva y ofrecer el apoyo esencial necesario para que los estudiantes superen los obstáculos y prosperen en sus esfuerzos educativos.

Al identificar y abordar la diversa gama de emociones negativas que los estudiantes pueden enfrentar, es necesario que la institución educativa promueva un ambiente más propicio y de apoyo para el aprendizaje. Estrategias como proporcionar recursos de asistencia psicológica, ofrecer servicios de asesoramiento en línea, fomentar un sentido de comunidad a través de plataformas virtuales y ofrecer herramientas para el manejo del estrés pueden contribuir a mejorar el bienestar emocional de los estudiantes y, en consecuencia, su éxito en la educación no presencial.

En cuanto a las emociones positivas, el sentirse contento, alegre, motivado, entusiasta, encantado y agradecido son indicadores de satisfacción, disfrute, compromiso, perseverancia, curiosidad, creatividad, resiliencia y empatía lo cual fortalece la conexión entre el docente y estudiante, así como con el proceso de aprendizaje, lo que puede conducir a mayores niveles de éxito académico.

De igual modo, los estados emocionales de los profesores tienen un profundo impacto en los logros académicos de los estudiantes. Los estudiantes poseen la capacidad de percibir y absorber con atención los estados emocionales positivos o negativos de sus profesores, ejemplificando la presencia de contagio emocional y destacando el papel influyente de las emociones en el entorno educativo.

Dicho lo anterior, las emociones son determinantes para establecer interacciones significativas entre el docente y estudiante. Los docentes deben reconocer y abordar las experiencias emocionales de los estudiantes con el fin de desarrollar la empatía y la simpatía, fomentando un sentido de comprensión y apoyo dentro del entorno educativo no presencial. En general, el reconocer y aceptar las emociones como una respuesta natural a ciertas experiencias puede ayudar a docentes y estudiantes a fomentar conexiones más relevantes, profundas, mejorar la comunicación y construir una atmósfera de apoyo para el aprendizaje en entornos educativos no presenciales.

Por lo cual, existe la necesidad de que los programas de formación docente, particularmente los que se desarrollan de manera asíncrona en la enseñanza de lenguas extranjeras, incorporen módulos que enfatizan el desarrollo de interacciones socioemocionales positivas con los estudiantes en sus programas educativos. Esto podría contribuir al crecimiento profesional docente y al bienestar de los involucrados en el proceso educativo a distancia.

El crear una experiencia de aprendizaje social y emocional más positiva y significativa requiere explorar las complejidades de la interacción entre los factores que participan en el fenómeno educativo. Esto incluye no sólo investigar sobre la relación entre profesores y estudiantes sino también las interacciones formadas entre los propios estudiantes, su interacción con los materiales educativos y la incorporación de tecnologías de medios educativos. Obtener una comprensión integral de estas diversas formas de interacción es esencial para cultivar un entorno que sea a la vez estimulante y propicio para el aprendizaje.

Específicamente dentro de la interacción docente-estudiante, el papel de las emociones en el contexto de la educación a distancia de lenguas extranjeras, se ha detectado que actualmente falta información detallada sobre este tema. Lo que destaca la necesidad de seguir investigando las dinámicas socioemocionales involucradas tanto en las sesiones escolares mismas, como en la formación de docentes para la educación a distancia.

Por último, al incorporar el reconocimiento y el manejo de las emociones en la formación de profesores de lenguas extranjeras, se les anima a adoptar métodos de enseñanza novedosos, humanistas e innovadores que se extienden más allá de lo cognitivo o tecnológico. Igualmente, esta formación podría dotar a los profesores de estrategias para manejar eficazmente las emociones de sus alumnos dentro del aula, ya sea que implique fomentar un ambiente de aprendizaje positivo o utilizar el humor para aliviar la ansiedad. En última instancia, este enfoque permitiría a los

profesores mejorar su metodología, pedagogía y su propia inteligencia emocional, un componente vital para la comunicación eficaz y la generación de una alianza genuina con los estudiantes.

Acercas de las limitaciones identificadas en esta investigación se distinguió la multiplicidad de plataformas educativas empleadas en la licenciatura, lo cual representó un obstáculo significativo para el análisis. Esta diversificación de entornos no presenciales imposibilitó la identificación precisa de patrones de uso, efectividad y limitaciones específicas de cada sistema. Esta fragmentación tecnológica no permitió establecer conclusiones definitivas sobre qué aspectos de las plataformas favorecen o inhiben las interacciones socioemocionales.

Un hallazgo particularmente preocupante fue la ausencia casi total de interacción entre docentes y estudiantes a través de las plataformas digitales. Los servicios fundamentales como los sistemas de mensajería, foros de discusión, chats, videoconferencias, espacios para retroalimentación de tareas, anuncios y herramientas de seguimiento permanecieron inactivos, lo que imposibilitó evaluar la eficacia de las herramientas de comunicación asíncronas, el impacto de diferentes modalidades de retroalimentación, los patrones de interacción en espacios educativos no presenciales y el desarrollo de competencias digitales tanto de los docentes como estudiantes.

En el ámbito de la comunicación y las emociones, la investigación se vio limitada por el predominio inesperado de interacciones socioemocionales en un entorno educativo asíncrono, la realidad mostró una dependencia significativa de la comunicación cara a cara. Dicha situación restringió severamente la capacidad de analizar el desarrollo de habilidades de comunicación digital, estudiar las señales no verbales, examinar estrategias de expresión emocional e identificar patrones de interacción del aprendizaje no presencial.

La ausencia de documentación escrita de las interacciones entre docentes y estudiantes constituyó una limitación metodológica significativa. La falta de registros de retroalimentación

impidió analizar la evolución de las interacciones, identificar patrones de comunicación, evaluar estrategias de retroalimentación y medir su impacto en el proceso de aprendizaje.

La identificación de estas limitaciones proporciona una base sólida para futuras investigaciones y mejoras en la implementación de programas de formación docente en modalidad no presencial, particularmente en lo que respecta a la dimensión socioemocional del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las futuras investigaciones deben centrarse en comprender cómo la era digital moldea y transforma la dinámica socioemocional entre docentes y estudiantes en el contexto educativo asíncrono. La relación entre tecnología y emoción representa un terreno fértil para la investigación. Por ejemplo, las plataformas educativas, con sus herramientas específicas para el desarrollo de habilidades auditivas, escritas y orales, ofrecen un vasto campo de estudio que podría revelar una comprensión valiosa para la formación de futuros docentes de lenguas extranjeras. La investigación en este ámbito debe profundizar en cómo estas herramientas nos sólo facilitan el aprendizaje, sino también cómo contribuyen al desarrollo de conexiones emocionales en el espacio educativo no presencial.

La comunicación digital emerge como otro campo crucial de investigación. Aplicaciones como WhatsApp han revolucionado la manera en que nos conectamos, ofreciendo un espacio accesible y versátil para la interacción tanto oral como escrita. Se podría examinar cómo estas plataformas pueden optimizarse para crear ambientes de aprendizaje más efectivos y emocionalmente seguros. La capacidad de estas herramientas para facilitar interacciones personalizadas, proporcionar retroalimentación inmediata de manera oral o escrita y fomentar un sentido de comunidad merece un análisis profundo, especialmente en relación con su potencial para mitigar estados emocionales negativos como la ansiedad y el estrés.

Un horizonte particularmente prometedor se encuentra en el campo de las tecnologías inmersivas. La realidad virtual y aumentada presentan posibilidades revolucionarias para la interacción socioemocional en la educación no presencial. Estas tecnologías prometen transformar radicalmente la experiencia educativa, creando espacios donde lo digital y lo emocional convergen de manera antes inimaginables y además en el idioma inglés.

Es fundamental estudiar la simulación de escenarios de enseñanza realista, el desarrollo de interacciones socioemocionales a través de avatares, y sistemas de retroalimentación que integren elementos visuales, auditivos y en el idioma inglés. Además, es crucial investigar la formación de comunidades virtuales de aprendizaje y métodos de evaluación en tiempo real que permitan medir tanto el progreso académico como el desarrollo de competencias socioemocionales.

Asimismo, las futuras investigaciones requieren adoptar un enfoque holístico que considere tanto los aspectos técnicos como los humanos de la educación a distancia. La meta última debe ser desarrollar metodologías que no sólo sean tecnológicamente avanzadas, sino también emocionalmente inteligentes y pedagógicamente sólidas.

Sobre el futuro inmediato de esta investigación, se enmarca en el inicio de una fase nueva y extensa en el proceso investigativo con docentes colegas de la Facultad de Lenguas de la BUAP a través de un cuerpo académico específico sobre este tema. Se espera que los hallazgos obtenidos en esta investigación puedan ser vistos como semillas de cambio, capaces de crecer en los diversos contextos educativos de la Facultad, lo que puede generar un ciclo de mejora continua en la formación y práctica docente.

Para lograr una verdadera mejora, no sólo se necesita la divulgación sino la creación de una comunidad de práctica reflexiva que genere un ecosistema de innovación pedagógica, por ejemplo, se puede crear un “laboratorio vivo” de interacción socioemocional, donde se prueben y

perfeccionen continuamente nuevas estrategias. La colaboración es posible extenderla más allá de la Facultad de Lenguas de la BUAP, se puede involucrar a psicólogos educativos y expertos en tecnología educativa de tal manera que se pueda crear un enfoque verdaderamente transdisciplinario que aborden los desafíos que se están presentando como son: la inteligencia artificial, la neuroeducación, la equidad y el acceso a entornos digitales.

El logro de un trabajo colaborativo puede presentarse entre la Facultad de Lenguas de la BUAP y otras instituciones universitarias, lo cual abre un horizonte prometedor para el intercambio de experiencias sobre la interacción socioemocional entre los docentes y estudiantes en entornos educativos no presenciales. Esta alianza interinstitucional ejemplifica el poder de la colaboración y la empatía, los mismos principios que se estudian, en la construcción del conocimiento. Al tener una red de experiencias, perspectivas y saberes, se puede construir y publicar nuevas investigaciones que aborden una pedagogía más humana, empática y emocionalmente inteligente en la era digital.

Para concluir, desde la mirada autocrítica, la profesión docente es una de las profesiones más desafiantes y que a menudo se subestima su impacto tanto en los estudiantes como en la sociedad. Si se desea mejoras en las instituciones educativas y una verdadera revolución de las emociones en el aprendizaje de lenguas extranjeras, es necesario contar con los mejores candidatos para la docencia. Una vez que se tengan, se deben formar no sólo en las competencias académicas tradicionales, sino además en todas las competencias intrapersonales y sociales que se han destacado en esta investigación. Ya en servicio es indispensable proporcionar a los docentes la orientación y entrenamiento necesarios para que participen y disfruten de su trabajo y sean el corazón del cambio de la sociedad.

ANEXOS

A) Carta de Presentación



“HUP, 50 años de enseñanza y salud”

Dr. Celso Pérez Carranza
Director de la Facultad de Lenguas de la
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
P R E S E N T E

Por este medio nos permitimos presentar a la **Mtra. Mariana García Trinidad**, con número de matrícula 221560607, estudiante del **4º semestre** del programa del **Doctorado en Investigación e Innovación Educativa de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla**, quien actualmente, está desarrollando el tema “La interacción socioemocional entre el docente y el alumno en la educación a distancia: el caso de licenciatura en la Enseñanza del Inglés de la Facultad de Lenguas BUAP”. Para ello es imprescindible contar con información documental y trabajo de campo fidedignos que sólo pueden ser obtenidos a través de la aplicación de cuestionarios, realización de entrevistas, observación de clases y consulta de documentos oficiales de la Unidad Académica que usted atinadamente dirige.


Por lo anteriormente mencionado, le solicitamos muy atentamente, se le otorgue las facilidades necesarias para que la **Mtra. García Trinidad** pueda llevar a cabo su investigación en la Facultad de Lenguas durante este semestre de **Otoño 2022**.


Sin otro particular, le reiteramos la seguridad de nuestra más atenta y distinguida consideración.

Atentamente

“Pensar Bien, Para Vivir Mejor”

H. Puebla de Z., a 4 de octubre de 2022


Dra. Adeilaida Flores Hernández
Coordinadora del Doctorado en
Investigación e Innovación Educativa


Dr. Ricardo A. Gibu Shimizu
Secretario de Investigación y Estudios



Archivo
Minutario
07RAGS/07AFH/L/y.d.LL

Facultad de
Filosofía y Letras

Av. Juan de Palafox y Mendoza
225, Col. Centro Histórico,
Puebla, Pue. C.P. 72000
01 (222) 229 55 00 Ext. 5425
01 (222) 232 02 25

B) Cartas de Consentimiento Informado

Estimad(o) Coordinador(a) _____

A través de este documento, que forma parte del proceso para la obtención del consentimiento informado, nos es grato invitarle a participar como informante en la investigación “Interacción socioemocional docente-alumno en la educación a distancia: el caso de la licenciatura en la Enseñanza del Inglés de la Facultad de Lenguas BUAP”.

Dicha investigación es llevada a cabo por Mariana García Trinidad (matrícula 221560607), estudiante del Doctorado en Investigación e Innovación Educativa de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. El objetivo de este estudio es identificar cómo se llevan a cabo las interacciones socioemocionales docente-alumno en un programa de formación docente en la modalidad a distancia.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas a través de una entrevista que indaga sobre sus experiencias como coordinadora en el programa que usted atinadamente dirige. Es importante mencionar que lo que conversemos durante esta entrevista será grabado -previo consentimiento de su parte-, de modo que la tesista pueda transcribir y analizar las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria y altruista. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Las respuestas que Ud. proporcione serán usadas de manera anónimas. Cabe mencionar que su identidad no será revelada por lo que se utilizará un pseudónimo para identificar su participación. El tiempo necesario para responder la entrevista será aproximadamente de 60 minutos máximo. Si tiene alguna duda sobre esta investigación, puede expresarla en cualquier momento durante su participación. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que esto le ocasione conflicto alguno.

De la misma forma, se le notifica que, en el transcurso de la investigación, usted podrá solicitar información actualizada sobre la misma a la responsable de la investigación, Mariana García Trinidad, o a la directora de tesis, Dra. Verónica Sánchez Hernández. Al mismo tiempo es importante recalcar que esta carta de Consentimiento Informado se elabora y firma en dos ejemplares originales; se le entregará un original y el otro lo conservará la tesista. Agradecemos de antemano su valiosa participación.



Mariana García Trinidad
Tesista



Dra. Verónica Sánchez Hernández
Directora

Carta de Consentimiento Informado

Estimado (a) docente:

A través de este documento, que forma parte del proceso para la obtención del consentimiento informado, nos es grato invitarle a participar como informante en la investigación “Interacción socioemocional docente-alumno en la educación a distancia: el caso de la licenciatura en la Enseñanza del Inglés de la Facultad de Lenguas BUAP”.

Dicha investigación es llevada a cabo por Mariana García Trinidad (matrícula 221560607), estudiante del Doctorado en Investigación e Innovación Educativa de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. El objetivo de este estudio es identificar cómo se llevan a cabo las interacciones socioemocionales docente-alumno en un programa de formación docente en la modalidad no presencial.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas a través de un cuestionario que indaga sobre sus experiencias como docente en la Licenciatura Abierta en la Enseñanza de Lenguas, Inglés. Es importante mencionar que el cuestionario será totalmente confidencial y enviado a su correo electrónico personal -previo consentimiento de su parte-, para que posteriormente sus respuestas puedan ser analizadas e interpretadas por la tesista.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria y altruista. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de esta investigación. Las respuestas que Ud. proporcione serán usadas de manera anónima. Cabe mencionar que su identidad no será revelada por lo que se utilizará un pseudónimo para identificar su participación. El tiempo necesario para responder el cuestionario será aproximadamente de 25 minutos máximo.

Si tiene alguna duda sobre esta investigación, puede expresarla en cualquier momento durante su participación. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que esto le ocasione conflicto alguno.

De la misma forma, se le notifica que, en el transcurso de la investigación, usted podrá solicitar información actualizada sobre la misma a la responsable de la investigación, Mariana García Trinidad -mariana.garciatr@correo.buap.mx-, o a la directora de tesis, Dra. Verónica Sánchez Hernández -veronica.sanchez@correo.buap.mx. Al mismo tiempo es importante recalcar que esta carta de Consentimiento Informado se elabora y firma en dos ejemplares digitales; uno lo conservará usted y el otro lo conservará la tesista.

Agradecemos de antemano su valiosa participación.



Mariana García Trinidad
Tesista



Dra. Verónica Sánchez Hernández
Directora

Carta de Consentimiento Informado

Estimado alumno (a):

A través de este documento, que forma parte del proceso para la obtención del consentimiento informado, nos es grato invitarle a participar como informante en la investigación “Interacción socioemocional docente-alumno en la educación a distancia: el caso de la licenciatura en la Enseñanza del Inglés de la Facultad de Lenguas BUAP”.

Dicha investigación es llevada a cabo por Mariana García Trinidad (matrícula 221560607), estudiante del Doctorado en Investigación e Innovación Educativa de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. El objetivo de este estudio es identificar cómo se llevan a cabo las interacciones socioemocionales docente-alumno en un programa de formación docente en la modalidad a distancia.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas a través de un cuestionario que indaga sobre sus experiencias como estudiante en la Licenciatura Abierta en la Enseñanza de Lenguas, Inglés. Es importante mencionar que el cuestionario será totalmente confidencial y enviado a su correo electrónico personal - previo consentimiento de su parte-, para que posteriormente sus respuestas puedan ser analizadas e interpretadas por la tesista.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria y altruista. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de esta investigación. Las respuestas que Ud. proporcione serán usadas de manera anónima. Cabe mencionar que su identidad no será revelada por lo que se utilizará un pseudónimo para identificar su participación. El tiempo necesario para responder el cuestionario será aproximadamente de 20 minutos máximo.

Si tiene alguna duda sobre esta investigación, puede expresarla en cualquier momento durante su participación. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que esto le ocasione conflicto alguno.

De la misma forma, se le notifica que, en el transcurso de la investigación, usted podrá solicitar información actualizada sobre la misma a la responsable de la investigación, Mariana García Trinidad - mariana.garciatr@correo.buap.mx-, o a la directora de tesis, Dra. Verónica Sánchez Hernández - veronica.sanchez@correo.buap.mx. Al mismo tiempo es importante recalcar que esta carta de Consentimiento Informado se elabora y firma en dos ejemplares digitales; uno lo conservará usted y el otro lo conservará la tesista.

Agradecemos de antemano su valiosa participación.



Mariana García Trinidad

Tesista

C) Firma de Consentimiento

Dra. Verónica Sánchez Hernández

Directora



Yo,, manifiesto que fui informada del propósito, procedimientos y tiempo de participación y en pleno uso de mis facultades, es mi voluntad participar en esta investigación titulada: *“Interacción socioemocional docente-alumno en la educación a distancia: el caso de la licenciatura en la Enseñanza del Inglés de la Facultad de Lenguas BUAP”*.

No omito manifestar que he sido informada clara, precisa y ampliamente, respecto a los procedimientos que se aplicarán en esta investigación.

He leído y comprendido la información anterior, y todas mis preguntas han sido respondidas de manera clara y a mi entera satisfacción, por lo cual no tengo ningún problema de aceptar participar en la mencionada investigación.

Firma del Participante:

Fecha:

D) Guión de Entrevista

Esta guía de entrevista tiene como finalidad recabar información sobre la interacción socioemocional que se presenta entre el docente y estudiante en la licenciatura abierta en la enseñanza del inglés de la Facultad de Lenguas, BUAP. La información obtenida será desde la mirada de la coordinación de dicha licenciatura y será muy valiosa para dar respuesta a las interrogantes de la investigación: “La interacción socioemocional entre el docente y el alumno en la educación a distancia: el caso de la licenciatura en la Enseñanza del Inglés de la Facultad de Lenguas BUAP”.

A continuación, se presentan los rubros para la entrevista:

1. Programa
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuáles son los elementos que diferencian este programa abierto a un escolarizado? ¿Por qué son necesarios? 2. ¿En los programas de las materias de esta licenciatura abierta se consideran o describen las interacciones docente-alumno?, ¿en qué apartado?, ¿dónde? 3. ¿En este programa se consideran los factores socioemocionales (p.ej. relaciones personales, comunicación asertiva)? Si es así, ¿podría decirme cómo?
2. Perfil docente
<ol style="list-style-type: none"> 1. En la selección de la planta docente, ¿qué perfil busca para este programa de educación abierta?, ¿cómo contribuye el perfil a la interacción socioemocional? 2. Desde su punto de vista, ¿cuáles son las fortalezas y áreas de oportunidad de su planta docente?, ¿qué opinión tiene de la capacitación con la que cuentan los profesores?
3. Tecnología
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué papel juega la tecnología en el programa? 2. ¿Qué plataforma(s) o herramientas tecnológicas utilizan?, ¿cómo o por qué se eligieron?, ¿qué criterios se siguieron? 3. ¿Considera que las herramientas que contiene la plataforma contribuyen a una buena interacción docente-alumno?, ¿cómo?
4. Interacción socioemocional
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Existe algún mecanismo en donde los estudiantes manifiestan sus querellas/reclamos?, ¿de qué índole son y cómo las enfrenta y resuelve? 2. ¿Cuáles son las mayores dificultades a las que se ha enfrentado con respecto a los problemas emocionales de sus docentes y estudiantes? 3. ¿Cuáles han resultado un reto para usted, cómo los canaliza, hay diálogos, seguimiento? 4. ¿Puede usted identificar las emociones que obstaculizan el proceso de enseñanza-aprendizaje? 5. ¿Qué estrategias se llevan a cabo para mitigar el efecto negativo que las emociones tienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje?
5. Comunicación interpersonal
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo se difunde la información académica y administrativa a los alumnos (as) y docentes? 2. De lo anteriormente mencionado ¿cuál ha sido la mejor estrategia de comunicación y por qué? 3. ¿Existe alguna barrera para comunicarse con los docentes y estudiantes? ¿Cuál ha sido?
6. Retroalimentación
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Se da retroalimentación a los alumnos?, ¿en qué momento?: al final de cada tarea, de cada módulo, de cada mes, etc.

Elaboración propia

E) Cuestionario Docentes

Este cuestionario es parte de un estudio cualitativo de un proyecto de doctorado y tiene por objetivo conocer sus experiencias sobre los procesos de interacción de un programa abierto. La información que usted me proporcione será confidencial y únicamente para los propósitos de este estudio. Agradezco de antemano su valiosa colaboración.

1. Grado académico:

Licenciatura

Maestría

Doctorado

2. Edad:

25-30

31-40

41-50

Mayor de 51

Instrucciones: Seleccione la opción que más describa su experiencia. Puede seleccionar más de una opción.

Comunicación e Interacción
3. La comunicación en las sesiones académicas con sus estudiantes es mavormente : Síncrona (e.g. cara a cara in situ) Síncrona (e.g. Zoom, Meet etc.) Asíncrona (e.g. correo electrónico) Síncrona y asíncrona
4. Para cada aspecto elija el que más corresponda a su experiencia. Las interacciones con sus estudiantes han tenido las siguientes características. Nunca. Rara vez. Casi siempre. Siempre
Motivantes
Relajantes
Solidarias
Divertidas
Desalentadoras
Estresantes
Confrontativas
Aburridas
5. Para cada aspecto elija el que más corresponda a su experiencia.

<p>El tener una buena interacción con sus estudiantes le ayuda a:</p> <p style="text-align: right;">Nunca. Rara vez. Casi siempre. Siempre</p> <p>Disfrutar de las sesiones académicas</p> <p>Reflexionar</p> <p>Expresar opiniones</p> <p>Probar formas alternativas de enseñanza</p>
<p>6. Para cada aspecto elija el que más corresponda a su experiencia.</p> <p>De los medios electrónicos de comunicación, ¿cuál utiliza con mayor frecuencia con sus estudiantes?</p> <p style="text-align: right;">Nunca. Rara vez. Casi siempre. Siempre</p> <p>Foro de discusión</p> <p>Chat de la plataforma</p> <p>Correo electrónico</p> <p>Llamada con dispositivo móvil</p> <p>Redes sociales</p> <p>Videoconferencias</p> <p>WhatsApp</p> <p>Otro (especifique)</p>
<p>7. ¿De qué manera esos medios de comunicación le han ayudado a su actividad docente? Describa brevemente.</p>
<p>8. ¿De qué manera esos medios de comunicación no le han ayudado a su aprendizaje? Describa brevemente.</p>
<p>9. ¿Qué obstáculo(s) o barrera(s) ha encontrado para comunicarse con sus estudiantes? Describa brevemente.</p>
<p>Retroalimentación y emociones</p>
<p>10. Para cada aspecto elija el que más corresponda a su experiencia.</p> <p>En qué idioma es la retroalimentación asíncrona que proporciona a sus estudiantes:</p> <p style="text-align: right;">Nunca. Rara vez. Casi siempre. Siempre</p> <p>En la lengua extranjera</p> <p>En español</p>
<p>11. Para cada aspecto elija el que más corresponda a su experiencia.</p> <p style="text-align: right;">Nunca Rara vez Casi siempre. Siempre</p> <p>¿Con qué frecuencia proporciona retroalimentación asíncrona oral?</p> <p>¿Con qué frecuencia proporciona retroalimentación asíncrona escrita?</p>
<p>12. ¿Qué forma de retroalimentación le hace sentir más cómodo(a)?</p> <p>Retroalimentación oral</p> <p>Retroalimentación escrita</p>

Ambas
<p>13. Seleccione una opción.</p> <p>¿Por qué se siente más cómodo proporcionando la retroalimentación de la manera que eligió?</p> <p>Puedo expresar mis observaciones y/o comentarios</p> <p>Puedo solicitar mayor explicación</p> <p>Puedo reflexionar sobre los comentarios del estudiante</p> <p>Puedo revisar sus respuestas o el documento con calma</p> <p>Otro:</p>
<p>14. Cuando usted retroalimenta las participaciones asíncronas de manera clara y amigable usted siente que sus estudiantes quedan:</p> <p>Satisfecho(a)s</p> <p>Impresionado(a)s</p> <p>Agradecido(a)s</p> <p>Indiferentes</p> <p>Otro:</p>
<p>15. Cuando usted retroalimenta las participaciones asíncronas indicando en qué puede mejorar sus estudiantes, usted se siente:</p> <p>Satisfecho(a)</p> <p>Motivado(a)</p> <p>Agradecido(a)</p> <p>Indiferente</p> <p>Otro:</p>
<p>16. Cuando usted no retroalimenta las participaciones asíncronas, usted siente que sus estudiantes quedan:</p> <p>Frustrado(a)s</p> <p>Desmotivado(a)s</p> <p>Tristes</p> <p>Enojado(a)s</p> <p>Indiferentes</p> <p>Otro:</p>
<p>17. Para cada aspecto elija la que más corresponda a su experiencia.</p> <p>Cuando usted aborda un tema nuevo de manera asíncrona, ¿qué importancia le da?</p> <p style="text-align: right;">Nada. Poca. Regular. Mucha</p> <p>Lo presenta como un reto</p> <p>Motiva al estudiante para buscar material extra</p> <p>Prefiere que los estudiantes expongan el tema</p> <p>Sólo se enfoca en presentar los contenidos del tema</p>

Otra:
18. Cuando su estudiante participa en alguna actividad grupal asíncrona (e.g. foros de discusión), ¿cuál es su percepción acerca de sus estudiantes?
Nunca Rara vez Casi siempre. Siempre
Le agrada
Anima a sus estudiantes a participar
Respeto sus opiniones aunque sean distintas a las que Ud. esperaba
Otra:
19. Cuando sus estudiantes se niegan a participar en alguna actividad grupal asíncrona (e.g. foros de discusión), ¿cuál es su reacción?
Nunca Rara vez Casi siempre. Siempre
Se enoja
Lo anima a participar
Lo ignora
Se comunica en privado vía electrónica con él
Otra:
20. Cuando usted tiene un problema en el ámbito académico o personal, ¿cómo lo soluciona?
Nunca Rara vez Casi siempre. Siempre
Lo manifiesta a su coordinación con el fin de resolverlo
Recurre a algún colega para que lo escuche y ayude a resolverlo
Lo enfrenta y trata de solucionarlo por usted mismo
Otro:
21. Si usted tiene comentarios adicionales sobre sus experiencias de interacción, le agradeceré describa brevemente

¡Mil gracias por su apoyo!

F) Cuestionario Estudiantes

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Facultad de Filosofía y Letras
Doctorado en Investigación e Innovación Educativa

Este cuestionario es parte de un estudio cualitativo de un proyecto de doctorado y tiene por objetivo conocer sus experiencias sobre los procesos de interacción de un programa abierto. La información que Ud. me proporcione será confidencial y únicamente para los propósitos de este estudio. Agradezco de antemano su valiosa colaboración.

1. Semestre que cursa*

Marca solo un óvalo

- 1er semestre
- 3er semestre
- 5to semestre
- 7to semestre

2. Edad*

Marca solo un óvalo

- 18 – 30
- 31 – 40
- 41 – 50
- Mayor de 51

Instrucciones: Seleccione la opción que más describa su experiencia. **Puede seleccionar más de una opción.**

3. La comunicación con sus profesores es:

**Selecciona todos las que correspondan*

- Síncrona (e.g. cara a cara in situ)
- Síncrona (e.g. Zoom, Meet, etc.)
- Asíncrona (e.g. correo electrónico)
- Síncrona y asíncrona

4. Para cada aspecto elija el que más corresponda a su experiencia.

Las interacciones **asíncronas** con sus profesores han tenido las siguientes características.

**Marca solo un óvalo por fila*

	Nunca	Rara vez	Casi siempre	Siempre
Motivantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relajantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Solidarias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Divertidas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desalentadoras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estresantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Confrontativas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aburridas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Para cada aspecto elija el que más corresponda a su experiencia. ¿Cómo caracteriza las interacciones asíncronas con sus profesores?

** Marca solo un óvalo por fila*

	Nunca	Rara vez	Casi Siempre	Siempre
Facilitan el aprendizaje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ayudan a reflexionar sobre su desempeño	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Causan estrés u otras emociones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Limitan el desarrollo de habilidades comunicativas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Limitan el aprendizaje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ayudan a desarrollar habilidades comunicativas (e.g. expresar opiniones, establecer un diálogo)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Motivan a generar propuestas de solución a eventuales problemas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. De los medios electrónicos de comunicación, ¿cuál utiliza con mayor frecuencia con sus profesores?

**Marca solo un óvalo por fila*

	Nunca	Rara vez	Casi siempre	
Siempre				
Foro de discusión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Chat de la plataforma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Llamada con dispositivo móvil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Videoconferencias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
WhatsApp	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Redes sociales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Correo electrónico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
*Otro (especifique)				

7. ¿Qué tanto los siguientes medios de comunicación le han ayudado en su aprendizaje?

**Marca solo un óvalo por fila*

	Nada	Poco	Regular	Mucho
Foro de discusión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Chat de la plataforma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Correo electrónico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Llamada con dispositivo móvil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Redes sociales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Videoconferencias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
WhatsApp	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
*Otro (especifique)				

8. ¿De qué manera esos medios de comunicación le han ayudado a su aprendizaje?

Describe brevemente. *

9. ¿Qué obstáculo o barrera ha encontrado para comunicarse con sus profesores? Describa brevemente. *

10. Para cada aspecto elija el que más corresponda a su experiencia.

En qué idioma es la retroalimentación asíncrona que recibe por parte de sus profesores:

**Marca solo un óvalo por fila*

	Nunca	Rara vez	Casi siempre	Siempre
En la lengua extranjera que estudia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En español	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Para cada aspecto elija el que más corresponda a su experiencia.

**Marca solo un óvalo por fila*

	Nunca	Rara vez	Casi siempre	Siempre
¿Con qué frecuencia recibe retroalimentación asíncrona oral por parte de sus profesores?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Con qué frecuencia recibe retroalimentación asíncrona escrita por parte de sus profesores?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. ¿Qué forma de retroalimentación le hace sentir más cómodo(a)?

**Marca solo un óvalo*

- Retroalimentación oral
- Retroalimentación escrita
- Ambas

13. Seleccione una opción.

¿Por qué se siente más cómodo recibiendo la retroalimentación de la manera que eligió?

**Marca solo un óvalo*

- Puedo expresar mis dudas
- Puedo solicitar mayor explicación
- Puedo reflexionar sobre los comentarios del profesor(a)
- Puedo revisar mis respuestas o el documento con calma
- Otra...

14. Cuando sus profesores retroalimentan sus participaciones asíncronas de manera clara y amigable, usted se siente: *

Marca solo un óvalo

- Satisfecho(a)
- Impresionado(a)
- Agradecido(a)
- Indiferente
- Otra...

15. Cuando los profesores retroalimentan sus participaciones asíncronas indicando en qué puede mejorar, usted se siente:

**Marca solo un óvalo*

- Satisfecho(a)
- Impresionado(a)
- Agradecido(a)
- Indiferente
- Otra...

16. Cuando los profesores no retroalimentan su participación asíncrona, usted se siente

**Marca solo un óvalo*

- Frustrado(a)
- Desmotivado(a)
- Triste
- Enojado(a)
- Indiferente
- Otra...

17. Para cada aspecto elija la que más corresponda a su experiencia. Cuando usted estudia un tema nuevo de manera asíncrona, ¿qué importancia le da?

**Marca solo un óvalo por fila*

	Nada	Poca.	Regular.	Mucha
Lo toma como un reto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lo motiva a buscar material extra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sólo se enfoca en entender los contenidos del tema	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prefiere preguntar y/o trabajar con una o un compañero	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Cuando participa en alguna actividad grupal asíncrona (e.g. foros de discusión), ¿cuál es su percepción?

**Marca solo un óvalo por fila*

	Nunca	Rara vez	Casi siempre	Siempre
Le agrada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anima a sus compañeros (as) a participar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Respeto otras opiniones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

* Otro (especifique)

19. Cuando tiene un problema en el ámbito académico o personal, ¿cuál es su reacción?

**Marca solo un óvalo por fila*

	Nunca	Rara vez	Casi siempre	Siempre
Lo manifiesta a su profesor(a) con el fin de resolverlo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Busca a un compañero(a) para que lo escuche y ayude a resolverlo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lo enfrenta y trata de solucionarlo por sí mismo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

* Otro (especifique)

20. Si Ud. tiene comentarios adicionales sobre sus experiencias de interacción, le agradeceré describa brevemente

Agradezco su colaboración.

G) Transcripción Entrevista Coordinación Licenciatura Abierta

M: buenas tardes doctora, agradezco infinitamente el me haya otorgado esta entrevista, sé que sin duda alguna su experiencia y conocimiento ayudará a dar contestación a las preguntas de investigación de este proyecto. Bueno, como sabemos, la facultad de lenguas cuenta con 2 licenciaturas; las cuales tienen como finalidad formar a docentes en el área de inglés, ¿qué es lo que hace diferente su programa, la licenciatura abierta de la escolarizada?, ¿qué elementos son los que lo hacen diferente al programa escolarizado?

A: buenas tardes, bueno, tú acabas de mencionar una palabra, “formar”, y esa es la que hace la diferencia entre la escolarizada y la abierta. La escolarizada forma a personas que quieren ser docentes pero que no tienen experiencia en la enseñanza de lenguas, y la licenciatura abierta profesionaliza a los docentes de inglés que por alguna razón aprendieron inglés, tienen un buen nivel, ya que a lo mejor vivían en Estados Unidos y se vinieron a México, o tomaron cursos a un nivel alto cuando eran jóvenes y por azares del destino empezaron a dar clases de inglés en alguna institución y ahora ellos son docentes de inglés porque lo enseñan, pero no tienen los conocimientos teóricos. Es por eso que vienen aquí a la licenciatura abierta, a profesionalizarse y poder obtener un título en la enseñanza de la lengua extranjera.

M: ok. En su programa de la licenciatura abierta ¿las materias consideran de alguna manera la interacción que debe de existir entre el docente y el alumno?

A: pues debe de estar en los objetivos, en el objetivo general e incluso en los contenidos. No lo dice así tajantemente, pero ahí debe de estar implícito.

M: entiendo que está en los objetivos de cada programa.

A: sí, y bueno, en el plan de estudios debe estar una parte en donde diga cómo debe ser la interacción entre el docente y los estudiantes.

M: ¿no recuerda exactamente?

A: no, no recuerdo exactamente.

M: ok y también ustedes están considerando, así como están considerando las interacciones, ¿están considerando también los factores socioemocionales?

A: sí, claro que sí. Es una parte muy importante que influye en el aprendizaje de los alumnos.

M: ¿cómo se presentan estos factores socioemocionales en el programa?

A: mira, esto lo empezamos nosotros, en mi caso desconozco si la anterior administración lo hacía o cómo lo hacía, pero en mi caso, desde que yo entro en 2016 empiezo a notar que hay alumnos, la mayoría mayores de 23, 30, 40, 50 años, que trabajan, son padres y madres de familia, y que tienen obligaciones aparte de estudiar. Todo eso les genera un estrés y tuvimos, bueno, en mi caso tuve la experiencia de en 2 ocasiones, 2 alumnos que tuvieron un problema de preinfarto de tanta presión. A raíz de eso yo, de alguna manera, (he tomado algunos cursos sobre meditación y programación neurolingüística) pienso que esa es una parte importante que debemos de trabajar con los alumnos, la parte emocional, para ayudarlos a que el estrés no sea tan fuerte o como que no lo sientan tan fuerte por tantas actividades y responsabilidades que tienen. Nosotros empezamos en el 2019, si no mal recuerdo, a implementar algunas estrategias de este tipo de meditación. Tuve el caso de una alumna que llegó un día y dijo: “ya no aguanto, no soporto, estoy a punto de explotar”. y le dije: “a ver tranquila, espérate”, “no, es que tengo este problema en casa, tengo esto” y le dije: “a ver, relájate” y aquí la tuve en la oficina. La ayudé a relajarse en lo que llegaba su maestro, porque tenían seminario de tesis, entré a su salón y mientras llegaba la maestra, empezamos... les invité, les pregunté si querían tener una sesión de relajación, porque tampoco puedo llegar e imponer. Me dijeron que sí, empecé a trabajar esa parte y de hecho después hice una presentación para una ponencia sobre ese tema, de cómo es importante ayudar a los alumnos a relajarse para evitar todos esos problemas y enfermedades que puedan surgir ante tanto estrés.

M: claro, en cuanto a sus estudiantes y sus docentes ¿qué problemas ha enfrentado con ellos?

A: realmente problemas en sí, no. Yo trato de escucharlos, de darles la importancia que tienen, porque hoy en día de pronto dicen: “lo más importante es el alumno”, y a veces se pasa sobre el docente, así que cuando ellos vienen y me dicen: “tengo este problema con este alumno, ¿cómo le hago, cómo esto?”, entonces yo le digo: “bueno tú eres el docente”. El alumno a lo mejor va a venir y va a hablar conmigo y se va a quejar y me va a decir: “esto pasa en esta clase. El docente no me hace caso, no me presta atención”, pero pues tú debes de tener evidencias como para decirme; “no, mira, es que no entrega las tareas, es que no asiste, es que esto”, pero también ustedes tienen que preguntarle ¿qué está pasando?, porque a veces no nos ponemos o no nos interesamos en ¿por qué está faltando el alumno, qué le está pasando, qué está fallando? Entonces, te digo, yo he tratado de llevar todo bien con ellos, de escucharlos, de orientarlos y de apoyarlos, porque finalmente solamente ellos y los alumnos, son quienes saben lo que pasa en su salón de clase.

M: y entonces ¿cuál es la forma, o de qué manera ha detectado que se acercan a usted para manifestar querellas o algo con lo que ellos no están conformes?, ¿cómo lo hacen ellos?

A: regularmente cuando terminan su clase o antes de su clase me comentan algún problema que tuvieron, incluso a veces por WhatsApp, si es entre semana nos comunicamos y así lo resolvemos o tomamos una decisión de cómo vamos a trabajar con tal o cual alumno para poder, en primer lugar, apoyarlo a que salga adelante y, en segunda, checar qué es lo que le está pasando para poder apoyarlo de alguna manera.

M: ¿recuerda algún caso en el que sus alumnos o alumnas hayan presentado problemas emocionales?

A: sí, precisamente en este año, a principio del semestre del periodo de otoño llegó una chica que me dijo: “estoy en crisis, ¿quién me puede ayudar?, necesito apoyo porque estoy mal, me siento muy mal”, y eran los primeros días de clase, el primer o segundo sábado de clase; y dije, ok, Dios mío, ¿cómo es posible que ya tan pronto anden con este estrés?, pero precisamente es porque traen todo lo de casa. Ella precisamente tenía un problema familiar, así que lo que hice fue llamar al doctor para que la apoyara y si era necesario le diera algún medicamento para que se relajara. Después me la trajo y me dijo: “ya está un poco mejor”. Ella se quedó ahí sentada, le dije:

“espérate, relájate, tranquila”. Empezamos a platicar y me contó, no a gran profundidad, lo que tenía, pero sí que había un problema y que no sabía cómo resolverlo, le dije: “¿tú tienes la respuesta? no, entonces ¿para qué te preocupas? y si la tienes ¿para qué te preocupas?” y vi que realmente se sorprendió. Le dije: “no puedes estarte dañando en tu interior por algo que no puedes resolver, o sea, puedes apoyar a la persona, a tu familiar, escuchar lo mejor posible, pero si tú no tienes la respuesta ¿por qué te estás dañando también?”.

M: claro, y con respecto a sus docentes, ¿también se han presentado este tipo de dificultades?

A: dificultades emocionales no, bueno, no se han sentido con la confianza de, bueno sí hubo un docente que perdió a su mamá y le hablé para darle el pésame, escucharlo. Él ya me había comentado una semana antes que esta su mamá estaba muy mal, que ya estaba en los últimos días y me pedía permiso para no dar clase ese sábado, le dije: “adelante, solamente déjales alguna actividad a los alumnos y con eso que trabajen”. Su mamá falleció un sábado precisamente y él estaba dispuesto a dar clase el siguiente sábado y le dije: “no, no des, déjales solo un trabajo porque tú no estás bien, tú tienes que vivir tu duelo y no es momento todavía para que tú te presentes”. Y pues sí, tratar de acompañarlos, porque tú, yo y todos somos seres humanos, y siento que como líder de este programa, tengo que ver también por ellos como compañeros y como parte del equipo.

M: claro, y en el caso de los estudiantes que han tenido problemas ¿usted les da seguimiento o ya nada más queda en el hecho?

A: de pronto sí, les pregunto cómo siguen, cómo van, a veces uno con tantas cosas, de pronto se olvida, pero cuando me acuerdo tengo que preguntar cómo van o preguntarles a los docentes cómo están, si están asistiendo a clases; porque a veces a los docentes se les hace normal que dejen de llegar a clase, y si yo no les pregunto, no me reportan. Alguno que otro me reporta, y aquí es muy importante conservar la matrícula porque es una matrícula pequeña. En ese momento yo les escribo, a todos los tengo por WhatsApp, siempre empiezo con un ¿cómo estás?, me dicen que no has asistido, ¿en qué te podemos ayudar?, si necesitas apoyo psicológico ya sabes que está el doctor o te canalizamos a la dirección de acompañamiento universitario para que te puedan apoyar; si es que estás pasando por algún momento difícil y te podemos apoyar. Sí hemos tenido casos por

ejemplo, he notado que ya cuando están por terminar la carrera empiezan a tener problemas familiares. Hemos tenido varios casos de alumnos que de pronto, sobre todo hombres, empiezan, dejan de asistir y son los que menos se abren, los que menos expresan sus emociones. Cuando ya logran decirme resulta que se están divorciando, están con una situación familiar de enfermedad y todo y bueno, no me lo tienen que decir, porque no es que yo quiera saber su vida, sino para apoyarlos hablando con el docente y ver cómo podemos apoyar para que ellos no pierdan. Muchos han perdido la titulación automática por esa situación, porque reprobaron una materia y con eso se acaban, y varios de ellos tienen buen promedio.

M: ok, qué interesante. En el caso específico del proceso de la enseñanza y el aprendizaje ¿usted ha identificado qué emociones obstaculizan este proceso?

A: no sé, no realmente. Así como para ponerme a decir qué emociones son las que yo pueda identificar, no. Dame un ejemplo.

M: tal vez el estrés, la frustración, la ira.

A: bueno, más que ira es el estrés, el estrés es lo que más les afecta, precisamente por todas estas actividades que te digo que tienen; trabajan en la mañana, algunos hasta 2 trabajos tienen a la semana, la familia. De hecho, apenas vino una alumna que iba a buscar otro trabajo porque tuvieron problemas económicos, iba a dejar 2 materias y solamente iba a tomar otras 2, cuando toma cuatro regularmente. Le dije: “¿y tu salud?”, me respondió “pero es que tengo que”, y le dije: “sí, pero ¿y tu salud? Piénsalo, si tú decides que vas a tomar solamente 2 materias, las otras 2 las vas a reprobar porque ya no se pueden dar de baja. Piénsalo, si tú me dices que sí, que vas a buscar un trabajo y que no vas a poder por x o y razón, adelante, te apoyamos, pero piensa en tu salud”. Al siguiente sábado me dijo: “¿sabe qué? siempre ya determiné que no voy a hacerlo, voy a seguir con la carrera porque tiene razón, me estoy metiendo en tratar de solucionar el mundo yo sola y no va a ser posible”. Tienes que tomar tu tiempo y pensar cuáles pueden ser las posibles consecuencias de esto.

M: prácticamente usted siempre habla con ellos, así es su estrategia.

A: sí, yo tengo mucha comunicación con ellos, precisamente porque te digo, yo debo conservar la matrícula y siempre les digo: “tengan la confianza de hablar conmigo, busquemos soluciones, yo no los voy a jugar ni mucho menos, pero siéntanse con la confianza, porque con tantas cosas que tienen tenemos que ver cómo nos apoyamos.”

M: esto lo hace a principio del cuatrimestre, ¿hay un curso de inducción o de presentación?

A: sí, así es. Cuando inicia la generación, pero como te digo, siempre creo mis grupos de WhatsApp por generación, ahí de hecho, cada sábado, a las 8 yo les mando tanto a los docentes como a los alumnos, un “buenos días, que tengan un excelente sábado y fin de semana”. Es un grupo pequeño en el que estamos, también ellos lo mismo, algunos contestan algunos otros no, pero dándoles a entender que aquí estamos para lo que necesiten.

M: y la respuesta de los chicos en general es positiva, es decir, ¿sí contestan? igual con los maestros, no es que ignoren su mensaje.

A: no, no, no, no. Regularmente la mayoría contesta.

M: está muy bien. Regresando un poco al perfil docente, en esta licenciatura ¿qué perfil busca el programa de educación abierta?

A: bueno, en cuanto al perfil docente, principalmente buscamos que sea docente en la enseñanza del inglés y que mínimo cuente con maestría. Los perfiles con los que nosotros contamos, todos tienen maestría, cuatro o cinco con doctorado. Son gente capacitada y preparada para poder enseñar en este programa.

M: ¿cree que el perfil de los docentes contribuye a la interacción socioemocional? ¿cómo?

A: yo creo que debe de ser así. He platicado con los docentes, porque a veces hay algunos que dicen: “no, pues yo vengo, doy clase y a mí no me importa meterme en las situaciones personales

de los alumnos”, pero yo siempre les digo que eso es importante por lo mismo que te acabo de decir, si tú no sabes qué les está pasando a tus alumnos no vas a saber cómo les vas a apoyar, y no vas a saber por qué está reprobando o por qué estaba sacando malas calificaciones. Aunque a veces hoy en día esto se vuelve un poco peligroso, también a los docentes los entiendo, porque muchas veces con esta situación del acoso, algunos dicen: “prefiero marcar mi línea y hasta ahí”, entonces yo, que trato tanto a hombres como a mujeres, trato de decir “¿qué te pasa, por qué, en qué te puedo ayudar?” y espero que ninguno de los hombres, en su caso, pueda o llegue a pensar que yo estoy ahí tratando de obtener algo más. Siempre es con respeto la forma en la que me dirijo a ellos, a veces bromeamos, pero siempre dentro del respeto, siempre encaminado a eso, a saber cómo están y cómo ayudarlos para poder terminar con éxito el plan que se fijaron de tomar una licenciatura y terminarla.

M: entonces, lo que entiendo es que los docentes, si llegan a tener algún problema que ellos ya no pueden manejar inmediatamente, ¿canalizan la situación con Ud.?

A: sí, tienen que hacerlo para evitar esos posibles enfrentamientos, sobre todo que son adultos con adultos, incluso hay alumnos que son mayores que los docentes. Una clave que yo les digo a los alumnos cuando ingresan, les digo: “la mayoría de ustedes son docentes, pero aquí no son docentes, aquí son alumnos, y nunca, con todo respeto, les voy a decir maestro, porque el ser maestro es ya tener un estatus y decir: “ah, yo soy maestro y aquí, incluso en la licenciatura abierta, voy a hacer lo que quiera”. Con todo respeto, aquí son alumnos y así los voy a tratar”. Y tenemos alumnos que tienen maestría y doctorado en otra área, no todos vienen solamente con estudios de licenciatura y les digo: “con todo respeto, yo no te voy a decir la doctora estudiante, yo tengo que ponerte la/el alumna/alumno, porque para mí tienes esa figura, entonces no te puedo poner el título porque se confundirían los roles”.

M: siguiendo con el perfil de la planta docente, ¿cuáles son las fortalezas y las áreas de oportunidad de su planta docente?

A: bueno, las fortalezas son que tienen una preparación en el área de la enseñanza de lenguas, eso es algo muy importante, saben las materias y los contenidos. Las áreas de oportunidades, te digo,

a lo mejor es esa, que de alguna manera entiendan que aparte de eso hay otras cosas que debemos de tomar en cuenta. De hecho, antes de la pandemia estábamos implementando precisamente ese plan, yo les decía que a lo mejor 10 minutos antes de iniciar una clase, en la primera clase o después de la segunda clase, ¿por qué no hacemos unas sesiones de relajación? para que si el alumno viene estresado de su casa, de un período largo, o de una semana de estar con esto, que lleguen acá y se relajen. Lo empezamos a tratar de implementar pero se vino la pandemia y pues nos echó todo a perder, sin embargo, organizamos e implementamos 2 actividades en línea, dentro de ellas tuvimos una sesión de relajamiento. A lo mejor eso les faltaría a algunos de ellos, que pudieran entrar o adentrarse a otra parte que puede ayudar mucho a que los alumnos se desestresen, porque de pronto es: “tengo que terminar el contenido”. Alguna vez les dije: “oigan, vamos a organizar esto del día del grito”, y me dicen: “es que se pierden muchas clases”; a ver, espérate, dentro de las evaluaciones de los programas te piden evidencias de actividades extracurriculares y nosotros no las tenemos porque como es sábado el día que los vemos, estamos entrando solamente a clases y ¿dónde está la parte social?, ¿dónde está esa parte en donde tenemos que interactuar de otra forma con el alumno?

M: claro, y que es una posibilidad de interacción que te permite conocer un poco más al estudiante.

A: un poco más al estudiante y no solamente en el área del estudio, sino en la parte personal.

M: ¿cuál es su opinión sobre la capacitación con la que cuentan sus profesores?

A: te digo, ellos están muy bien capacitados, cuentan con la formación. Los posgrados que ellos tienen están relacionados con la enseñanza o con la docencia en general, y algunos con la enseñanza de las lenguas, entonces todos ellos tienen los conocimientos y habilidades para poder enseñar en este programa.

M: están rebasando su perfil.

A: sí, realmente sí.

M: pasando a otro tema, sobre la tecnología, en este caso, para hacer un programa abierto, se apoyan muchísimo en la tecnología, ¿qué papel juega la tecnología en su programa?

A: la tecnología juega una parte muy importante porque la licenciatura es licenciatura abierta, más bien semipresencial, porque tenemos clases los sábados de ocho a cuatro. Los alumnos tienen clase, son dos horas en las que cada maestro da su materia y el resto de las horas se complementa con actividades en plataforma, por ejemplo, si una materia es de ocho horas, dos las va a dar en presencial y las seis restantes tienen que ser actividades que se realizan en plataforma.

M: ¿qué plataformas utilizan ustedes, hay una específica o hay varias?

A: antes de la pandemia se utilizaba solamente Moodle institucional, los docentes tomaron un curso para conocer cómo se trabajaba con Moodle, la pandemia no nos agarró desprevenidos con que tuviéramos que resguardarnos y esperar a ver qué nos indicaban, porque nosotros ya trabajábamos, ya teníamos una plataforma así que nosotros nunca paramos clase, seguimos con nuestras clases incluso hasta cuando fue lo de la toma de las instalaciones por los alumnos que hicieron su paro; nosotros nunca nos detuvimos, seguimos clases en línea. Y te decía, ahora con la pandemia la BUAP empezó a implementar o abrir otras plataformas, por ejemplo, Microsoft Teams, Blackboard, Virtual Horizon, Moodle, creo que esas son principalmente las que se abrieron y la plataforma de Microsoft Teams fue la que más se utilizó para todos, al menos en la facultad de lenguas tomamos un curso de capacitación para eso y pues ahora quien decide en qué plataforma se va a impartir la clase es la de DCyTIC, principalmente toman Virtual Horizon y Microsoft Teams. Virtual Horizon porque en esa plataforma antes de la pandemia se implementó o se abrió un programa en donde se invitó a los docentes a crear las materias de manera virtual, entonces varios de los contenidos se subieron en esa plataforma. Entonces ahora la de DCyTIC que es la que se encarga de esta parte tecnológica en la BUAP, abre dos plataformas; una donde están los contenidos y donde los docentes ya tienen contenidos de las materias que ellos imparten, ya están ahí y nada más reciclan, modifican o corrigen; y Microsoft Teams la toman para dar la sección virtual. Eso fue durante la pandemia, ahora que regresamos pues ellos nos siguen asignando Virtual Horizon y Microsoft Teams y entonces hay alumnos que de pronto dicen no puedo venir este sábado porque tengo esta situación, ¿puedo tomar la clase virtual? le decimos pues sí.

M: entonces el maestro tiene que también dar la presencial.

A: sí, para que el alumno ahí este tomando la clase.

M: ¿esas dos plataformas fueron sugerencias del área DCyTIC?

A: bueno, también hay docentes que optaron por alguna otra plataforma, por ejemplo, los de la materia de práctica profesional. ya ahorita TEAMS lo tiene pero antes no estaba tan actualizada, todos los maestros utilizaban un drive, como es el caso del seminario de tesis, porque ahí mismo en el Google Drive ellos podían corregir directamente los avances de las tesis de los chicos, lo que no pasaba con las otras plataformas, porque tenían que descargar el archivo, corregir, luego subir y era mucha pérdida de tiempo. Algunos me decían: “¿puedo utilizar?”, y yo les respondía: “donde tú trabajes mejor y la que sea mejor para tu materia”.

M: ¿por las herramientas?

A: sí, porque en algunos momentos no se prestaba para eso ni Teams, ni Virtual Horizon ni Blackboard.

M: usted, de lo que ha apreciado, ¿qué herramientas son las que les son más útiles a los docentes?

A: pues hoy un día ellos comentan que Microsoft Teams, porque está ya mucho mejor y tiene mayor capacidad. Me dicen: “tenemos la versión pro, entonces hay que utilizarla”, así que sí la utilizamos.

M: ¿las herramientas que ya tiene Microsoft cubren las expectativas de los maestros?

A: sí, incluso a lo mejor ya rebasaron a Google, el drive de Google.

M: en este caso, ¿los chats, foros, los forms que antes tenía Google, ya los tiene Microsoft?

A: ya hay competencia entre los dos y ya ellos dicen: “Esta nos la abrió la BUAP”. Otra de las situaciones por la que la utilizan es porque cuando se dan clases virtuales en plataforma, la universidad tiene acceso a tu plataforma para revisar qué estás trabajando y cómo lo estás trabajando. Durante la pandemia nosotros dábamos reportes de las actividades que trabajábamos, por ejemplo, en mi caso yo casi no trabajaba con Microsoft Teams, yo lo utilizaba para dar la clase, para estar ahí en la interacción, pero lo que yo utilizaba más es Classroom, porque es una plataforma que me ayuda a revisar las actividades de los alumnos de lengua meta inglés directamente, ahí mismo corrijo y ahí mismo le doy la retroalimentación al alumno y tenía que sacar evidencias y mandar mi reporte con las evidencias, pero en el caso de los maestros que utilizaban Microsoft Teams o Moodle o Blackboard institucionales hubo ocasiones en que educación superior les decía tú no mandes porque ya revisamos tus evidencias, entonces eso le ayudaba al maestro para que no perdiera tiempo en estar creando sus reportes y subiendo evidencias.

M: y en cuanto a la interacción ¿usted considera que también son útiles estas plataformas?

A: la mayoría dada por Microsoft porque esta interacción no falla ya. Antes fallaba, pero ahorita ya está muy bien, falla de pronto pues el internet, pero en cuanto a la plataforma está bien y ya no me han reportado que tengan problemas, por ejemplo, aquellos que toman la clase virtual, que se estén perdiendo o se estén saliendo. Se salen por la calidad del internet que tienen ellos en su casa.

M: claro, pero no porque la plataforma esté fallando. Entiendo que esta plataforma sí está cubriendo las expectativas docentes y prácticamente esta comunicación con los alumnos que es uno de los principales ejes, en cuestión exactamente de esta comunicación interpersonal, usted ¿cómo difunde la información académica y administrativa? tanto a sus alumnos como a los docentes.

Creo que ya me lo había comentado un poco, pero sí me gustaría saber más, nos dice que es a través de WhatsApp.

A: lo hacemos a través del correo institucional, ahora la licenciatura ya cuenta con un correo institucional, bueno dos, se les manda por ese medio, pero la vía más rápida es el WhatsApp; es cuando se enteran más rápido de lo que se les comunica, porque en el correo a veces no llegan, no lo abren o no se enteran, pero con el WhatsApp yo mando en estos momentos y ya empezó alguien a ver o a comentarle a los otros de qué están hablando y entonces es más rápido que se comuniquen.

M: me queda muy claro que WhatsApp es la primera opción, la segunda opción vendría siendo el correo electrónico, solamente esos dos.

A: sí, es el oficial, se tiene que hacer a través de.

M: independientemente de que usted lo hace en WhatsApp ¿también lo hace por correo? o ya no es necesario, ya no lo considera necesario.

A: trato de hacerlo porque son las evidencias institucionales las que valen.

M: claro, claro. ¿Y usted ha encontrado alguna barrera para comunicarse tanto con los estudiantes como con los maestros? ¿cuál ha sido alguna barrera?

A: diría que es la misma edad, que como adultos somos más reacios a externar nuestras emociones y entonces ponemos barreras para que no nos demos cuenta de cómo andamos. A veces algunos se abren, algunos no. Yo creo que es esa parte de la edad, la que nos hace, no más duros o más fuertes, sino más duros y más cerrados para poder externar.

M: ¿está hablando de sus docentes?

A: yo diría que en general, porque estoy hablando de adultos en general.

M: la edad de esos alumnos ahorita está oscilando entre ¿qué edad y qué edad?

A: aquí tenemos alumnos de 23, pero también tenemos alumnos de 30, 40, 50.

M: ¿el más joven podría ser de 23?

A: sí, hay alguien de 23.

M: a la hora de aceptarlos a la licenciatura, entiendo que un requisito es que tengan la experiencia docente.

A: ya hemos cambiado un poco esta situación, la convocatoria invita a alumnos, bueno aspirantes, que sean docentes en activo y que no cuenten con el título de la licenciatura en enseñanza del inglés, pero también aceptamos alumnos mayores de 23 años que tengan un nivel mínimo de B1 en la lengua.

M: ok, prácticamente esta barrera que se ha presentado ¿usted siente o los percibe como que no se quieren abrir porque sencillamente...?

A: está nuestra naturalidad, de pronto que somos así, no nos gusta externar nuestros... los problemas que tenemos, pero eso a la larga te afecta para tu desempeño en la escuela.

M: ¿qué ha hecho en ese caso, qué estrategia ha utilizado para acercarse a ellos cuando ellos ponen una barrera “no quiero, no quiero”, qué hace usted?

A: solamente mostrar interés. Tampoco los puedo forzar a que me cuenten y si quieren saben que estoy acá. Porque a veces se les invita a que vayan al psicólogo, precisamente porque es una persona preparada que puede aplicar las estrategias adecuadas para apoyarlos, pero en alguna ocasión a mí me pasó que yo le decía a una alumna “te mando al psicólogo” y lo que dijo fue “lo que quiero es hablar con usted, no con otra persona. Si usted no quiere hablar conmigo pues no”, y le dije: “no, siéntate y yo te escucho, no te voy a dar las soluciones a nada, yo solamente te voy a escuchar y tú vas a tomar tus decisiones por ti misma”.

M: ¿usted ha recibido capacitación?, es decir ¿se ha preparado o la misma experiencia la ha llevado a prepararse en algunos aspectos en particular?

A: sí, la experiencia, es importante, pero también he tomado algunos talleres relacionados a esta cuestión de las emociones y he leído también al respecto. Como te digo, es una parte muy importante para poder ayudar al otro y poder ayudarte a ti mismo también.

M: claro, hay un autoconocimiento y cuando hay un autoconocimiento podemos, tal vez, ayudar de una manera un poco más sencilla creo yo, no lo tengo seguro ¿verdad?, pero es lo que también de alguna manera hemos vivido en estos puestos.

Finalmente, doctora, para ya no quitarle más tiempo, en cuestión de la retroalimentación, ¿se les da retroalimentación a los alumnos?

A: sí, los docentes la dan en cada clase, ahí está la retroalimentación. Cuando les dejan actividades en la plataforma y las revisan, les tienen que dar retroalimentación; sobre todo si están dando una calificación, deben de indicar porqué obtuvieron esa calificación, o qué fue lo que les faltó para obtener esa calificación y no otra.

M: esa retroalimentación se da, entiendo, por escrito más que oral.

A: yo entendería que debe ser en la misma plataforma donde ellos envían sus tareas, ahí mismo reciben la retroalimentación y bueno, yo creo que también cuando llegan a clase, como se ven los sábados debe de haber ahí otra retroalimentación de lo que observó el docente en las actividades que dejó en la plataforma.

M: ¿y no se ha topado con querellas de los chicos? en el aspecto de que no estén de acuerdo con la calificación que se les ha otorgado o que la retroalimentación no corresponde a lo que ellos perciben que han trabajado.

A: sí, sí ha habido algunos alumnos que han venido y han externado ese problema, pero yo tengo que llamar al docente y decirle: “a ver, dime qué es lo que está pasando, muéstrame tus evidencias,

¿para qué? porque pues aquí pueden venir los alumnos y me pueden decir es que esto, es que el otro”, le digo, pero finalmente yo necesito evidencias. Entonces llegan los maestros y dicen “no entregó la tarea, ahí está en la plataforma” o “no hizo esto, no ha venido”; entonces yo siempre les digo “guarda tus evidencias porque a veces habemos (*sic*) alumnos muy especiales” y también algunos maestros muy especiales, pero pues yo les digo “guarden sus evidencias por si en algún momento llega a haber un problema de una queja” y más allá de eso, quien tenga las evidencias va a ser el que va a tener la razón, porque yo no te puedo decir algo, o a veces sí le digo al docente “dale la oportunidad, sí dale la oportunidad, pero hazlo por escrito al correo institucional con copia para mí. Le vas a decir a qué se compromete”. Si el alumno falla ahí tenemos la evidencia de que tú o nosotros hicimos algo para tratar de ayudarlo, pero si él o ella ya no quisieron, ok, no quedó en nosotros, pero entonces ya no puede venir y decirme “es que el maestro esto, es que el maestro lo otro” a ver, “¿tú qué hiciste? muéstrame”.

M: claro, la plataforma es prácticamente la que nos va a dar todo el trabajo del estudiante.

A: exacto, exacto.

M: obviamente esta plataforma debe estar completa para que los docentes puedan tener este contacto con los chicos.

A: sí, cuando por WhatsApp me cuentan algo, yo le digo “tienes que hacer esto, tienes que hacer lo otro” y yo nada borro de lo que les escribo a los alumnos, porque antes de ir a ver pienso: “me está diciendo esto, pero si yo recuerdo que ya se lo había dicho, ya le había dado indicaciones”. Empiezo a buscar y corroboro, “pero aquí le dije y se lo regresé”, le digo: “aquí te dije que, no hiciste caso, trae la evidencia entonces, quién está fallando eres tú porque yo te orienté”.

M: eso es súper interesante, obviamente usted debe estar muy al pendiente de que estas plataformas estén trabajando al 100 para que el maestro no tenga tampoco excusa de que no pudo dar.

A: cuando los docentes reportan: “está fallando Moodle, está fallando Teams”, inmediatamente tengo contacto con personal de DCyTIC y en ese momento les digo: “oye, está fallando la

plataforma, ahorita checamos, o sí, están checando desde la mañana, que esperen, ya estamos tratando de resolver”. DCyTIC me contesta y me dice “ya resolvimos, por favor pídeles a sus docentes que chequen si ya no están teniendo problemas”.

M: y en cuanto al correo, por ejemplo, de los chicos, ellos tienen que utilizar también, más bien la pregunta sería, ¿ellos tienen correo institucional y si tienen la obligación de utilizar solamente ese correo para estar en contacto con ustedes?

A: claro, porque un docente o un alumno no se puede quejar de algo si lo mandó por su correo personal.

M: ¿no lo acepta?

A: debe ser el oficial, y eso nos lo han remarcado a nosotros como docentes. Si tú tienes una situación con algún alumno, tiene que ser por el correo institucional, por eso te digo, la forma más rápida es el WhatsApp, pero la oficial es el correo institucional.

Entonces les mandé, por ejemplo, programación o alguna convocatoria o algo que me dicen “envíelo”, imagínate estar mandando varios correos, es más rápido elegir la convocatoria y mandárselas a todos; a lo mejor tendría que crear la BUAP un WhatsApp interinstitucional porque es una forma más rápida.

M: sí, ahorita es la que creo que está como en boga. Sí es el medio de comunicación más eficaz y rápido.

A: es donde se enteran más pronto las personas de algo.

M: ni siquiera en la red social, entiendo que ustedes tienen Facebook.

A: tenemos Facebook, aunque de pronto muchos no lo utilizan tanto, pero para mí es muy importante que tengan Facebook porque en el WhatsApp si pierden el teléfono, cambian de número y no nos reportan, perdemos comunicación con ellos; si es correo, ya sea personal o institucional

si llegan a cambiarlo, perdemos comunicación con ellos y con el Facebook no, es muy difícil que ellos estén cambiando de cuenta a cada rato.

M: pero es una alternativa, ¿no? no lo ven como algo que lo puedan utilizar para comunicarse directamente.

A: también subimos la información ahí. Hay información, como convocatorias que emite o actividades que organiza la BUAP, o que organiza la facultad. Tenemos ahí el Facebook, también ahí tenemos comunicación con personas que solicitan información sobre el programa de licenciatura.

M: pues un gran trabajo estar liderando todo este proyecto y también estar muy enfocados al ser humano más que nada, que finalmente son los estudiantes, son los maestros; y ahora con las plataformas que son una herramienta que nos permite interactuar bien con ellos pues que mejor que utilizarlas. Y la licenciatura misma, su esencia se presta para trabajar así con estas herramientas tecnológicas.

Doctora le agradezco, de verdad, no tiene la menor idea, este tiempo que se tomó para contestar mis preguntas y le agradezco muchísimo este espacio, muchas gracias.

A: gracias a ti.

H) Transcripción Grupo Focal. Estudiantes Grupo 1

M. ¿Por qué los escogí a ustedes?, me gustaría explicarles rapidísimo; porque ustedes de alguna manera ya tienen experiencia laboral y tienen la visión de las dos partes: como docentes y como estudiantes, y eso a mí me parece muy valioso. No es que sean mejor que los de la escolarizada o peor, sencillamente tienen otro tipo de experiencias y justo esas experiencias son las que a mí me interesan.

Las preguntas que les voy a hacer son cinco solamente y tienen que ver con el cuestionario que me contestaron previamente, el contexto en el que vamos a trabajar o el contexto que yo quiero saber es ¿cómo se desenvuelven en el contexto a distancia? es decir, a través de las máquinas, a través del internet, no presencial como los sábados. Me gustaría que se contextualizaran en esa parte, en la de a distancia, literalmente abierta, como el nombre de la licenciatura lo indica.

Una de las cosas que me llamó la atención en el cuestionario es les hice una pregunta acerca de los medios de comunicación, a través de qué medios se comunican con sus docentes; y la mayoría de ustedes contestaron que fue a través de la aplicación de WhatsApp. Me gustaría saber por qué, ¿por qué WhatsApp y no un foro o un chat en la plataforma, por qué eligen WhatsApp, qué les da?

Estudiante 1. Principalmente porque es cuando tenemos tiempo de hacerlo, no todos podemos estar en foros al mismo tiempo, en videollamadas o cosas así, luego se pierden mucho las publicaciones, entonces, incluso cuando hacemos las tareas es “ay, los foros no están tan padres, las plataformas para hacerlos no se ven”, y así no tienes que estar viendo y regresando, abriendo y regresando. O sea, no está padre la plataforma para participar en los foros y en WhatsApp es cuando podemos, cuando tenemos el tiempo de responder, igual los profesores nos responden cuando ellos tienen el tiempo y la oportunidad de hacerlo, no es porque no nos hagan caso sino porque pues todos trabajan.

M. recuerden, no hay buenas ni malas respuestas, ni vamos a criticar.

Estudiante 2. También porque es una aplicación fácil de utilizar, para mí, que es difícil meterme a la tecnología porque pertenezco a otra generación, WhatsApp es muy fácil de utilizar.

M. ¿Te sientes?

Estudiante 2. Me siento segura, cero estrés, porque si empezamos con computadora y que métete, y que no puedo, y que pícale, acá pícale allá; empieza el estrés horrible. Con WhatsApp es muy fácil, estoy tranquila.

M. Súper, entonces realmente te hace sentir cómoda, te hace sentir tranquila. Está muy bien. ¿Alguien más?

Estudiante 3. Creo que también por el contacto, pues la mayoría somos adultos, o sea, pensamos y usamos responsablemente el WhatsApp; no estamos enviando a cada rato cadenas o fotos, por lo mismo de los profesores y que también se puede buscar o se pueden realizar a partir de WhatsApp.

M. ¿Sienten que sí hay una comunicación con sus docentes y con sus compañeros a través de esta herramienta, por qué?

Estudiante 4. Yo digo que es como la inmediatez, porque sabes en el momento en el que te leen, no te tienes que preocupar por las notificaciones. Si fuera por el Virtual yo nunca sabría, nunca me llegan las notificaciones al correo, o si me llegan, tengo que entrar a la web, meter mi contraseña y buscar, o sea, son muchos pasos y en el WhatsApp nada más es abrir la aplicación y ya.

M. eso que dices de que tienes que entrar y picar, ¿qué te causa?

Estudiante 4. Flojera.

Estudiante 3. Por lo regular no se ve bien el formato de la plataforma, entonces no se puede leer el mensaje o, en mi caso, tengo que abrir a fuerza la computadora para leer el mensaje, la tarea o lo que hay.

M. Entonces es la comodidad, se sienten a gusto con el WhatsApp, sienten que sí les ayuda y que hay una buena comunicación con su profesor.

Estudiante 2. Sí, con algunos sí, con algunos en general. Hay un profesor por ejemplo, que tenemos el grupo, pero no permite que nosotros escribamos, es solamente él, él es el único que nos manda y no puedes escribir, otros si tienen esa apertura.

M. y cuando ustedes tienen esa apertura, ¿qué hacen?

Estudiante 2. Estamos en más comunicación con los que tienen esa apertura, por ejemplo, con este profesor que es el único administrador, ese chat casi ni lo usamos, es nada más para ver lo que nos manda y eso a veces.

M. Y con los maestros que les permiten tener esa interacción, esta relación los hacen sentir bien. Ustedes se sienten bien, cómodos, se sienten seguros al escribir, no se sienten criticados, porque todos finalmente ven lo que ustedes escriben, ¿qué les causa esta comunicación?

Estudiante 5. Somos adultos y si tenemos una duda la expresamos y ninguno, yo creo, tiene miedo de decir lo que voy a decir, depende, nada más pones la pregunta, esperas una hora, dos horas, tres y ya me contesta el profesor o un compañero, pero siempre se resuelve esa duda. Yo creo que por eso también se fomenta la confianza en el WhatsApp.

M. ¿Y no te entra desesperación?

Estudiante 5. No, sabes que pones el mensaje y que alguien te va a contestar.

M. OK, sientes esa confianza, esa seguridad de que alguien te va a hacer caso. OK, ¿alguien más que quiera comentar algo?

Estudiante 1. En mucha parte influye el grupo, porque yo creo que en otros grupos, no en este grupo, si tenemos dudas entre todos la resolvemos y de hecho, incluso los mismos maestros nos han dicho que la cohesión del grupo está padrísima, entonces creo que ahí sí influye también mucho eso, la comunicación con los maestros, y si el maestro no explica bien, entre nosotros nos resolvemos las dudas a veces, generalmente sí.

M. ¿Este medio sí les ayudó a resolver?

Estudiante 5. Sirve para resolver dudas de formatos, fechas, qué dejó.

M. Y entre ustedes mismos se ayudan, eso está padre, porque hay una comunicación sin barreras, abiertas.

En cuestión de su estado de ánimo, cuando ustedes reciben alguna notificación en su WhatsApp, ¿qué causa? tipo, otra vez Mariana diciendo esto.

Estudiante 4. Dependiendo de la persona, sí llega a haber personas que es como “ah, no”.

Estudiante 2. A mí me pasó que estábamos en un grupo donde nos resolvemos las dudas y una persona puso una cadena, o sea, a mí no me gusta y la borré, pero la borré pensando que la borraba para mí, pero la borré para todos, pero no importa porque no estamos para cadenas, son para cosas de la escuela.

M. Eso es súper interesante, porque ustedes mismos no permiten que entre otra información que no sea realmente la que ustedes necesitan.

Me gustaría saber, ustedes cuando están estresados o hay ansiedad porque vienen los exámenes, o porque hay que entregar los trabajos, etcétera y obviamente hablando de esta modalidad a distancia, ¿qué estrategias utilizan para manejar este estrés o esta ansiedad, qué hacen en la modalidad a distancia?

Estudiante 4. ¿En casa?

Estudiante 5. Sobre el trabajo, piensas qué tienes que hacer, a qué hora o día puedes hacerlo, yo creo que es como una planeación que todos hacemos cuando sabemos que tenemos que entregar algo.

Estudiante 3. Yo pongo lo que es más urgente que entregar, la verdad creo que procrastino bastante, o sea, prefiero no sé, hacer ejercicio. Entonces puedes nivelar, prefiero hacer ejercicio que estar

haciendo la tarea que me estresa, entonces ya cuando se acerca más la fecha pues sí trato de utilizar este tiempo para la tarea y pues lo que trato y evito por ejemplo, es utilizar el celular o distraerte con cosas de la computadora.

En mi caso padezco de ansiedad, entonces sí ha sido algo que he ido manejando porque en principio así como que ¡ah!, pero ya la he ido manejando, también psicológicamente. Ya me he ido permitiendo tener como estas estrategias de afrontamiento, de dejar un espacio, ordenar mis espacios, realizar ejercicio y realizar actividades y enfocarme solo un tiempo para hacer las tareas.

M. OK, claro, trabajas, eso también yo sé que les complica. ¿Otra idea que ustedes tienen para manejar este estrés?

Estudiante 1. Yo como lo que decía ella, que es como por orden, no sé lo que se entrega primero lo trabajo primero para ir despejando esa parte, porque si no, los tengo todos aquí y estoy como que empiezo una tarea y luego sigo con la otra y así y no, primero se termina el primero para dejar de pensar en eso completamente y ya luego las tareas más difíciles. La verdad sí nos apoyamos mucho, tengo duda, ayúdame. Eso creo que ha sido desde principios, bueno conmigo. De hecho es la verdad, sí me apoyo mucho en ellos y es como que a ver explíquenme otra vez porque no me cuadra bien. No, no me termina de entrar la letra y ya cuando me lo explicaron o me lo ponen con palitos y bolitas, ya así, pero como dice, como que estamos pensando en otras cosas, o sea, estamos pensando en lo que tenemos que hacer aquí y allá.

M. Y la primera persona a la que recurren es entre ustedes mismos, como un grupo, como compañeros de clase, no lo hacen con el maestro, ¿por qué no?

Estudiante 1. No, si todos tenemos la duda general es hora de preguntar al maestro, pero es que muchas veces pasa que, por ejemplo, yo la última semana de clases no pude venir, entonces me pasó eso “oigan, ¿qué dejó de tarea?” y como ellos sí vinieron a clases, ponen atención y ya me dijeron, “hay que hacer esto y esto” y luego no entiendo las instrucciones del maestro, entonces ya como que lo desglosan y se hizo el ejemplo así en clase, se hizo así de tal manera y explicó esto, entonces ya si ellos no pueden responder la duda pues ya nada más se hace la tarea y ya.

M. ¿Hay maestros con los que sí ustedes dicen “ah, no, voy a preguntar directamente”, lo han hecho?

Estudiante 6. Yo sí, normalmente en temas muy específicos o cuando es, en este caso, un examen, debo de primero leer el tema, pero necesito primero entenderlo, si tengo algunas dudas a mí sí me gustaría aclararlo con el profesor, porque a veces la discutes con tus compañeros, pero no sé, a lo mejor todos lo podemos entender de diferente manera y a lo mejor el maestro escribiendo, se supone que sabe el tema, te aterriza, o sea que sí te da una dirección de lo que es, así a mí si me da la confianza, sí.

M. Ah, te da confianza, te hace sentir segura y ya puedes seguir trabajando, súper.

Estudiante 7. Bueno, es que trato de investigar por mí mismo los temas cuando no le entiendo a algo y digamos, ya como último recurso, preguntar a un compañero o directamente con el maestro, pero yo trato de investigar por mí mismo lo que no entiendo y ya si de plano estoy super atorado, ya tengo que pedir ayuda.

M. Esa es la estrategia número uno de ustedes, de trabajo a distancia, que tienes que solucionar de alguna manera las cosas por ti mismo, pero obviamente está padre, porque ustedes saben que tienen a sus compañeros y tienen al docente. Entonces, este manejo de estrés, de ansiedad, ¿alguien más que me quiera completar?

Estudiante 8. Es más como la organización de cada quien, porque a lo mejor yo me organizo más checando las tareas, la más corta, inicio con esa, por ejemplo, yo soy una persona que trabaja más de noche, entonces creo que mi atmósfera es más tranquila y aprovecho como para hacer todo y ya.

M. Con dos litros de café.

Estudiante 8. Ajá, así como trabajar de noche, que está todo tranquilo, que nadie me molesta. Entonces hago las tareas, empiezo a hacer la más corta y ya después la más larga.

M. Oh. qué bien. Cuando ustedes mencionan que se ayudan entre ustedes cuando tienen alguna duda, ¿cómo respetan la opinión del otro, qué dicen, qué hacen?

Estudiante 3. En mi caso yo sí me estreso mucho, mucho, porque tengo trabajo, tengo casa, tengo hijos pequeños, el esposo que es otro hijo, entonces a mí me estresa mucho y aparte para mí es la primera vez que estoy en la universidad, yo no cursé universidad, yo cursé preparatoria abierta y ahorita la carrera. Entonces para mí mis compañeros son mis guías, yo me relajo mucho cuando les tengo una pregunta, les pregunto y me contestan hazlo así, hazlo asado. Yo no tengo tanta confianza de ir con los profesores, siento que los profesores, algunos, no todos, ya dan por hecho que muchos ya pasaron por una carrera y esta es su segunda carrera, entonces en mi caso no, y yo sí me estreso mucho. Ha habido momentos en que ya quiero dejar, ya no entiendo si porque me estreso, porque yo no estoy acostumbrada a hacer ensayos, yo no sé. Yo sé que soy adulta, yo sé que puedo hacerlo, pero hay momentos en que es demasiado también.

M. ¿En qué semestre están?

Todos los estudiantes. Cuarto.

Estudiante 3. Ahorita que ya vamos a empezar con investigación y que tenemos el tema, sí es difícil para mí, muy difícil.

M. ¿Alguien que opine lo contrario, es fácil?

Estudiante 3. Yo estudié psicología, fue una carrera muy pesada y demandante, de lectura diaria y ensayos al otro día. Fue algo como la misma carrera y en ese momento trabajé bastante y trabajo sobre presión, ahorita la verdad soy sincera y no siento pesada la carrera, o sea, la hora porque pues sí hay que leer, es normal, veinte páginas son pocas, me dejaban cincuenta. Entonces para mi caso puede ayudar a la carrera, las tareas no me estresan porque ya llega el momento de entregarla y no hecho nada, creo porque mi trabajo; tengo que entrar al examen y esas cosas, pero averiguar mejor. Yo lo que trato, de lo poco que sé, es compartirles a mis compañeros, de ayudarles, si hay algo que no entiendan trato de compartir para que no se les haga pesado.

M. Claro, en este caso ves que alguien necesita ayuda y entras. Y cuando no están de acuerdo con alguien, que digan, “ay, ¿qué es esto?”, ¿no hay agresión, no sienten que hay agresión?

Estudiante 4. Pues no sé si ignorarlo sea una agresión, si nadie le contesta es un mensaje.

M. ¿Eso es lo que hacen cuando no están de acuerdo con una persona o sí no hay empatía ustedes dicen: “no, mejor ni le contesto porque no quiero agredir”?

Estudiante 8. En mi caso soy una persona que sí el problema es contigo, voy contigo y lo arreglo, al final de cuentas yo sí soy una persona muy directa, entonces siento que depende también como si es dentro del grupo, pero ya, no pasa nada. Cuando si es personal a lo mejor sí.

M. Ah, o sea, sí lo expresan.

Estudiante 8. Sí, bueno, al menos yo sí lo expreso mucho.

M. Y es cara a cara, no lo haces a través del grupo.

Estudiante 8. Ajá, sí trato mucho de que sea así, face to face, sobre todo porque por mensaje se mal interpretan las cosas ¿no?, tantito se te van a mayúscula y ya me estás gritando, tantito se te va el dedazo y es que ya me dijiste otra cosa.

M. ¿Alguien más que quiera aportar?

Estudiante 6. Sí, yo trabajo en equipo, me gusta mostrar ventajas y desventajas y si alguien más dice algo que a lo mejor no me suena tan bien, pues en mi caso le digo: “bueno, sí está bien por esto, pero tal vez tengamos problemas con esto porque no sé”, o sea, y ahí yo empiezo a dar mis razones y argumentos de porqué creo que tal vez no sea una idea apropiada.

M. ¿Lo haces cara a cara o lo llegas a hacer a través de algún medio electrónico?

Estudiante 6. Pues es que normalmente para trabajos en equipo se facilita todo a la distancia, porque hay veces en la que no tenemos suficiente información para aportar en ese momento ideas. Empiezo a hacer grupos de WhatsApp sobre todo, pero si tenemos la oportunidad de hacerlo presencial sí, también puedo.

M. Esto me llama la atención, en la encuesta me dijeron que también tienen plataformas educativas como Meet, Virtual Horizon y el otro que tenemos, Teams. Ahí es donde entro en conflicto, ¿por qué no utilizan esos medios, esos foros, esos chats de la plataforma y se van a otros recursos, que, mi pregunta sería, no son amigables, no cubren con sus expectativas y necesitan tal vez una capacitación para manejar las plataformas?

Estudiante 8. Siento que la plataforma en sí no se presta para, tienes que meterte a muchas pestañas para llegar a una, y luego te tienes que regresar 80,000 pestañas y volverte a meter, sobre todo que al final de cuentas trabajan con servidores, entonces muchas veces si falla el servidor, falla toda la plataforma y ya no te puedes comunicar. ¿ajá?, entonces siento que en sí las plataformas no son adecuadas como para tener así.

Estudiante 4. A mí sí me gusta muchísimo Teams en el trabajo, la verdad es que para el trabajo sí facilitan muchísimo la comunicación, pero es porque en el trabajo existe una hora donde tú estás conectado y tienes que estar al pendiente, en este caso como pues todos estamos en diferentes horarios, no estamos al pendiente de eso, o tal vez no lo tienen instalado en su teléfono, porque no quieren tener Teams instalado en su teléfono. O sea, hay como un desfase, porque si yo mando un mensaje por Teams, pero nadie lo tiene instalado en su teléfono, lo van a responder hasta que abran la computadora o abran el Teams. Igual en el Virtual; en el Virtual te llega un mensaje de aquí, te mandamos la actualización de los foros, abran la actualización de los foros gratis, qué hueva, y el Meet no es una plataforma como para ponerse a chatear nada, o sea, es nada más como una videollamada y es como algo programado porque no es como de que “vamos a conectarnos todos al Meet”.

Estudiante 1. Teams sí lo hemos utilizado para hacer el trabajo en equipo cuando estamos en exámenes por ejemplo, que nos toca exponer la próxima semana, sí nos vamos por Teams y ahí

nos ponemos de acuerdo, pero sí es como que nada más como equipo y es así como en esa hora que estamos, mandamos el mensaje por ahí, pero de no ser así pues generalmente por WhatsApp es más fácil porque todos tienen en la aplicación, todos también pueden enviar audios, hacer la videollamada, se puede trabajar porque tienes las herramientas más accesibles en WhatsApp que en otras plataformas, en el caso de Teams sí es como más trabajo.

Estudiante 3. Empezamos y ni siquiera nos explicaron. Hay maestros que dijeron vamos a trabajar en Virtual Horizon. ¿Qué es eso?

Estudiante 2. Hay maestros que dejan tareas por Teams o Virtual Horizon. Hay maestros que utilizan Teams.

M. Claro, cada quien utiliza el que quiere.

Estudiantes. Y otros ni siquiera.

M. Otros no utilizan para nada ninguna plataforma entonces, ¿cómo es su relación con el maestro?

Estudiante 2. En presencial de su materia anotamos la tarea y entregamos la tarea.

M. Ah, pero no la suben, no utilizan alguna plataforma.

Estudiante 3. Bueno, solo se sube la evidencia a Teams.

M. ¿Y la interacción, sienten que la interacción con su maestro es mejor entonces por WhatsApp que por algún foro, por algún medio electrónico o por alguna plataforma?

Estudiante 2. Bueno, hay un maestro que por el Teams se comunica con nosotros.

Estudiante 4. Pero luego nunca nadie sabe, luego a una persona que lo llegó a ver le dice a aquel que le contestó “sí, por favor, que les avise a los demás por medio de WhatsApp”, o “que les avise” pero se da por entendido que es por medio de WhatsApp.

M. Pero no tienen.

Estudiante 4. Pero pues nadie lo ve y de repente es como de “ay sí, si alguno lo haya visto” y el profesor le ha pedido que nos avise a los demás, que no va a venir.

M. ¿En algún momento no establece este mecanismo de comunicación con ustedes? es decir, “ah, chequen una vez al día su Teams”.

Estudiante 1. Es como ya un acuerdo entre el grupo, el que vea que hay algo en Teams que por favor avise, por lo mismo de que no todos estamos utilizando Teams constantemente. Por ejemplo, él lo utiliza en el trabajo.

Estudiante 4. Y es muy buena para trabajar.

M. Pero no lo relacionas con el medio educativo, no le ves utilidad.

Estudiante 4. No, porque vuelvo a lo mismo, o sea, en el trabajo sí hay un horario en donde todos están conectados, entonces tú mismo puedes saber si ya está alguien conectado, si está ausente, si está ocupado en una conferencia, si está presentándose, como para evitar mandar mensajes y también al momento de enviar algunos archivos, se pueden hacer ediciones dentro del mismo Teams y los pueden trabajar varias personas; algunas cosas que al principio, en los primeros semestres hacíamos mucho, pero en el tercero y en el cuarto dejamos de hacerlo cuando nos regresamos a clases presenciales. Yo creo que cuando utilizamos mucho el Teams, en el primer semestre, sí ayudaba bastante porque sí podías hacer una comunicación con todo el grupo, ver archivos etcétera, etcétera, pero pues ya desde que regresamos lo ignoramos.

Estudiante 1. En un archivo, y ahí mismo lo editábamos, notas del grupo.

M. ¿Ustedes creen que esa forma en la que trabajaban en pandemia sí les ayudaba o les ayudó más a su aprendizaje ahorita que ya regresaron al semipresencial?

Estudiante 2. Sí, porque inclusive cuando te fallaba el audio y te fallaba el video estaba el chat (señala el cel.) entonces seguías estando en comunicación.

M. Ya de pronto van a terminar el cuatrimestre, van a estar estresados, van a estar corriendo, ¿no les causa conflicto?

Estudiante 4. Depende de la materia, existe una materia, creo que la de Rosalba, que como que divide muy bien los periodos de estrés, entonces ya hizo el examen y tenemos que hacer el examen al final. Las exposiciones las hace desde antes, las tareas también, como que las divide bastante bien, entonces al momento de que sea el final pues ahí eso es todo amigos, en cambio, en el caso de francés por ejemplo, ahí sí es como ya se acerca el examen, voy a reprobado, y eso sí podría como causar más estrés al final.

M. OK, es forma de trabajar de esta maestra en particular.

Estudiante 1. No, nos causa conflicto que todo el semestre nos están espantando con un trabajo y a la mera hora nos van a decir de qué se va a tratar el trabajo, justo una semana antes.

M. Y ustedes no pueden expresarlo, sentirse en la confianza de decirle al maestro “oiga no queremos vivir esta situación de al final el estrés, ¿por qué no nos va contando con tiempo lo que vamos a ver?”

Estudiante 1. Sí (contestan), se supone que en las clases es lo que estamos viendo para saber cómo vamos a desarrollar el trabajo, pero la verdad no, como que nos van retrasando, retrasando y a la mera hora estamos ahí “oye, ¿qué hay que hacerle acá y qué hay que hacerle allá?”. Sí es como más desesperante ese tipo de trabajos, de que vamos a llegar y prácticamente la mitad de la calificación es este trabajo final, entonces sí, no está padre.

Estudiante 8. Y sobre todo porque no te permite a ti como organizarte, digo, al final todos tenemos actividades y todos tenemos trabajo, y es mucho de, OK, o sea, yo tengo como con un ritmo, y de repente te meten algo y es OK, o sea, ¿cómo me organizo? y ya yo tengo que tener mañana casi casi, entonces nosotros andamos como locos y como que no te permite a ti organizarte, ¿no? ir chequeando tus tiempos de actividades y de todo.

M. Y en cuanto a su trabajo, ya es la última pregunta, hemos hablado mucho del estrés que causa el conflicto, pero en el estudio en línea, lo opuesto, ¿qué es lo que los hace sentir bien, relajados, estables?

Estudiante 1. Pues en línea tener la computadora a la mano para resolver las dudas, eso, porque no es como en el salón que no podamos estar en el teléfono ahí sacando y a ver qué, hay maestros que sí nos dicen pues busquen de una vez qué hay, pero hay otros que nos dicen “no pueden ni contestar el mensaje, ni ver el teléfono”, porque nos saca del salón.

M. ¿Cuál es su reacción, o sea, sí se salen?

Estudiante 1. Pues nos salimos, contestamos y nos volvemos a meter.

M. Ustedes ¿por qué no cuestionan al maestro, qué pasa ahí?

Estudiante 3. Es que, por ejemplo, expuso que eso lo hace en la escolarizada, como todavía son más jóvenes que nosotros, entonces como que aplica el conductismo de que aquí se hace lo que yo diga, pero nosotros ya somos más adultos y pues casi casi quería probar a ver si funcionaba esa propuesta, pero yo creo que como nadie dijo nada, nadie se quejó, prosiguió con esa dinámica.

Estudiante 8. Y es que creo que hay profesores que sí se prestan a una buena comunicación y sí puedes tener un poquito más de confianza y decirle las cosas, pero hay otros que por su forma de ser, sí a veces existe una barrera.

Estudiante 4. Algo que yo no entiendo es ¿por qué no siguen haciendo como las clases en línea y presenciales al mismo tiempo? si está toda la infraestructura para hacerlo, digo, a veces no

podemos asistir a la clase de esa manera, por trabajo, por enfermedad, porque nos dio flojera, una emergencia, y es una clase perdida que tal vez no se podría perder porque tienen todo para conectarse a Teams y que si en realidad quieren utilizar los medios, pues también los podrían llegar a utilizar acá, pero ellos mismos los rechazan al momento de que en su clase ya no los están ocupando.

Estudiante 1. Está todo en mi salón, o sea, está el salón, está la computadora, tienen ahí la pantalla, entonces tienes cámara.

Estudiante 2. Ahora como maestra es difícil estar con un grupo en presencial y grupos en línea, pero por lo menos que te den la opción de estar de oyente, a lo mejor no vas a escribir, no vas a preguntar, pero vas a estar de oyente, pero no lo usan.

Estudiante 4. Pero si no la usan ahí está una gran respuesta ¿no? porque las preguntas que tú nos das son como de hace un año, pero yo creo que lo que ahorita aplica mucho es, ¿por qué no siguen utilizando este medio híbrido? este que podría beneficiar a muchos de nosotros. O sea, en mi caso no porque pues estoy cerca y no sé, pero por ejemplo, hay alumnos que sí vienen desde muy lejos, tienen que viajar tal vez dos horas, dos horas y media para venir aquí, y que a lo mejor ese día algo se les dificultó o no sé, no tuvieron el dinero para poder venir por x, y, z, y les pusieron una falta que a lo mejor hace que ya no puedan seguir.

Estudiante 2. Un ejemplo, nos pasó que la carrera la ofrecen en línea y eso es una cosa que dije “ah, sí, bien, puedo estar en la casa, puedo estar viendo lo que tengo que hacer” y resulta que no. A Maribel y a mí nos pasó eso, que no es en línea, entonces si va a ser presencial que lo pongan en la información, porque entonces tú te vas con la idea desde el inicio.

Estudiante 1. Sí, de hecho. Por eso me gustó esta carrera, porque yo tengo también a mis niños y la última semana antes de las vacaciones justamente se enfermaron y pues no podía traerlos, no tenía a nadie que me los cuidara en ese momento, perdí las clases y perdí una tarea, tengo una falta y ahorita voy a tener que recuperar la calificación. Vamos a tener que ver cómo hacerle para que recupere esa calificación, cuando perfectamente pude haberme conectado a Teams, tengo la computadora y sin problema me hubiera conectado al Teams y hubiera podido escuchar la clase y

tener la asistencia; incluso si en ese momento me hubiera pedido hacer un ensayo de algo, lo hago porque ahí tengo la computadora, tengo el medio, pero no.

M. ¿Y ustedes no han pensado hablar, decir cómo se sienten, qué les está causando conflicto?

Estudiante 8. Ahorita que lo mencionaste, sí, sí es cierto, ¿por qué no? es como la causa del estrés. Muchas veces de que tienes que entregar cosas y ya no puedes llegar o te pasó algo y pues te sientes con el chin o sea mi calificación, ¿qué hago?

Estudiante 3. El año pasado yo sí le mencioné a la encargada que ¿por qué no se podía? -bueno yo tuve que salir y no pude ir a clase- ¿por qué no podía habilitar el Teams y yo podía tomar clase? y me dijeron que ese formato solamente se trabajó en pandemia y que por los estatutos de la carrera se tiene que venir un día presencial entonces no iba a ser posible ese formato.

Estudiante 1. Sí, sí. De hecho, fue como se habló con el maestro “¿sabes qué maestro? yo no voy a poder estar ese periodo, que fue todo el interperiodo, pero ¿cómo lo arreglamos?” entonces el maestro me dijo: “entrega todas las tareas y vas a tener que investigar con tus compañeras de qué se trata la tarea” porque pues no podía él desglosar la tarea, sino que nosotros le explicábamos a ella hay que hacer eso y ya, tienes 20 minutos para hacerlo o tienes tantos días y quien entregó, entregó.

I) Transcripción Grupo Focal. Estudiante Grupo 2

M. Necesito conocer un poco más de su punto de vista, en los cuestionarios hubo una pregunta que les hice acerca de los medios electrónicos que utilizan para comunicarse con su profesor o con sus profesores en general, la mayoría contestó que WhatsApp es el medio que utilizan. Me gustaría saber ¿por qué?, ¿porque les permite tener la comunicación más directa con sus compañeros, con su maestro?, ¿porque se sienten cómodos de esa manera?, ¿qué pasa?, ¿por qué por qué el WhatsApp es un es una buena opción para ustedes?

Estudiante 10. Bueno, para mí es lo más práctico de lo que tengo a la mano, honestamente puedes prender la computadora, abrir Teams o algo así, no se me hace tan rápido y pues yo al menos estoy acostumbrada a las cosas rápidas.

Estudiante 16. También estoy acostumbrado a la aplicación, es para todo, sin embargo, a Teams te tienes que meter a la plataforma, luego cuando no te llegan las notificaciones pues es algo bastante tedioso porque te pierdes de información; entonces tienes que meterte para ver si hay un mensaje y ya, me queda más fácil utilizar WhatsApp.

M. Y cuando ustedes utilizan estos mensajes con su maestro en particular ¿sienten que es un buen medio?, ¿por qué? porque sí es bueno ¿qué les aporta?

Estudiante 11. Tenemos clases todos los sábados, entonces la información pues nos las dan directamente y ya, en WhatsApp nada más es como alguna duda o algo así y es la forma en la que estamos todos juntos, donde estamos todos unidos en el mismo grupo y es más rápido, en ese momento escribes y ya tienes la información que necesitas.

Estudiante 14. También porque es un medio más rápido, porque luego si mandas un correo electrónico te tienes que esperar a que responda y luego tú responder, en cambio, como dicen, estamos todos y es más rápida la comunicación.

M. ¿Con su maestro es buena la comunicación a través de este medio?

Estudiante 14. Pues yo pienso que sí, sí responden rápido. Hay algunos que no responden.

Estudiante 10. Nos han dicho que WhatsApp no porque pues yo creo que es más informal muchas veces, bueno, algunos de los maestros sí son como más - yo digo - más cuadrados en esa parte y sí quieren que utilicemos las plataformas oficiales de la universidad que es un correo, Teams por ejemplo, y nos hicieron un grupo donde nos dan la información, pero no podemos responder.

M. Y eso ¿qué les causa a ustedes, qué sienten cuando dicen información, qué pasa en ustedes?

Estudiante 13. No puedes resolver dudas, así que la interpretación de cada uno fue diferente en las asignaciones en las que no fue específica la información que mandó y la interpretación de cada uno fue diferente, creo que ahí es el problema de ese tipo de comunicación, donde solo hay una vía.

M. Claro, y entonces, por ejemplo, a mí la verdad me ha pasado y me enoja, entonces apuro a mis amigos ¿qué pasa con ustedes, les pasa lo mismo?

Estudiante 11. Pues a mí no me enoja, es que yo soy maestra, entonces sí comprendo la parte del profesor que muchas veces cuando tú proporcionas el Whatsapp ya se sienten como con la confianza de escribirte personalmente en el momento que sea con la duda que sea, entonces sí entiendo esa parte de yo les doy la información y ya a lo mejor entre nosotros, en nuestro grupo personal que tenemos, ya como aclarar las dudas o algo, entonces sí entiendo esa parte y pues no me enoja.

M. ¿Alguien más al que le cause otro sentimiento?

Estudiante 10. Pues a mí, yo siento como que limita un poco la comunicación, no a mí, bueno ya hablamos y no le voy a escribir al profe, creo que para entendernos el grupo, pero nos respondemos en el grupo, pero como que a veces sí me hace sentir como que cuando veo eso es bueno y entonces sí tengo dudas ¿qué hago? hay que prender Teams, hay que usar el correo, etcétera, y a mí

personalmente me gustan las cosas rápidas, y además no tengo el tiempo, estoy trabajando, estoy haciendo otras cosas y pues se me olvida, no mandé algo, no pregunté algo, no aclaré algo y ahí se queda esa comunicación.

M. Claro y ustedes ¿cómo ven cuando hay una buena comunicación con su maestro?, ¿qué detectan que es bueno con esos docentes que sí se prestan a dialogar?, ¿qué hacen esos buenos docentes?, ¿ustedes consideran qué es lo que hacen ellos?

Estudiante 13. Yo creo que estén abiertos a comentarios, a las preguntas; porque muchas veces hay quienes hacen una pregunta y la respuesta que obtienes de ellos te desanima a querer hacer una pregunta más, entonces prefieres quedarte con la duda a volver a entrar a esa dinámica, y con los que tienes esa confianza de tener esa comunicación abierta te sientes más en confianza, hay profesores con los que no se tiene esa confianza.

M. Y esa confianza, como acabas de decir, no sé, ¿te sientes libre de preguntar sin pensar que vas a ser criticada o que vas a ser criticado?

Estudiante 15. Yo creo que cuando se prestan a responder y tienen la facilidad de responderte por WhatsApp o cualquier otro medio, la comunicación se vuelve más simple, porque sabes que va a haber retroalimentación y cuando solo ellos te envían información pues que te quedas con todas las dudas.

M. Claro, a ustedes les gusta recibir esta retroalimentación. ¿Qué hace el docente o qué han visto que a ustedes les hace sentir bien con esta retroalimentación? o mal también, ¿qué ha generado? tanto positivo como negativo.

Estudiante 15. Bueno, como nosotros solo tenemos clase un día pues es muy importante por ejemplo que nos respondan si nuestras tareas están bien, o en qué fallamos, o qué necesitamos anexar, porque solo nos vemos un día y son dos horas de clase, eso limita mucho que a cada uno le vaya aclarando sus dudas, entonces cuando nos responden en nuestros trabajos qué nos falló, nos ayuda a mejorar.

Estudiante 16. Pues yo he tenido retroalimentación y la verdad es que la profesora fue muy amable, o sea, yo le planteé cómo yo entendía el tema y amablemente me dijo que más o menos tenía la idea, pero que también quería entender esto y esto, y a mí me hizo sentir bien porque no me dijo como “ah, estás mal”, no, o sea, como que me ayudó a entender mejor el concepto e incluso me mandó unos ejemplos, entonces pues a mí me ha tocado retroalimentación buena; también me ha tocado retroalimentación mala e incluso molestarme y decir “ok, pero dame algo más específico porque no se me hace justo”. Entonces pues sí me ha tocado de las dos.

M. Es justo eso, no sabemos qué, pero sí me gustaría que me platicaran un poquito más de estas situaciones. Acabas de decir que cuando el maestro te da confianza te retroalimenta, ¿qué más esperan cuando les dan retroalimentación?

Estudiante 10. Bueno, para mí que vayan más allá de la misma retroalimentación genera como esa confianza con el maestro y ok, sí, no es que vamos a ser amigos, pero que vamos a poder ir con otro tipo de tema; algo que me acuerdo mucho es que con una profesora estábamos tocando un tema de la materia y de repente alguien sugirió que no estábamos realmente aprendiendo como tal de la carrera, o sea, no todos tenemos esa formación docente, esa experiencia de docentes y al menos mi propósito era venir a aprender y a enseñar y siento que el plan de estudios está enfocado a personas que ya saben y enseñan ¿no? entonces era un tema totalmente fuera de lugar lo que estábamos viendo, pero me gustó que pudiéramos tener esa confianza con la profesora y que a lo mejor nos propusiera que en la siguiente materia o en otra materia pudiéramos tocar un poquito más a fondo este tema; cosa que no hemos tenido con otras maestras u otros maestros, o sea, como que ya dan por hecho que sabemos eso o tenemos ese conocimiento, cuando en realidad pues no es así, entonces no te sientes con esa confianza de mejor seguir participando o seguir hablando, porque ya sabes qué tipo de respuestas vas a tener de ese maestro.

M. Claro, claro, no te da esa confianza de que no serás criticada, tal vez lejos de recibir retroalimentación recibes una crítica de las cosas malas. Supuestamente entiendo que la licenciatura está formada o está enfocada a gente que ya tiene experiencia en el área docente, eso me queda claro, pero sí también es la apertura de lo que pasa a los que no

Estudiante 10. Bueno, a lo mejor yo creo que los guiones de estas encuestas ayuden a que se den cuenta de que no todos tenemos esa experiencia docente, sí sabemos inglés, pero no significa que sabemos enseñar y siento que se ha perdido un poco eso en la carrera, y el hecho de que los maestros piensen que ya sabemos cómo enseñar pues deja muchos temas fuera que no se tocan en sí, y yo creo que al menos a mí sí me ha dejado muy insatisfecha esa parte y también aparte de la motivación de venir aquí a una clase todos los sábados pues eso es muy complicado.

M. ¿Para ustedes sería mucho más fácil que el sábado fuera solamente retroalimentación? Tal vez estoy imaginando, durante la semana estar trabajando con alguna plataforma y con los materiales que pueden trabajar, ¿o no pensaban eso?

Estudiante 11. Mas o menos es así, durante la semana trabajamos con las redes, Teams o Virtual, pero cuando estamos aquí pues es prácticamente como ver tema y son cortos porque al final del día solo son dos horas un día a la semana, entonces yo siento que el trabajo más pesado es durante la semana; también con lo que decía mi compañera, siento un poco que está un poquito mal enfocada la carrera desde mi punto de vista, porque por ejemplo, yo trabajo y yo metí sabatino precisamente por eso, porque trabajo, entonces esta parte de que lo que se trabaja entre semana a mí sí se me llega a complicar un poco. También se me hace un poco contradictorio, por ejemplo, no tiene mucho que me acerqué con la doctora para preguntar sobre las prácticas y el servicio social y me dijo que nosotros los del sábado no podemos revalidarlo con nuestro trabajo, porque se supone que era la parte que nos faltaba ¿no? como ya aplicarlo en la realidad. Entonces yo me quedé así como de, pero pues si ya muchos somos maestros. Sin embargo, los de la licenciatura escolarizada sí pueden revalidar su servicio y sus prácticas de esta forma, o sea, si ellos ya trabajan en alguna institución. No sé, se me hace contradictorio.

M. Claro, claro. Sí tendrían que comentarlo como grupo tal vez, no solamente tú, sino como grupo comentarlo con ella.

Estudiante 11. Perdón, algo de lo que dijo, que ya se me estaba olvidando, yo como maestra sí, también tomé la carrera. Yo no estudié para ser maestra, yo soy maestra por cosas del destino; yo

estudié otra cosa y me metí aquí precisamente porque me hubiera gustado desarrollar estrategias, aprender más estrategias de enseñanza, pero pensé honestamente que era una carrera un poquito más práctica y no tiene mucho que ver con enseñarte a enseñar.

M. Ok, sí, entiendo. Ahorita que termine la grabación platicamos, tenemos que regresar al asunto y estar exactamente en esta comunicación, esta importancia de ser claros con la otra persona y que de alguna manera la intención es que nos veamos beneficiados con nuestro entorno educativo, entonces, solamente quería que me platicaran exactamente ustedes cómo visualizan es un buen maestro, por esto, porque tengo una buena relación con él, que ustedes digan me da confianza, me siento bien porque hace esto y esto, me gustaría saber qué es esto y esto. ¿Qué notan ustedes cuando tienen una buena relación con los maestros o con algún maestro en particular? Alguno de sus compañeros mencionó que la maestra es muy accesible, que se presta a dialogar tanto presencial como en escrito, ¿qué más?

Estudiante 12. Yo creo que cuando muestran empatía, eso cuenta mucho porque todos los profesores que hemos tenido, yo creo que más en las maestras, son más alegres. Como que nos dan esa confianza de poder conversar con ellas, también saben dar sus temas de una manera más divertida y eso también a nosotros como que nos alegra el día; por otra parte, cuando tenemos profesores, a lo mejor ahora sí, apáticos, la clase igual se vuelve tensa. Cuando vemos a un profesor que viene con una actitud baja o incluso como perezosa nos transmite también eso a nosotros, entonces yo creo que cuenta mucho. También como profesor lo vemos para que a nosotros nos nazca estar así en el salón, bueno, es lo que yo he checado ahorita con todos los profes que he tenido. También ya he dado clases y eso también lo he notado entre mis colegas, que a veces también hay profesores que son buenos, pero a veces como son serios, cerrados o secos, pues los alumnos también son así, y cuando hay un cambio de profesor, a lo mejor van conmigo y pues trato de animarlos y decirles “tú puedes, vamos, concéntrate” o con chistecillos, pero dentro del idioma, y se ve un cambio drástico y es ahí donde a veces el alumno te empieza a buscar y se empieza a generar esa confianza y aprendes un poco más.

M. ¿Y ustedes creen que, -justo lo que acabas de mencionar, me parece super interesante- que eso se puede dar a distancia? ¿Se puede dar, se presta, se podría, se ha dado, lo han vivido?

Estudiante 13. Sí, bueno, yo durante la pandemia estuve dando clases, es una de las cosas de la que me preocupaba, que había alumnos así que en una clase entre bromas, juegos y demás generas esa relación con ellos y a distancia a veces te preguntabas “¿cómo lo voy a hacer? no los conozco”, pero ahora una de las generaciones que tuve fue también en línea y la relación que tuve con ellos fue también muy padre. Tratar de hacer amigos, el hecho de que estuviéramos encerrados, en una situación que estábamos viviendo todos, en general pues hacer un rato ameno, que se les olvidara lo que estábamos pasando; juego mucho con ellos y les doy esa confianza de que se acerquen y eso pues les da gusto. Son chiquitos de primaria y entonces muchas veces era de que al final de la sesión “Profe no se vaya”, entonces vamos a jugar y a ellos pues les gusta el hecho de que formes parte de lo que les interesa, es generar ese vínculo.

M. Claro, ¿qué otros vínculos han notado?

Estudiante 14. bueno, yo no soy profesor, pero el vínculo que hemos tenido es con una profesora que habló de un tema y a ese tema me sentí ligado, o sea, como que sentí como que “ah, sí me gusta”, pero en otros temas como que no. No me sentía así, como que me cuesta bastante; especialmente con un profesor porque a veces no entiendo su clase y pues me siento agobiado y digo: “todo eso chin ¿y ahora qué hago?”.

M. Y ¿qué haces cuando, y en general para todos, qué sienten cuando están estresados, agobiados, hartos? tal vez se pueda decir ¿qué hacen, qué estrategias utilizan?, podríamos llamarlas así, o una de sus compañeras dio el ejemplo de que ella padece una enfermedad, ansiedad, y entonces tiene que realizar ejercicio, entre otras cosas que ya mencionó. Ustedes ¿qué hacen para controlar este estrés, esa ansiedad, esa frustración? de que “ay, me salió con esto, o está mejor otro”.

Estudiante 14. Realmente yo no hago nada, simplemente ir a estudiar lo que no sé, porque de hecho yo tengo aproximadamente 6 años que llegué de los Estados Unidos, entonces con la profesora que dio un tema de bilingüismo sí me sentí en confianza porque hablaba de Estados Unidos y de acá, entonces realmente esa materia se me hacía fácil, pero cuando hablan de filosofía o de cosas así más allá, me quedo como que en shock porque no sé y lo único que me queda es estudiar, o sea, saber de qué va el tema.

M. Estudiar por tu propia cuenta, eso es una estrategia, no recurres al maestro.

Estudiante 14. No se presta, no sé tal vez su actitud o tal vez su forma de ser.

M. ¿Cómo percibes su forma de ser, arrogante?

Estudiante 10. A mí sí me gusta su clase, me gusta que sea estricto. El hecho de que alguien sea estricto me presiona a hacer las cosas, porque yo soy alguien que si me aburro o algo, ya dejo las cosas y no las hago, pero sí, no es alguien que se preste como al diálogo. Yo siento que su misma formación lo ha hecho que sea, eh, yo diría que hasta creído, arrogante. Creo que tiene mucho conocimiento, está padrísimo eso porque sabemos que lo que nos está diciendo pues sí tiene ciertas bases, el problema es que no sabe compartirlo y también no todos tenemos su nivel de conocimiento o el área de formación que él tiene para que podamos entender lo que nos quiere transmitir, creo que ese es un problema, lo hemos tenido varias veces y sí ha sido un poco complejo. Yo digo que sí sabe todo, pero está ese tema, entonces yo creo que sí muchos nos hemos sentido frustrados en esta parte. Yo también me he puesto a estudiar pero lo hago, o porque yo tenía un conocimiento, o porque me tengo que poner a estudiar aparte para poder lograr una cierta calificación en su materia, pero sí es complejo. Me pasó lo mismo con la maestra de inglés, pero ella tiene otra actitud, sabe muchísimo pero ella sí lo sabe transmitir, entonces yo creo que eso le ha ayudado muchísimo a que nosotros podamos entenderla; y es una de las maestras que más trabajo nos deja durante todo el periodo. Tenemos muchísimas tareas con ella, exámenes, todo, y aun así no se me ha hecho pesado su materia, porque es la que nos ha dado -de todas las maestras- más comunicación, la que nos da esa retroalimentación, y aunque a veces digamos cosas con las que no está de acuerdo, porque lo he notado, sí hace sus caras y todo, ella acepta, lo respeta y trata de entender ese punto de vista que yo creo que no cualquier maestro lo hace, entonces también siento que ha generado que tengamos esa confianza con ella para poder expresar ciertas cosas.

M. Claro, tienen ustedes muy claros los ejemplos de lo que sí es y de lo que no es, y esta esta parte del conocimiento no tiene nada que ver.

Estudiante 10. Porque los dos están preparados, o sea, los dos sabemos que saben, o sea, lo sabemos, pero es muy diferente su actitud. Cuando ella siempre viene con una sonrisa súper positiva de “chicos, vamos. Sí, sí se puede”.

M. ¿Eso les gusta a ustedes, los hace sentir bien, que lleguen con esa actitud positiva de “Sí, hola, buenos días. Qué onda, está haciendo muchísimo calor”, de hablar de otros temas tal vez y ya después ya entrar?

Estudiante 11. Es que ella también como que disfruta lo que da. Las materias que da, los temas que da, y siento que el profesor de pronto su área es otra y yo creo esa área la disfruta muchísimo porque hasta incluso nos habla a veces de su trabajo y se ve que le encanta, pero no estoy tan segura de la clase o de estas clases.

Estudiante 10. Y hasta como que llega corriendo, “a ver, qué vimos”, o no sé qué cosa, o empieza con preguntas: “a ver, ¿qué pasó la clase pasada?”. Una vez llegó y fue: “vamos a hacer examen y que no sé qué”, y todos nos quedamos así de: “¿qué le pasa qué, qué es esa actitud?”, y entonces así de repente súper tensos porque ya sabemos que si no contestamos bien no nos recibe los trabajos, te los regresa. E así como que manejarlo con pincitas.

M. ¿Qué sienten ustedes cuando esa retroalimentación es así, ruda? como que no es lo que esperan ustedes, los meten en estrés obviamente.

Estudiante 14. A mí personalmente me da ansiedad, me tenso porque no sé y el profesor piensa que ya sabemos, entonces es intenso luego, a veces hasta me bloqueo y no sé qué decir, sí me causa ansiedad.

M. obviamente ustedes sí reconocen “chin, ya me estresó”. ¿Qué hacen ustedes, hay algo consciente que ustedes digan “a ver, respira”, o qué hacen para manejar este estrés, esta ansiedad que les causa una mala retroalimentación y los comentarios de un docente agresivo, cómo manejan esto?

Estudiante 11. No se puede hacer nada.

M. ¿Tú crees que no puedes hacer nada?

Estudiante 13. Son temas que ya se han comentado, pero pues sigue dando clases así, entonces dices: “bueno, ¿de qué sirve ir a pedir o decir cosas acerca de tu profesor cuando a lo mejor te toca el próximo semestre?”, mejor me la llevo en paz.

M. ¿Lo han hecho?, ¿sí lo han hecho en específico con él, han hablado con él, han tenido la confianza de hablar con él?, ¿no?, ¿por qué no?

Estudiante 13. Con las autoridades, con él no. No se presta su actitud para poder hablar con él, incluso a veces terminas tomando la misma actitud, porque no, no me parece que esté bien tu trabajo y terminas haciendo lo mismo, entrego esto si quiere y ya no me estreso, ya dices lo que sea.

Estudiante 16. Que probablemente también sea porque, bueno, yo siento, que cuando tú le dices tus dudas él cree que tú quieres debatir, pero realmente pues no, o sea, solamente quieres que haya una solución. En el caso de la otra profesora se pone en tu lugar, y te dice el porqué está diciendo lo que está diciendo, pero como que hay una respuesta diferente a la del profesor, yo creo que se siente atacado y es como de: “no, yo sé lo que estoy diciendo y por algo te lo estoy diciendo”, y ya veo que es porque está acostumbrado a eso. Él trata de demostrar su conocimiento, pero creo que un docente que se pone en tu lugar va a tratar de entender por qué tú piensas eso, y aunque estés mal va a tratar de entender por qué estás diciendo eso.

M. Sí, es ponerse en los zapatos del otro. Y ese comportamiento de ambos docentes que tienen ustedes en su cabeza, su actitud, su retroalimentación o la comunicación que llevan con él o con ella ¿es la misma en línea?

Estudiante 10. Sí, es igual. Este maestro que estamos mencionando es el que nos limitó los mensajes en ese grupo, o sea, él da la información y pues ya, y fue él el que nos dijo: “si necesitan algo, por correo o por Teams”, y por ejemplo, yo lo comparé porque un día nos dejó un trabajo, nosotros lo entregamos en Teams y pues a todos nos firmó y les entregó su documento; ya luego

en nuestra clase empezamos a leer algunos ejemplos de lo que hemos trabajado en esa tarea que se supone ya estaba revisada y nos dijo: “ah, pero ¿por qué lo hicieron así?, está mal. ¿Yo te lo firmé?”. Se lo dijo como a dos o tres y les dijo: “está mal”, entonces ahí me di cuenta de que no revisaba lo que le mandábamos; no había retroalimentación. Así que tuvimos que volver a tocar ese tema, nos explicó, y ya como que tuvimos un poquito más de visión de lo que él quería más menos, y con esta maestra es muy diferente, a pesar de que no revisa ese momento, pero cuando estamos tocando las cosas en clase no lo critica, sino que a los mejor nos da las bases para que podamos entender lo que ella nos quiere explicar y después podemos platicarlo y llegar a un punto en el que ya todo nos queda más claro y eso creo que es muy diferente.

Lo mismo tuve una situación personal y no pude asistir a su examen, le pude escribir por WhatsApp, me respondió bien y que no había problema, me mandó el examen y lo pude hacer desde mi casa porque estaba enferma, pero es muy diferente, yo siento que no voy a poder decirle al maestro: “maestro, ¿qué podríamos hacer en esta situación?”, o sea, es muy diferente.

Estudiante 13. Yo me enfermé con este maestro, le comenté y no le importó mi situación, todo lo tuve que hacer por medio de whatsapp y por medio de los compañeros, no estableció una rúbrica, todo era un: “pues ponte de acuerdo con tus compañeros”.

M. Si cuentan con la plataforma Teams, o si cuentan con otras plataformas, ¿por qué no las usan?

Estudiante 12. Pues porque el profe no las usa, o sea, nada más nos dicen que van a usar esa plataforma y en esa nos basamos y ya. No todos usan Teams, no todos usan Virtual.

M. Y los que sí las utilizan ¿qué hacen, qué encuentran ahí, qué sube, qué hay?

Estudiante 13. La miss que mencionan, ella hace uso de la plataforma y está todo el contenido, ahí están los ejercicios, pone vídeos u otro tipo de materiales.

M. ¿Y puedes tener comunicación con ella a través de, lo hacen, sí han practicado esta comunicación con ella a través de estos vídeos? poco a poco, mucho, poco.

Estudiante 16. Poco, dependiendo de si tienes dudas, porque en realidad en su clase yo quedo muy conforme, entonces cuando literal tengo una duda que diga “ay, ¿esto cómo iba?”, pues sí le mando mensaje pero es raro.

M. Tú tienes la confianza.

Estudiante 16. Ah, sí la confianza ahí está.

M. Ya entendí que ustedes tienen un grupo de WhatsApp como grupo nada más, los puros estudiantes, ¿cierto?, ¿qué hacen para respetar la opinión del otro?

Estudiante 10. No contestamos.

M. Cuando hay esta comunicación entre ustedes, ¿qué hacen, cómo se da esta comunicación, si alguien tiene un problema ayudan a esa persona, qué hacen ustedes?

Estudiante 16. Pues yo he notado que si alguien tiene una duda, no es como que gente específica conteste, sino quien tiene tiempo y yo lo entiendo así, o sea, si yo llegara a poner una duda ya sé que me va a contestar quien tenga tiempo y no tengo problemas con eso, y yo siento que los demás también lo ven así.

Estudiante 10. Sí, al menos yo creo que con quien más confianza tenemos o con quien más nos llevamos, les preguntamos directamente. Yo utilizo el grupo como segundo recurso para confirmar la información o para obtener información que a lo mejor mi amigo o mi compañero no entendió.

M. Regresando a las plataformas, lo que entiendo es que solamente la utilizan, o ustedes la visualizan como un medio para obtener la información que se va a trabajar en la clase, pero no necesariamente un medio en el que yo me puedo comunicar con el maestro o con mis compañeros en un momento dado, los maestros no establecen un día o una hora en el que si tienen dudas van a estar conectados, por ejemplo, “el miércoles de tres a cuatro, si alguien puede y quiere estoy ahí”, nunca se han visto en esa dinámica.

Estudiantes. No.

M. No, todo es en un momento dado por el WhatsApp, por eso me llama mucho la atención esto, digo, ahora resulta que el WhatsApp se está convirtiendo en una herramienta; sí lo sabemos, pero ahora de su voz, porque una cosa es que Mariana diga y otra cosa es escucharlos también a ustedes, eso es muy valioso para mí. Desafortunadamente se nos acabó el tiempo y no quiero quitarle los cinco minutos de descanso que creo que les quedan, pero de verdad les agradezco.

J) Transcripción Grupo Focal. Docentes

MGT. Ok, bueno, agradeciéndoles nuevamente.

MGT. ¿Ya les salió que está grabando? sí.

MLLL. Sí, Mariana.

MGT. Sí, ok, muchas gracias. Bueno, pues empezamos, muchísimas gracias nuevamente por su asistencia, por estar aquí y compartir conmigo su experiencia en esta modalidad que ustedes tienen la oportunidad de trabajar que es a distancia.

El contexto en el que les voy a hacer las preguntas es exactamente en esta experiencia que ustedes tienen a distancia o, en este caso, abierta también, no presencial. Más que nada va a ser lo abierto. Retomando mi cuestionario, el cuestionario que ustedes amablemente contestaron, me cuestioné algunas cosas que me gustaría que ustedes, obviamente con su experiencia, me aclararan un poco más.

Eh, una de las preguntas que les hice es ¿qué medio utilizan para comunicarse con los estudiantes? y la respuesta fue en dos vías, una, el WhatsApp y la otra, el correo electrónico. Entonces, mi pregunta es:

¿Estos medios electrónicos que ustedes utilizan, cómo les ha ayudado a promover el aprendizaje de los chicos?

Doctora Lily, ¿podría empezar?

MLLL. Ok, sí, claro. En mi caso, casi yo no utilizo el WhatsApp; regularmente utilizo Teams vía chat. En este caso por ser nuevo el aprendizaje, en el momento que establezco alguna comunicación con ellos preguntándoles así muy abiertamente si tienen alguna duda, a veces en clase no te las dicen por cualquier situación y ya por medio del chat ya como que se abren, entonces parecieran ser preguntas tan simples como preguntas más complejas, pero en mi caso sí les doy muy mucha apertura a que si tienen dudas, ya sea en la tarea, en el ejercicio, preguntas de clase o algo así, entonces yo sí los atiendo entre semana y les doy límite de tiempo. Les digo de 10:00 a

8:00 de la noche estoy atendiéndoles, regularmente por Teams. En el caso del WhatsApp no me gusta porque siento que es más personal y por correo es muy rara la vez, bueno, ese es mi caso.

MGT. ¿En su caso, alguna de ustedes maestras? Evelyn.

EZV. En mi caso la comunicación que tengo por WhatsApp es mínima y es solo un medio de comunicación. Sinceramente ahí no promuevo el aprendizaje del francés, que en este caso es mi materia, así que no, yo podría decir que es nulo el hilo que promuevo. El WhatsApp solo es un medio de comunicación que usamos raramente porque casi no hay avisos que dar, puesto que todo se da a través de la plataforma y a través de las clases, porque tenemos también clases presenciales, ese sería mi caso.

MGT. Y en el caso de usted, en la plataforma que me dijo, ¿utiliza el foro del chat para comunicarse con ellos?

EZV. En la plataforma son retroalimentaciones para las tareas y las actividades que realizaron.

MGT. Ok.

EZV. No lo utilizo como medio de comunicación, simplemente es para retroalimentación en el espacio de mensajes y en la parte de arriba pues la nota que les asigno por la actividad que enviaron.

MGT. Ok. Maestra Rocío, hola.

RRR. Sí, hola. En el caso del WhatsApp sí es una herramienta muy útil como medio de comunicación con mis estudiantes, dado que me da un contacto casi inmediato con mis estudiantes, además de que como tenemos un grupo como tal con los estudiantes, por su trabajo fijamos horarios generalmente que son casi vespertinos, alrededor de las 8:00 y hasta 21:30 de la noche para cualquier tema relacionado con alguna duda, pregunta e incluso sugerencia que tengan que hacer los chicos; entonces para mí sí me ha resultado bastante eficiente como medio de comunicación. Ahora bien, en cuanto a ocuparlo como estrategia de aprendizaje, posiblemente, y

esto lo digo con sus reservas, nos ha proporcionado el WhatsApp, un medio de organización también eficiente.

Generalmente en la plataforma en la que trabajamos la licenciatura abierta, los anuncios les llegan a través de correo electrónico, se publica el anuncio en la plataforma y le llega por correo electrónico, y muchas veces no le dedican tanto tiempo a revisar ese tipo de mensajes, entonces, independientemente de que sea aviso de carácter académico o aviso de carácter personal, pues no tienen ese acceso tan inmediato. De entrada, eso es lo que WhatsApp me proporciona.

MGT. Oh, muy bien. Maestra Yadira.

No la escuchamos. Ok, ahí está, hola, ¿qué tal? Gracias.

MGT. No le escucho, yo creo que es su micrófono, no tiene, porque está prendido el micrófono, pero no la escuchamos.

MGT: Ok. Bueno, si no, mientras esperamos la respuesta de la maestra, para avanzar un poco, entonces, de ustedes me llama la atención que a pesar de que ustedes utilizan las plataformas, ¿con qué frecuencia lo hacen?, ¿ustedes sienten que son un medio para interactuar con sus estudiantes?, ¿sí hay realmente una interacción? y ¿cómo se da esta interacción con los chicos a través de estos medios que ustedes utilizan?, ya sea la plataforma o ya sea WhatsApp, o ya sea el correo electrónico, ¿cómo sienten que se da esta interacción con los chicos?

MLLL. Bueno, empezando en orden. En mi caso, ¿cómo se da la interacción? Pues yo creo que es al momento de que ellos tienen alguna duda, nosotros, bueno, en mi caso, la resuelvo, pero yo prefiero el chat de Teams de Microsoft porque ahí, si alguna vez tuviéramos que reunirnos, entonces es más fácil contactarnos de manera síncrona ahí. Ahí ellos, por cualquier cosa, me suben tareas en el chat, me suben alguna imagen y en el WhatsApp siento yo que es más personal.

En el chat, estoy hablando de Teams, yo pienso que es una herramienta muy eficaz y además es muy portátil. Si te ha llegado algún mensaje a este, pues dices bueno, tiene alguna duda, ahorita lo resuelvo y posteriormente se da respuesta a esta, entonces yo creo que para mí la herramienta ha sido muy eficaz, yo reservo el WhatsApp para cuestiones más personales, y así evito darles mi número de celular.

Porque si no igual a lo mejor te llegan hasta llamadas muy personales de ellos y quiero evitarlo porque tuve una situación también por ahí, con un estudiante. Entonces quiero evitar esas situaciones y yo creo que ha sido muy, muy eficaz; cualquier archivo, adjuntar imagen, alguna llamada asíncrona, en ese momento se da en Microsoft Teams.

MGT. Teams, para el uso de esta herramienta de esta plataforma recibieron capacitación, entiendo, o ¿cómo fue su proceso?

MLL. Sí, sí se recibió capacitación, de hecho, no fue una capacitación, fueron algunas capacitaciones y hasta este momento como la plataforma se sigue actualizando, por medio de la escuela de formación docente nos llegan también invitaciones para capacitaciones, formaciones acerca ya de temas más específicos, por ejemplo, el uso de forms, el uso de algunas aplicaciones que tiene esta plataforma.

MGT. Muchas gracias. Maestra Yadira le cedo la palabra. Espero ya la podamos escuchar.

YCA. Disculpe, ¿me escucha, maestra, ya me escuchan?

MGT. Ya la escucho. Ya, ya, la escuchamos. Muchas gracias.

YCA. Ok, en cuanto al uso de WhatsApp, yo sí lo ocupo mucho para mis clases o en donde estoy dando clase. Sí ocupo muchísimo el WhatsApp, de hecho, lo ocupo como una herramienta para que los alumnos incluso practiquen el idioma, ya que muchas veces no lo quieren hacer en clase, no lo quieren ver, pues sí les pido que nos manden una foto, una nota de voz, un mensaje practicando el idioma contándonos de su día. Practicando sobre todo lo que vamos viendo cada periodo de clase. Para eso ocupo el WhatsApp y lo ocupo demasiado.

MGT. Oh, qué bien. Maestra Evelyn, retomando la pregunta anterior sobre esta interacción que tiene con los chicos en el medio electrónico que usted utiliza, ¿nos podría comentar algo?

MGT. Bueno, si no la maestra Rocío igual puede participar si gusta.

RRR. Sí, muy bien. Respecto del uso de WhatsApp, como les comentaba, reitero el punto principal por el cual lo ocupo, es por la inmediatez, a diferencia de la plataforma que se usa en los cursos. Esto de la licenciatura abierta, les digo, siento que hay un poco de límites o de limitantes. Con respecto a la interacción en la EH, incluso aunque se ocupara un chat, este requeriría que los estudiantes estuvieran en una computadora y muchas veces la interfase de la plataforma no es tan ágil como lo es en el WhatsApp, además de que bueno, en el caso muy particular de los alumnos de la licenciatura abierta, como que tengo un tipo de acercamiento mayor que con otros estudiantes que están en otros planes de licenciatura, dado que ellos presentan características muy específicas, y, de hecho, las actividades que se trabajan allí tienen mucho que ver con su práctica. Entonces posiblemente una duda generalizada puede ayudar en ciertos aspectos a todos, pero de manera personal, ellos pueden preguntar con respecto a su contexto.

MGT. Claro.

RRR. En cuanto a las capacitaciones con el uso de la plataforma, bueno, yo uso Moodle con ellos y ha habido capacitaciones ya de años atrás, incluso previo a la pandemia, porque es una plataforma que venimos ocupando ya con bastante tiempo atrás. Esta es un poquito más estática, es más reservada en cuanto al uso; sí tiene muchas herramientas, pero se vale de otras plataformas. ¿A qué me refiero? a que hay un tipo de link ahí, por ejemplo, si yo quiero ocupar una herramienta específicamente en Microsoft Teams que es compatible con la interfaz de la plataforma, pero esta como tal no está, Moodle no cuenta con muchas herramientas que proporcionan otras plataformas, entonces pues más bien como que se va ligando lo que se hace en otras con Moodle.

MGT. Ok.

RRR. No sé si haya algo más que haya olvidado, maestra.

MGT. No, no, está muy bien. Muchísimas gracias. Maestra Evelyn, ¿todo bien?

EZV. Sí, ya me regresó, ya estoy en la sesión.

MGT. Ok, qué bueno.

EZV. Gracias.

MGT. ¿Gusta participar?

EZV. Sí, en la pregunta, si sigue siendo la misma, en el caso de la licenciatura en libertad en inglés, pues la mitad es presencial y la otra mitad pues es, como diríamos en línea o asíncrona. Yo tengo mucha interacción presencialmente, los alumnos se abren mucho conmigo, me hacen saber sus dudas, comentarios, complicaciones.

Donde yo encuentro interacción con ellos es en la plataforma, yo les dejo comentarios sobre sus actividades, mensajes de corrección, les pido a quien lo necesite, darse más tiempo en la clase y ellos dicen más cosas, lo que les pasa y si se les complicó la tarea, si les cuesta trabajo la pronunciación, cualquier duda, entonces, la interacción en la plataforma que usamos en la licenciatura abierta no hay mucha, soy yo la que escribe más y ellos cuando me prestan sus reacciones a lo que les escribí, así pasa en mi caso.

MGT. En este caso me llama la atención.

EZV. ¿Sí?

MGT. ¿Qué es lo que usted hace para acercarse con los chicos?, ¿qué estrategias lleva? A lo mejor utilizar cierto tipo de preguntas, no sé, ¿qué es lo que usted hace para motivarlos, para que ellos escriban, le contesten, inclusive le puedan contar cosas personales? No sé, como en el caso de la maestra Rocío.

EZV. ¿Qué diría yo? Plataformas donde yo les comento la retroalimentación, como yo los cito o les digo, “necesito verte después de clase” o “necesito hablar contigo, ¿podemos?”, “por favor, recuérdame tal cosa el sábado próximo”, entonces es cuando ellos se acercan a mí.

MGT. Ok.

EZV. Pero hay gente a la que no le doy, digamos, una cita por así decirlo. No les planteo un contacto conmigo personalmente y se acercan también. Sí funciona. Más que nada me gusta porque yo lo les digo, “¿te puedes quedar dos minutos después de la clase?”, “oye, tenemos que ver esto porque no sé si sabes qué escribiste, pero tal pareciera, por lo que entregaste que no, que no quedó claro”. Y es cuando me buscan al final las clases el sábado.

MGT. Ok. Las demás, maestras, doctora, ¿qué es lo que hacen ustedes?, ¿qué estrategias utilizan para que el chico realmente pueda estar con ustedes y expresar abiertamente lo que piensa, lo que siente?

MGT. Maestra Yadira tiene la mano levantada, gracias.

MGT: Creo que otra vez no le funciona el micrófono, maestra Yadira.

MGT. Bueno, doctora Lili, ¿podríamos escuchar su opinión?

MLLL. Sí, claro.

YCA. Maestra, ¿cuál era la pregunta?, por favor.

MGT. Es esta, en el uso de las plataformas o del WhatsApp o de la herramienta que ustedes utilizan. ¿Qué hace usted para que el chico interactúe con usted?, ¿utiliza alguna estrategia en particular o qué acciones le han resultado buenas para que le de confianza al chico para acercarse con usted y haya una comunicación?

YCA. En cuanto al uso de WhatsApp, que es lo que más utilizo, los memes. ¿Por qué? Pues porque es como muy gracioso, es algo gracioso para ellos, pero ahí se evidencian los errores, uno busca por lo regular memes en el idioma y ahí se evidencian los errores que tenemos muy comunes. Entonces, los chicos de pronto dicen: “Ah, sí, entonces no es así.”, “Ah, ya entendí.” Entonces, a

partir de ahí, como que ellos empiezan a preguntar un poquito más y también a comprender, y de pronto ellos también ya dicen, “Ah, vi este, lo mando, pero explíquenme porque no le entendí.” Entonces es más agradable de esa forma. Ha funcionado, no al 100%, pero es lo que más me ha funcionado, porque eso de decirles: “es así, pregúntenme”, no, no, no preguntan, hay que motivarlos y eso es lo que me ha ayudado más.

MGT. Exacto. ¿Hay que motivarlos o qué? Maestra Rocío.

RRR. Bueno, es que creo que la dinámica que tengo con los estudiantes, principalmente les digo, como son profesores ya en activo, durante la clase, por ejemplo, hablamos mucho acerca de su trabajo, compartimos experiencias y entonces, pues eso de pronto nos crea un vínculo un poco más cercano, entonces la verdad es que yo he notado que en los grupos con los que he trabajado en esta modalidad y el tipo de interacción que tenemos en WhatsApp se manifiesta de la misma forma. No hay en realidad una estrategia en específico que yo ocupe para motivarlos a que ellos requieran de una retroalimentación, como que es algo más automático. En el caso de que haya una duda, generalmente ejemplifico con alguna experiencia que tenga y eso les permite de alguna manera, como que reflejar en base a lo que les explico y a la experiencia, relacionándolo con lo que ellos hacen en su práctica. Entonces, creo que es más bien un proceso más natural, más, ¿cómo llamarlo? más de tipo espontáneo, que una estrategia como tal.

MGT. Ok, muy interesante. Doctora Lily, ¿quiere agregar algo?

MLLL. En mi caso me ha tocado dar materias en español de formación humana, social y entonces es precisamente esa materia más que nada en la que ante todo creo un ambiente de confianza. Y algo en lo que coincido mucho con la maestra Rocío es que yo también lo aterrizo mucho en la práctica de ellos, siempre que tomamos algún tema, como es una materia que se enfoca mucho a valores, a ética y todas estas cuestiones, entonces me enfoco a ejemplos que realmente ellos hayan vivido o que yo haya vivido dentro de clase o en mi entorno académico; entonces yo siempre lo aterrizo en esas cuestiones, siento que se crea un ambiente de mucha confianza y cualquier situación, duda, inquietud, yo siempre les digo “cualquier duda que tengan, hasta para dar un

consejo hacia mí o una sugerencia de clase, háganlo; créanme que es bienvenido y yo, así como ustedes están aprendiendo, yo también aprendo de ustedes cada día.”

Entonces como que el ambiente se va haciendo más agradable. En el caso del francés, también doy esa materia, es como que también crearles un ambiente de confianza, también recorro a ejemplos muy cotidianos para establecer comunicación, a veces salimos del ambiente como que muy académico formal y hacemos como que a ver les voy a contar algo, no sé, algún chiste o algo así. Que se cree ese ambiente de confianza.

Y siempre soy así como que muy abierta, y como que les hago mucha conciencia de que estamos en un proceso de aprendizaje y que todos estamos aprendiendo, hasta yo misma de los estudiantes, y eso ha hecho que realmente ellos se acerquen y me hagan preguntas. Siempre va a haber el estudiante que como que se cohíbe, y por eso dejo abierto el chat de esta aplicación, Teams, no del WhatsApp. Yo específicamente del Teams, y les digo: “bajen la aplicación y entonces ahí, instantáneamente, si tienen alguna tarea atrasada, me la pueden entregar, pero me tienen que decir el por qué no la entregaron”, y bueno, entonces por medio del chat Teams, pues ya cargan la tarea y todo eso; ya les hago retroalimentación y todas esas cuestiones. Yo exclusivamente no trabajo con la plataforma Moodle porque la siento un poco limitante. Sí limitada a ciertas cuestiones, entonces, yo todo mi curso lo cargo en Microsoft Teams y desde ahí hago mis contenidos, hago mis *quizzes*, evaluaciones, sesiones síncronas, asíncronas por medio del chat y bueno, ha sido una herramienta muy eficaz personalmente.

MGT. Oh, muchas gracias. En esta retroalimentación asíncrona en general, utilizando la herramienta que ustedes utilicen, que ya me contaron acerca de ellas, ¿pueden percibir las emociones de los chicos?, ¿cómo se sienten los chicos? Inclusive las de ustedes, cuando ustedes les dan retroalimentación, ¿consideran que se pueden manifestar las emociones en esta retroalimentación, en nuestra comunicación, en vía que utilice un WhatsApp, Moodle o Teams? ¿Pueden percibir tanto las emociones de los chicos como las propias?, ¿es posible, lo sienten, lo han pensado?

MLLL. Yo creo que, de cierta manera, o parcialmente, sí. Siento que a veces hay quienes les importa más entregar trabajos o su calificación que realmente recibir una retroalimentación del contenido, sobre todo para aquellas personas que no han entregado y te dicen “Miss, lo siento.

Tuve un inconveniente” y te empiezan a contar, “¿pero le puedo entregar el trabajo?” Ok, entonces se sienten, así como que preocupados o preocupadas, ¿no? ya una vez que entregan el trabajo, das la retroalimentación y dices, “bueno, acá está la retroalimentación”. Hay quienes te dicen, “bueno, gracias lo checo”, o quienes te dicen, “oiga, no entendí esta parte, ¿por qué me puso tal calificación? me gustaría saber”.

Entonces de ese porcentaje yo creo que es como el 20%, porque los demás a veces la revisan y si tienen dudas pues se callan en algunos casos, pero ese poquito porcentaje todavía te cuestiona, todavía te dice, “oiga, ¿entonces cómo era? A ver, me gustaría que me explicara o en clase o algo así.” Entonces lo vuelves a retomar, pero hay quienes no. Sin embargo, si fue a lo mejor una falta, un error de vista en común, vuelves como que a retomar, de cierta manera, sí se pueden ver las emociones, pero de otra manera, pues no, porque estamos en un medio que no, puesto que no se envía la tarea con la emoción o de corazoncitos alegres o tristeza o algo así, a veces sí lo puedes percibir por las oraciones o por lo que te escribe, pero yo digo que sería en una parte, no del todo.

MGT. Ok. Gracias doctora. Maestra Rocío, después Evelyn y la maestra Yadira.

RRR. Coincido con la doctora Lilia, en la plataforma Moodle generalmente hago una retroalimentación de carácter académico, ¿a qué me refiero? Pues no sé, tomando en cuenta los criterios de la rúbrica, o de la lista de cotejo, o de la escala de evaluación que esté ocupando y, posteriormente de manera presencial. Una vez que los alumnos ya reciben su nota, pues sí, en muchos casos, si la nota es satisfactoria para ellos, no comentan nada, pero en caso de que tengan alguna duda, ya sea porque no entendieron cuál era el concepto o el porqué de una retroalimentación, ya sea, por ejemplo, de carácter negativo, a lo mejor también para mejorar. “Si no lo hice bien esta vez, ¿qué debo de hacer para para mejorarlo?” y ahí, pues obviamente, sí ya se puede notar la intención con la cual los estudiantes hacen ese tipo de aclaración o piden la aclaración, sin embargo, pues sí no hay como tal una herramienta en la plataforma como tal para estar indicando que ellos lo estén entregando, no sé, con dudas o de manera tentativa, o con mucha seguridad o felicidad. Ahora bien, cuando generalmente la retroalimentación asíncrona que sea, pues es a través del Whatsapp, y, como le dije, lo hacemos. Tenemos un grupo general y ya si hay alguna particularidad de alguno de los estudiantes, no solamente con respecto a la elaboración,

sino a lo mejor por algún otro tipo de consejos con respecto a material adicional o una explicación extra, pues sí se da por Whatsapp.

MGT. Ok. Maestra Evelyn.

EZV. Ok, tengo la misma experiencia. Otra vez en la plataforma, es muy difícil saber los sentimientos de los alumnos. No fue enviada a su retroalimentación, ¿qué hago? Lo mismo es académica. Y tal vez en el WhatsApp, cuando tengo la mala costumbre de habitar, ya subí las actividades que deben de entregar y pues ahí siempre me responden con corazones, con dos manos que se estrechan, con dos, no sé cómo será, el gif de dos personas que se abrazan; no dicen nada, pero me envían así para agradecer que avisé que ya está la actividad subida en la plataforma.

Y repito, como los veo presencialmente, es ahí donde ellos me comentan muchas cosas de la materia que les doy. Les encanta la materia, pero me comentan que siempre tienen complicaciones, pero lo hacen presencialmente. Nunca me devuelven alguna reacción en la plataforma sobre la retroalimentación que yo les hice en la plataforma, entonces es difícil reconocer en los sentimientos o emociones que surgen en ellos o retroalimentarlos.

MGT. Ok. Gracias. Maestra Yadira.

YCA. Bueno, en mi caso yo tengo una buena para el caso de las evaluaciones y la retroalimentación. “¿Hacemos una videollamada?”, pero pues también hay, de pronto que nadie prende su cámara, entonces yo no puedo ver la reacción de sus rostros muchas veces. Ya en la videollamada expresan la preocupación o las dudas.

Por WhatsApp, a no ser que algo que yo creo importante, les preocupa o algo por el estilo, llegan a mandar un WhatsApp privado y no al grupo, pero sí es muy complicada esa parte en la forma virtual.

MGT. El juego virtual, claro y en este caso entiendo que, para ustedes, y creo que en general para nosotros los docentes, la empatía es algo super importante en esta relación con los estudiantes, ¿cierto? ¿Ustedes qué hacen para tener simpatía con los chicos y obviamente, en el aspecto de motivarlos y de que realmente lleguen a aprender lo que ustedes están trabajando con ellos?

MGT. Maestra Rocío.

RRR. Perdón, es que el micrófono como que tiene un *delay*. ¿Me podría repetir la pregunta maestra, por favor?

MGT. Ok. En nuestro contexto o en el contexto que estamos trabajando, sabemos que la relación con el estudiante, el tener esta empatía, nos ayuda a mantenerlos motivados, y de alguna manera al motivarlos, pensamos que ellos pueden aprender de una manera un poco más fácil. ¿En este caso, cómo utilizan ustedes esta empatía?

RRR. Creo que es una de las características, bueno o de los factores esenciales. Yo creo que también, como ya lo comentaba con anterioridad la doctora Lilia, no podemos descartar el hecho de que nosotros a pesar de tener ciertos años de experiencia y de tener una formación docente, estamos en constante formación, entonces como tal no estamos exentos de aprender. Bueno, en otras palabras, no estamos exentos de ir mejorando a través de lo que nuestros estudiantes nos muestran, ¿no? Entonces como tal, el ponerte en el papel de los estudiantes y, como también lo mencionaron anteriormente, tengo estudiantes que son profesores en estado activo, pues obviamente yo conozco o estoy sabida que ellos tienen una jornada laboral, que tienen trabajo fuera del aula, que tienen familia, que tienen actividades que hacer y creo que aquí es vital que yo comprenda que de alguna manera eso va a afectar, ya sea de manera positiva o negativa su desempeño. Creo que si nosotros ponemos una barrera que estuviese basada en algunos criterios disciplinarios, como por ejemplo, en las fechas de entrega, posiblemente eso podría limitar hasta cierto punto el desempeño de los estudiantes. Sin embargo, pues como cualquier reglamentación, pues se tiene que seguir.

MGT. Ok, muy interesante. Maestra Yadira tiene su manita levantada, pero no sé.

YCA. Bueno, en el caso de la empatía, pues en general siempre tiene que estar abierto, porque hay situaciones que ni los estudiantes ni uno podemos prever, ¿no? Siempre ser conscientes de eso, estar en la mejor disposición de apoyarlos en cualquier situación.

La otra es que al momento de estar en la clase hay algunos que se ponen nerviosos, hay alumnos que les cuesta hablar en público, les da pena, o sea, mil cosas; entonces siempre tratar de decirle, “tranquilo, lo estás haciendo bien, no es fácil, pero vas bien, sí así lo hiciste bien”, y bueno, al momento de hacer la corrección, es en lo que me fijo más, no decirles, “lo hiciste mal, está mal, así no es, es diferente”, o sea, decirle: “sí lo hiciste bien”. ¿Por qué? Pues, así como él pensó, como él razonó, lo hizo bien y no podemos decir que razonó mal o que pensó mal, no, eso no se puede hacer. Entonces decirle: “lo hiciste bien, pero mira, lo pudiste hacer de esta otra manera”, entonces el impacto de corregir al alumno ya es menos, ya no es tan chocante para el alumno decir “sí lo hice mal”, y si de por sí le cuesta trabajo expresarse o trabajar, pues menos lo hacen, eso es algo de lo que aplico.

MGT. Ok, muy interesante maestra. ¿Doctora Lily? O maestra. Evelyn está bien, ya ha abierto su micrófono, adelante.

EZV. Bueno, a ver, ya que prendí el micrófono. ¿Qué será sobre la motivación de los alumnos? Yo creo que ellos deben de tener una motivación bastante sólida. Es interior ¿no?, lo que ahora le llamamos motivación intrínseca, porque nosotros vamos a ser su motivación exterior.

Yo creo que no hay nada más motivante para un alumno que ver llegar a su profesora preparada, que se toma el tiempo de preparar sus clases, varias actividades desde estar presentes, criterios de evaluación, retroalimentación de eso, ya les motiva que sean escuchados, leídos, apoyados, siento que esa es una motivación grande. Estoy de acuerdo con la maestra Yadira que hay que ver las frases, ya que muchas veces no nos escuchamos a nosotras mismas y no sabemos a veces ni corregir o felicitar, como dice la maestra, nuestras voces son tan impactantes que pueden llegar a desmotivarlos, sin embargo, como les decía, su motivo externo debe de ser muy grande. Yo mis estudios más fuertes los hice en la cultura europea, donde solo se corrige y donde no felicitan. El exceso de calificaciones máximas como país 918, no se dan, el del 19 es para dos, el 18, 17 es para el libro 6, el 15 es para el que está. Y ya para el mejor maestro alumno, el que estudia, el que entrega todo, pues se merece un 14, porque poniendo ese 14, seguimos motivando al alumno para que se prepare. Entonces nunca va a haber descalificados. Hasta como 201,918. ¿Qué otra?

MGT. En cuestión de la empatía, la maestra Rocío, por ejemplo, hacía mención de que ella está muy consciente y trata de entender a sus alumnos de que ellos ya son docentes. También tienen otros tiempos para su familia, para trabajo, y entonces entiendo que a ella le queda muy claro esto, ella trata de entenderlos. En el caso de usted, ¿esta empatía cómo la trabaja? obviamente tiene que ver, como dije al principio, con la motivación; y tiene que ver también con ayuda al aprendizaje del estudiante, ¿no?

EZV. Sí, tal vez a través de un ejemplo que te pudiera dar, maestra. Hay alumnos que me escriben en privado para decir, por ejemplo, que no pudieron entregar tal tarea, que si puedo volver a abrir las fechas de entrega y revisarlas. Mi respuesta es un no, sin embargo, les explico por qué no, porque les comento, es más trabajo para mí, es un pendiente más y tengo que calificar; sin embargo, les digo: “mira, sólo es una actividad que no entregaste, compañero, y así cualquiera de los veinte, así que no te mortifiques demasiado. Nadie, por nuestra situación que tenemos, que ustedes ya son adultos, son docentes, trabajan, nadie va a poder entregar al 100% de esas. Siempre va a haber un buen de falta de tareas, entonces no te mortifiques porque no entregaste una, concéntrate en las que siguen y no te va a afectar demasiado”. Y la verdad es que es así, yo al final califico el todo. Es la calificación total, agrego. ¿Más tarea? no, el que entregó, entregó. Entonces es ahí donde ya se tranquilizan, piensan y sienten que los apoyé, sin haberlos apoyado al cien por cien, pero sienten un apoyo con lo que les digo y se quedan conformes; ya no, no quedan como con un resentimiento de no me apoya. El decirles: “no te preocupes, hasta ahorita nadie me ha entregado todas las tareas, así que mejor, concéntrate en las del futuro”. Y tú muestras empatía hacia ellos tratando de tranquilizarlos.

MGT. Claro, maestra, gracias. Maestra, Yadira.

YCA. Perdón, se quedó levantada mi mano. Ya, ya quedó.

MGT. Ya, ya participó, ¿verdad, maestra? Creo me parece la doctora online.

MLLL. Ok. Bueno, en el caso de la empatía creo o considero que es una competencia que no todos tenemos. Yo me considero afortunada porque soy muy empática, entonces yo creo que eso también

y mi carácter; muy tranquila, me considero así, entonces yo al contrario de la maestra Eve, si hay alguien que no entregó tarea y todo eso lo digo así, “nada más explícame, por qué no entregaste tarea”, “sí, sí me la puedes entregar, no hay problema”. Yo lo veo como que es una competencia, como te repito, yo he trabajado materias de formación humana y considero que no todos tenemos esa empatía y que tenemos que desarrollarla todos los docentes, debemos de ser empáticos. Sí, hay una limitante, sí hay un límite, porque igual está el que te dice “es que hoy se murió la abuelita, es que hoy se murió el perrito y al siguiente se murió el gatito” y nunca hago nada. Pues oye, no. O sea, tampoco; hay un límite y tienes que saber conocer a tus estudiantes.

He tenido casos donde hasta sientes que te mienten y así como diciendo, o sea, me puedes decir mil cosas, me puedes explicar la situación, pero me estás mintiendo. No, no se los digo así porque hújole es capaz que me acusan de no sé qué, porque hay que tener mucho cuidado. ¿Cómo manejas la situación entonces? sí, entrégamela y te quitas el peso, si te dijo la verdad que bien, y si te dijo mentira, pues qué mal para él, ¿no?

Yo en esas materias trato de inculcarles ser empáticos, responsables, ser un ciudadano que finalmente tenga esa responsabilidad social hacia los otros y hacia consigo mismo, entonces practico yo mucho la empatía, pero repito, siempre hay límites, ¿sabes? Tienes que saber, controlar. Y bueno, me ha servido mucho este tipo de materias para inculcarles a los estudiantes que sí somos, que también habemos docentes empáticos y que también debemos corresponderle a ellos y ellos nos deben de corresponder haciendo actividades, estudiando y si realmente se presenta alguna situación que salga de nuestras manos, porque siempre va a haber, pues que nos acerquemos, que platiemos por ambas partes, porque también no solamente ahora les pasa a los estudiantes, sino a uno mismo. Que ya te dolió la cabeza o que estás indispuerto a dar la clase por condiciones físicas, entonces, pues ya ellos también te entienden. Yo creo que ambas partes tenemos que desarrollar esta competencia que es la empatía.

MGT. Muchas gracias, doctora, y ahora sí, con esta cierro. Hay cosas super interesantes que anoté, pero creo que no me va a dar tiempo a hacerles más preguntas, pero bueno, si ustedes tienen o ya sé que van a tener en un futuro, la oportunidad de hablar con los futuros docentes que trabajen a distancia prácticamente.

Con base en su experiencia, ¿qué habilidades emocionales consideran que son importantes que los futuros docentes, nuestros colegas, desarrollen? También consideren en el contexto abierto, en el contexto a distancia.

Estoy hablando, como mencionamos, la empatía. En este caso motivarles la creatividad, etcétera. ¿Qué habilidades ustedes consideran que los docentes que van a trabajar o trabajan en esta área, tienen que tener presentes en cuestión de habilidades emocionales?

Maestra, Rocío.

RRR. Bueno, creo que es de vital importancia y creo que también tuve que trabajar mucho en eso, la tolerancia y la apertura, porque muchas veces nos enfrentamos a obstáculos que no son de tipo emocional, pero con el transcurso del tiempo del curso se nos genera cierto tipo de incomodidad. Yo, por ejemplo, lo noté en determinado momento con los estudiantes; cuando migramos precisamente a las plataformas digitales, que, a pesar de pensar o dar por hecho que ellos eran unas personas hábiles y que tenían un tipo de habilidad con los dispositivos, con las plataformas y con todo el medio electrónico y digital, no nos dimos cuenta de que todavía hay mucho que trabajar en ello y que, bueno, de pronto a mí se me hacía inverosímil el hecho de decir: “¿cómo pueden estos chicos estar, justo, estar sobre expuestos, por ejemplo, que tienen el teléfono en la mano, tienen en su computadora el videojuego, tienen abiertas cientos de ventanas y están escuchando música y de pronto se les parece o se les hiciera tan complejo, por ejemplo, llevar a cabo una actividad solamente porque era de carácter educativo”, entonces el estar constantemente explicando cosas que para mí eran de uso básico, sí de pronto me generan incomodidad y a ellos también porque se frustraban a lo mejor por no poder. Por ejemplo, en un formato, el hecho de tener que utilizar su correo electrónico institucional, el hecho de tener un límite de tiempo, la conexión a internet, de pronto sí nos vuelve un tanto intolerantes. En cuanto a la flexibilidad, creo que tiene que ver más bien con el tipo de relación que uno entabla con el estudiante; si bien unos beneficios de la educación a distancia o abierta es que el estudiante es de alguna manera responsable en mayor parte de su formación o de cómo trabaja, tiene que tener un sistema de organización bastante organizado. Sin embargo, como lo dije, si nosotros como docentes no somos flexibles, tanto de pensamiento como de tiempo, podría generar ahí un tipo de conflicto con nuestros estudiantes.

MGT. Sí, muy cierto, muy cierto. ¿Doctora Lily?

MLLL. Yo creo que aparte de los que mencionó la maestra Rosy, algo que pude percibir también en los estudiantes fue esa falta de, ¿cómo se podría decir? una competencia interpersonal, porque luego les decía: “a ver, vamos a trabajar en equipo”, y ese equipo nunca se hacía. Yo hasta les decía: “a ver, chicos, trabajen en equipo, vamos”. Falta desarrollar esa competencia interpersonal, pareciera ser que, pues ya son adultos, están conscientes de lo que están haciendo, estudiando y no, no siempre es así. Yo estoy segurísima, que, aunque son docentes, hay algunos a los que no les gusta trabajar en equipo y siempre les he comentado a los estudiantes de la licenciatura, digamos de la LEF, no de la ELI, que desgraciadamente se toparon con una licenciatura que siempre van a trabajar en equipo; si es que no les gusta, pues hay que echarle ganas para trabajar en equipo. Entonces los de la ELI ya son docentes funcionales que están trabajando y aun así no les gusta a veces trabajar en equipo, nos falta desarrollar esa competencia interpersonal que cuando dices “equipo”, no nada más me junto con el de siempre.

Hay quienes así como que se miran y dice: “tú ven, o yo voy, o mejor me quedo en mi lugar y no me muevo”. Y yo les digo, “vamos, trabajen en equipo, vamos”, entonces yo les hago ver como que esas ventajas de trabajar en equipo. Aparte, obviamente pues otras competencias, como la empatía, tolerancia, la apertura a los nuevos desafíos, que igualmente el docente debe de estar abierto y bienvenido a los nuevos desafíos. Ahora que está la inteligencia artificial ya con nosotros, pues tenemos que estar abiertos a. ¿Qué es lo que nos depara?, ¿qué nos está deparando? y pues igual bienvenido y ahora sí, estar abierto a todo cambio.

MGT. Ok. Muchas gracias doctora. ¿Maestra Yadira?

YCA. Pues yo creo que dentro de las habilidades que debe tener el futuro docente sería la paciencia. Ser infinitamente paciente, pues por esto de la virtualidad, de pronto va a ser: “no funciona, no tengo internet”, infinidad de cosas, entonces debe de ser paciente. También debe de tener habilidades en cuanto a informática para conocer las aplicaciones que le pueden ayudar en su labor docente y mucha creatividad para poder emplearlas de la mejor manera. Agarrar de todo lo que encuentre para aplicarlo a su práctica. Todo, todo, o sea, todo le sirve, y, sobre todo, no perder su humanidad.

Muchas veces está uno frente a la compu y sabes que allá atrás hay personas, pero de pronto no tienen rostro, a veces no tienen voz. Se vuelven números, imágenes, circulitos redondos, entonces

tener en cuenta eso, ¿no?, que son humanos, siguen siendo seres humanos y estás trabajando con seres humanos. No porque estemos por medio de la virtualidad estamos trabajando con robots, no, son seres humanos. Y tratar de hacerles entender de la misma manera. A lo mejor yo soy tu profesor, nada más tengo voz, pero no soy Siri, no soy Alexa, también soy un ser humano, me equivoco, ¿sale? Eso sería lo importante para mí.

MGT. Ok, muchas gracias. ¿Maestra Evelyn?

EZV. Sí, yo todas las que mencionaron. La verdad es que tengo las mismas experiencias que mis colegas. Hay que ser pacientes, tolerantes y también no dar por sentado que como estamos tratando con adultos docentes, vamos a entendernos todo bien, vamos a estar todos en el mismo canal. Hay alumnos que hace muchos años no toman apuntes, por ejemplo, y entonces uno pensaría que escribo y ya copiaron, y de repente nos levanta la mano, todavía no. Entonces hay que tener paciencia con ellos más que nada, y sí, también coincido con los colegas que hay que saber resolver este conflicto, bien porque no les gusta trabajar entre ellos, como que somos adultos ya cada quien tenemos nuestra manera de aprender, de trabajar, nos cuesta mucho trabajo trabajar con los demás; así que nos toca a nosotros resolver conflictos, convencer, porque estamos en equipo, porque podemos hacerlo mejor. Eso sería yo lo que yo les recomendaría, sí.

Trabajar en la LA con algún colega nuevo, por ejemplo, o en el futuro.

MGT. Sí, estos mismos chicos inclusive se tienen que ir dando cuenta que a lo mejor, aunque ahorita están trabajando presencialmente, en un futuro, estoy segura, van a tener la oportunidad de trabajar en línea, y realmente las habilidades, el comportamiento y justo lo que mencionaba la maestra Yadira, no olvidar que somos seres humanos. Eso me parece muy valioso, partimos de un ser, de alguien vivo, alguien que piensa, alguien que reacciona, alguien que expresa. La verdad, las felicito. Su tarea es muy complicada.

Sé que en presencial es complicada y creo yo que en línea lo es mucho más, porque justamente eso, a veces pensamos que no nos están poniendo atención o no les importamos, etcétera. Entonces siento, o pienso más bien, que hay una tarea extra de ustedes como docentes en esta modalidad y quería realmente saber; que compartieran conmigo estas experiencias y ha sido muy fructífera su participación, de verdad les agradezco infinitamente.

No me cansaré de agradecerles este tiempo que dedicaron a mí y cualquier duda que tengan en cuestión de los resultados que voy a ir trabajando, con gusto estoy para servirles. Si en algo puedo apoyarlas, lo mismo estoy.

Estoy muy agradecida con ustedes mi correo, creo que ya lo tienen, pero de cualquier manera se los digo: mariana.garciater@correo.gob.

Y bueno, creo que nosotros no estuvimos comunicando por WhatsApp, entonces también sería ese otro medio que tenemos para comunicarnos. De verdad les agradezco mucho su tiempo, me encantaría hacerles más preguntas, pero sé que todas están con compromisos encima. De verdad, muchas gracias y sigo en contacto con ustedes. Voy a detener la grabación solamente y ya para despedirme de ustedes.

Bibliografía

Abarca Amador, Y. (2014). La interacción tutor-estudiante en ámbitos de educación a distancia. *Revista de Lenguas Modernas*, 20, 285–294.

<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/14984>

Acebal, A. M. (2014). El factor humano en la educación a distancia. BookBaby. [Versión electrónica]. Recuperado de <https://store.bookbaby.com/book/el-factor-humano-en-la-educacin-a-distancia>

Agudelo P., A. M. (2017). Formación Docente. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 19(19), 1–237.

<https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/issue/view/2/Formaci%C3%B3n%20Docente>

Ainley, J., & Carstens, R. (2018). *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 conceptual framework* (OECD Education Working Papers No. 187). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/799337c2-en>

Akkerman, S. F., Bakker, A., & Penuel, W. R. (2021). Relevance of Educational Research: An Ontological Conceptualization. *Educational Researcher*, XX(X), 1–9. <https://doi.org/10.3102/0013189x211028239>

Allen, I. E., & Seaman, J. (2013). Changing course: Ten years of tracking online education in the United States. MA: Babson Survey Research Group and Quahog Research Group. <http://www.onlinelearningsurvey.com/reports/changingcourse.pdf>

Alonso Cano, C., Guitert Catasús, M., & Romeu Fontanillas, T. (2014). Los entornos 1×1 en Cataluña: entre las expectativas de las políticas educativas y algunos contrapuntos en las voces del profesorado. *Educar*, 50(1), 41-64. doi: 10.5565/rev/educar.45

Alvarado Martínez, E. (2020). La formación tecno-pedagógica de los profesores universitarios de lengua extranjera. *Revista Lengua y Cultura*, 1(2), 58–63.

<https://doi.org/10.29057/lc.v1i2.5423>

Álvarez, M. (Ed.). (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Cisspraxis.

Alvis, J. (2016). *Emotional Skills as a Fundamental Factor of Integral Child Development: A Critical Look at the Framework of Public Educational Policy*. Universidad Francisco José de Caldas.

Alzina, R. B. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis. <http://www.codajic.org/sites/default/files/sites/www.codajic.org/files/Psicopedagogia%20de%20las%20emociones%20-%20Rafael%20Bisquerra%20Alzina-1.pdf>

Anderson, T. (2003). Modes of interactions in distance education: Recent developments and research questions. En M. G. Moore y W. G. Anderson (Eds.), *Handbook of distance education* (pp. 129-144). Lawrence Erlbaum Associates.

Anderson, T., & Elloumi, F. (2004). *Theory and practice of online learning*. Athabasca University.

Andrade Díaz, G. E. (2011). La educación superior pública a distancia en México. Sus principales desafíos y alternativas en el siglo XXI. *Reencuentro*, (62), 20-29.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34021066003>

ANUIES. (2004). *Estudio sobre el uso de las tecnologías de comunicación e información para la virtualización de la educación superior en México* (Informe interno). México: Autor.

Arias Gonzáles, J. L. & Covinos Gallardo, M. (2021). *Diseño y metodología de la investigación*. Enfoques Consulting EIRL.

<https://repositorio.concytec.gob.pe/handle/20.500.12390/2260>

Arias Ortiz, E., & Cristia, J. (2014). El BID y la tecnología para mejorar el aprendizaje: ¿Cómo promover programas efectivos? *Banco Interamericano de Desarrollo, julio* (2014), 1–72. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/El-BID-y-la-tecnolog%C3%ADa-para-mejorar-el-aprendizaje-%C2%BFC%C3%B3mo-promover-programas-efectivos.pdf>

Artino, A. R., & Jones II, K. D. (2012). Exploring the complex relations between achievement emotions and self-regulated learning behaviors in online learning. *The Internet and Higher Education*, 15(3), 170–175. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.01.006>

Bååth, J. A. (1984). Pride and prejudice among distance educators. *ICDE Bulletin*, 5, 5-12.

Badia, A., Mominó, J. M. & Barberà, E., (Coord.). (2001). *La incógnita de la educación a distancia*. Horsori.

Balderas, I. (2013). Investigación cualitativa. Características y recursos. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*. <http://caribeña.eumed.net/investigacioncualitativa/>

Baquero, R. (1996). *Vigotsky y El Aprendizaje Escolar*. Aique.

Barboza Marcano, 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 Postgrado*, 26(1), 31-63. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65828406003>

Barrero Fernández, B. (2019). Las TIC y la formación inicial del profesorado / The TIC and the Initial Teacher Training. *Revista Internacional de Aprendizaje en Ciencia, Matemáticas y Tecnología*, 6(1), 1–8. <https://doi.org/10.37467/gka-revedumat.v6.1867>

Barrios-Tao, H., & Peña Rodríguez, L. J. (2019). Líneas teóricas fundamentales para una educación emocional. *Educación y Educadores*, 22(3), 487–509. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.3.8>

Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Multi-Health Systems.

Barros, D. M. V., & Brighenti, M. J. L. (2004). *Tecnologías de la información y comunicación y formación de profesores: tejiendo algunas redes de conexión*. En C. M. L. Rivero & S. Gallo (Eds.), *A formação de Professores na sociedade do conhecimento* (pp. 125-144). Bauru.

Bates, A. W. (2005). *Technology, e-learning and Distance Education*. En *Routledge eBooks* (2nd edition). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203463772>

Becerril, C., Sosa, G., Delgadillo, M., & Torres, S. (2015). Competencias Básicas de un Docente Virtual. *Revista de Sistemas y Gestión Educativa*, 2(4), 882–887. https://www.ecorfan.org/bolivia/researchjournals/Sistemas_y_Gestion_Educativa/vol2num4/18.pdf

Bellina, M. C. (2013). La emergencia del paradigma constructivista en educación a distancia. Sus aportes para renovar las propuestas de enseñanza. *Argonautas*, (3), 113-125. <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/files/9%20BELLINA%20M.pdf>

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2006). *Modelo Universitario MINERVA, Documento de Integración, Diciembre 2006*. <https://es.scribd.com/document/260077529/Modelo-Universitario-Minerva-BUAP>

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2019). Facultad de Lenguas. *Plan de Estudios de la Licenciatura Abierta en la Enseñanza de Lenguas con opción en: Inglés, Generación 2019*.

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2021). *Plan de Desarrollo Institucional 2021–2025*. https://pdi.buap.mx/sites/default/files/PDI-2022/PDI_Extenso.pdf

Bernardo Lopes, A. M. (2017). Designing Technology-Mediated Tasks For Language Teaching: A Methodological Framework. *Hacettepe University Journal of Education*, 32(2), 265–279. <https://doi.org/10.16986/huje.2017025101>

Berridi, R., Martínez, J. I., & García-Cabrero, B. (2015). Validación de una escala de interacción en contextos virtuales de aprendizaje. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(1), 116–129. <http://redie.uabc.mx/vol17no1/contenido-berridi-et-al.html>

Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: Perspectiva y método*. Hora.

Borgobello, A., Sartori, M., & Roselli, N. (2016). ¿Cómo interactuamos aquí y allá? Análisis de expresiones verbales en una clase presencial y otra virtual a partir de dos sistemas de codificación diferentes. *Revista de la Educación Superior*, 45(179), 95–110. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.06.003>

Borup, J., West, R. E., & Graham, C. R. (2012). Improving online social presence through asynchronous video. *The Internet and Higher Education*, 15(3), 195–203. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.11.001>

Bosco Hernández, M. D., Barrón Soto, H. S. (2008). *La educación a distancia en México: narrativa de una Historia silenciosa*. SUAFyL, UNAM. http://ru.ffyl.unam.mx/bitstream/handle/10391/3714/Bosco_Barron_Educacion_a_distancia_Mex_2008.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Bostancıoğlu, A., & Handley, Z. (2018). *Developing and validating a questionnaire for evaluating the EFL 'Total PACKage': Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) for English as a Foreign Language (EFL)*. *Computer assisted language learning*, 31(5-6), 572-598.

Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the emotional competence inventory (ECI). En R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 343-362). Jossey-Bass.
https://www.eiconsortium.org/pdf/eci_acticle.pdf

Brookhart, S. M. (2009). Editorial. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 28(1), 1-2. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2009.01131.x>

Brun, M. (2011). Las tecnologías de la información y las comunicaciones en la formación inicial docente de América Latina. *CEPAL. Serie Políticas Sociales*, 172, 1–63.
<https://repositorio.cepal.org/handle/11362/6183>

Bruns, B., & Luque, J. (2014). *Profesores excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Banco Mundial.
<https://www.bancomundial.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Spanish-excellent-teachers-report.pdf>

Buitrago Espitia, E. G. (2021). Comunicación no verbal: las voces del cuerpo detrás de los cristales. *Enunciación*, 26(1), 57–73. <https://doi.org/10.14483/22486798.17588>

Cabero Almenara, J. (2014). Formación del profesorado universitario en TIC. Aplicación del método Delphi para la selección de los contenidos formativos. *Educación XXI*, 17(1), 109–132. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10707>

Cabero Almenara, J., & Llorente Cejudo, M. C. (2007). La interacción en el aprendizaje en red: uso de herramientas, elementos de análisis y posibilidades educativas. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10(2), 97–123. <https://doi.org/10.5944/ried.2.10.995>

Cabero Almenara, J., & Martínez Gimeno, A. (2019). Las TIC y la formación inicial de los docentes. Modelos y competencias digitales. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3). <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9421>

Cabero Almenara, J., Roig-Vila, R., Mengual-Andrés, S. (2017). Conocimientos tecnológicos, pedagógicos y disciplinares de los futuros docentes según el modelo TPACK. *Digital Education Review*, 32, 73-84. <https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/16981>

Cabrera, K. Y., & Valdiviezo, P. M. (2014). *Arquitectura multiagente para detectar estados emocionales de los estudiantes en un curso virtual*. Universidad Técnica Particular de Loja.

Cardona Serrano, A., Fandiño Parra, Y. J., & Galindo Cuesta, J. A. (2014). Formación docente: creencias, actitudes y competencias para el uso de TIC. *Lenguaje*, 42(1), 175–210. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v42i1.4983>

Carneiro, R., Toscano, J. C., & Díaz, T. (Coords.). (2011). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Santillana: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). <https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/lastic2.pdf>

Carnevale, A. P., Gainer, L. J., & Meltzer, A. S. (1990). *Workplace Basics: The Essential Skills Employers Want*. Jossey-Bass Inc Pub.

Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica*. Morata.

Carvalho, I. S. G., Tejada, J., & Pérez, K. V. P. (2019). Formación docente para la educación a distancia: la construcción de las competencias docentes digitales. *Série-Estudos*, 24(51), 69–87. <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v24i51.1296>

Ceballos Herrera, F. (2009). El informe de investigación con estudio de casos. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(2), 413-423. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021548015.pdf>

Cenich, G., & Santos, G. (2005). Propuesta de aprendizaje basado en proyecto y trabajo colaborativo: experiencia de un curso en línea. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(2), 1-18.

Centro de Educación y Tecnología del Ministerio de Educación de Chile (ENLACES), UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), & Ministerio de Educación de Chile. (2008). *Estándares TIC para la formación inicial docente: una propuesta en el contexto chileno*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000163149>

Cervantes Rosas, C. M., & Alvites-Huamaní, C. G. (2021). WhatsApp como recurso educativo y tecnológico en la educación. *Hamut'ay*, 8(2), 69. <https://doi.org/10.21503/hamu.v8i2.2294>

Chabot, D., & Chabot, M. (2009). *Pedagogía emocional*. Alfaomega.

Chaves Salas, A. L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista Educación*, 25(2), 59-65. <https://doi.org/10.15517/revedu.v25i2.3581>

Chaves Torres, A. N. (2017). La educación a distancia como respuesta a las necesidades educativas del siglo XXI. *Academia y Virtualidad*, 10(1), 23–41. <https://doi.org/10.18359/ravi.2241>

Claro, M. (2010). Impacto de las TIC en los aprendizajes de los estudiantes. Estado del arte. *CEPAL. Serie: Documentos de proyectos e investigación*, 339, 1–28.

<https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/3781/1/lcw339.pdf>

Colin, B. G. (2017). Interacciones afectivas entre profesores y estudiantes en la Universidad de Sonora: repercusiones en las experiencias de formación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22 (67), 981-989. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14023127016>

Coller, X. (2000). *Estudio de casos. Cuadernos Metodológicos*. Centro de Investigaciones Sociológicas.

Colmenares Sancho, F., Benavides Márquez, A., Pozo Romero, J. A., & Correa Borrell, M. (2021). WhatsApp como herramienta de aprendizaje en la enseñanza médica. *CIBAMANZ*. Congreso Internacional Virtual de Ciencias Básicas Biomédicas en Granma CIBAMANZ-2021, Manzanillo, Cuba.

<https://cibamanz2021.sld.cu/index.php/cibamanz/cibamanz2021/paper/view/178/117>

Colomo Magaña, E., Sánchez Rivas, E., Ruiz Palmero, J., & Sánchez Rodríguez J. (Coords.). (2020). *La tecnología como eje del cambio metodológico*. UMA Editorial.

<https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/19862>

Colorado, B., & Edel, R. (2012). La usabilidad de las TIC en la práctica educativa. *RED. Revista de Educación a Distancia*, (30). <http://www.um.es/ead/red/30>

Comisión de las Comunidades Europeas. (2001). Plan de acción eLearning: Concebir la educación del futuro [COM(2001)172 final]. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A52001DC0172>

Cózar Gutiérrez, R., & Roblizo Colmenero, M. J. (2014). *La competencia digital en la formación de los futuros maestros*. RELATEC: *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 13(2), 119-133.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Sage Publications. <https://revistapsicologia.org/public/formato/cuali2.pdf>

Crotty, M. (1998). *The Foundations of Social Research: Meaning and Perspective in the Research Process*. Sage.

Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación [Ensayos]. (2016). [Artículo sobre pedagogías y poéticas de la imagen]. 16(56) <https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/cdc/article/view/3674>

Cuadrado Gordillo, I., Montaña Sayago, A. & Monroy García, F.A. (2012). Las TIC en la formación inicial del profesorado. En *Redes Educativas: La educación en la sociedad del conocimiento*. Universidad de Sevilla. Grupo de Investigación Didáctica. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/56729/OPO%2011.%20Las%20TIC%20en%20la%20formaci%c3%b3n%20inicial%20del%20profesorado.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Cuevas, F., & García, J. (2014). Las TIC en la formación docente [Ponencia]. *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. <https://www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/1159.pdf>

Daniel, J. S., & Marquis, C. (1983). *Interaction and independence: Getting the mixture right*. *Distance Education: International Perspectives*. Croom Helm Ltd.

Darder Vidal, P., & Bach Cobacho, E. (2006). Aportaciones para repensar la teoría y la práctica educativas desde las emociones. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 18, 55–84. <https://doi.org/10.14201/3202>

De Alba, A., & Glazman, R. (2009). *¿Qué dice la investigación educativa*. COMIE.

De Freitas, S., & Neumann, T. (2009). The use of 'exploratory learning' for supporting immersive learning in virtual environments. *Computers & Education*, 52(2), 343-352. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.09.010>

De Pablos Pons, J. (2018). Las tecnologías digitales y su impacto en la Universidad. Las nuevas mediaciones. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 83–95. <https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20733>

Delgado Burgueño, A. M., Barraza Osuna, A. J., Quirino Rodríguez, L. G., Olivaría González, M. D. C., & Peraza Garzón, J. F. (2019). Retos para integrar las TIC/TAC en la Educación. En *Memorias del Congreso Internacional de Investigación Academia Journals Tepic 2019*, Vol. 11, 371-374. Academia Journals. <https://static1.squarespace.com/static/55564587e4b0d1d3fb1eda6b/t/5e4464f493968431828bbf62/1581540619072/Memorias+Academia+Journals+Tepic+2019+--+Tomo+03.pdf>

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2012). *Manual de investigación cualitativa* (Biblioteca de educación. Herramientas universitarias). Gedisa.

Díaz Vivas, J. (2012). Modelos pedagógicos en educación a distancia. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 12(7), 86-113. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4172377>

Doren, D. (2010). *Compromiso con el Desarrollo Profesional Docente CPEIP 2006–2009*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). http://wbgfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/LCR/Teachers/Chile/S6%20Professional%20development.pdf

Dorfsman, M. (2015). La profesión docente en contextos de cambio: el docente global en la sociedad de la información. *RED-DUSC. Revista de Educación a Distancia – Docencia Universitaria en la Sociedad del Conocimiento*, (6), 1-23. <https://revistas.um.es/red/article/view/245231>

Dueñas Buey, M. L. (2002). Importancia de la Inteligencia Emocional: Un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XXI*, 5(1), 77–96. <https://doi.org/10.5944/educxx1.5.1.384>

Durán, M. M. (2012). El estudio de caso en la investigación cualitativa. *Revista Nacional de Administración*, 3(1), 121-134. <https://doi.org/10.22458/rna.v3i1.477>

Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E., & Alfonso, M. (2018). *Profesión: profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Profesi%C3%B3n-Profesor-en-Am%C3%A9rica-Latina-Por-qu%C3%A9-se-perdi%C3%B3-el-prestigio-docente-y-c%C3%B3mo-recuperarlo.pdf>

Elizondo Moreno, A., Rodríguez Rodríguez, J. V., & Rodríguez Rodríguez, I. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje: Propuestas para mejorar la motivación de los estudiantes. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 15(29), 3–11. <https://doi.org/10.29197/cpu.v15i29.296>

Equipo Internacional de Trabajo sobre Docentes. (2016). *8° Foro Internacional de Diálogo sobre Políticas: Implementación de la meta sobre docentes en los objetivos de desarrollo sostenible y el marco de acción para la educación 2030*. Declaración de México: Docentes por la educación 2030, Ciudad de México, México. <https://docplayer.es/43940472-Declaracion-de-mexico-docentes-por-la-educacion-2030.html>

Ertmer, Peggy, et al. 2014, *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. Teachers' Beliefs and Uses of Technology to Support 21st-century Teaching and Learning. Routledge

Espacio común de educación superior a distancia (ECOSAD).. (2007). *Innovación Educativa*, 7(37), 60-64. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179420820006>

Esteve-Mon, F. M., Gisbert-Cervera, M., & Lázaro-Cantabrana, J. L. (2016). La competencia digital de los futuros docentes: ¿Cómo se ven los actuales estudiantes de educación? *Perspectiva Educativa*, 55(2), 38–54. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.55-iss.2-art.412>

Estrada Lizárraga, R. (2014). Blended-learning afectivo y las herramientas interactivas de la Web 3.0: una revisión sistemática de la literatura. *Etic@net, Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 14(1), 1–21. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/eticanet/article/view/11982/9871>

Esquivias Serrano, M. T., Gasca Fernández, M. A. y Martínez Sánchez, M. E. (2009). Competencias del docente virtual universitario y a distancia: sistema de evaluación por rúbricas [Ponencia]. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_02/ponencias/1657-F.pdf

European Commission. (2018). Report from the commission to the European parliament and the council. Annual Report on Research and Technological Development Activities of the European Union and Monitoring of Horizon 2020 in 2017. https://www.parliament.bg/pub/ECD/3100421_EN_ACT_part1_v2.pdf

Felder, R. M., & Silverman, L. K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering Education*, 78(7), 674-681.

Fernández, N. B. (2009). *La educación a distancia: una alternativa válida en la formación docente, en el nivel superior* [Sesión de conferencia]. XIII Congreso Internacional de Educación a Distancia CREAD/MERCOSUR/SUL 2009-UDEC. Concepción, Chile.
<https://repositorial.cuaieed.unam.mx:8443/xmlui/bitstream/handle/20.500.12579/2915/FERNND1.PDF?sequence=1&isAllowed=y>

Fernández-Poncela, A. M. (2016). Educación y emoción: algunas propuestas teórico prácticas. *Revista de Educación y Desarrollo*, 39(octubre-diciembre), 109–120.
https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/39/39_Poncela.pdf

Ferreira Mayrink, M. & Gargiulo, H. E. (2013). Towards teacher training for the use of virtual environment in language teaching. *abehache*, 3(4), 147-163.
<https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/article/view/110/109>

Flores Andrade, A. (2014). Ley General del Servicio Profesional Docente de 2013, en México: vino viejo en odres nuevos. *Revista Legislativa de Estudios Sociales y de Opinión Pública*, 7(13), 47–71. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5656170>

Floris, F. D., & Renandya, W. A. (2019). Unlocking the potential of SAMR. *January 2019*, 55-57. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6775223>

Forner, A. & Latorre, A. (1996). *Diccionario terminológico de investigación educativa y psicopedagógica*. EUB.

Gálvez Mozo, A. (2005). La puesta en pantalla: rituales de presentación en un foro virtual universitario. *RUSC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 2(1), 1–15.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78017141003>

García Aretio, L. (1989). *La educación a distancia, de la teoría a la práctica*. Ariel.

García Aretio, L. (1999). *Historia de la educación a distancia*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

<https://apidspace.linhd.uned.es/server/api/core/bitstreams/c7271969-4978-429e-a1c4-58903fb351d8/content>

García Aretio, L. (2011). Perspectivas teóricas de la educación a distancia y virtual. *Revista Española de Pedagogía*, *LXIX* (249), 255–272. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2011/05/249-04.pdf>

García Aretio, L. (2020). Los saberes y competencias docentes en educación a distancia y digital. Una reflexión para la formación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *23*(2), 09–30. <https://doi.org/10.5944/ried.23.2.26540>

García-Cabrero, B., Luna Serrano, E., Ponce Ceballos, S., Cisneros-Cohernour, E. J., Cordero Arroyo, G., Espinosa Díaz, Y., & García Vigil, M. H. (2018). Las competencias docentes en entornos virtuales: un modelo para su evaluación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *21*(1), 343–365. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.18816>

García Cabrero, B., & Pineda Ortega, V. J. (2019). Motivación y emociones: ingredientes esenciales del interés y el involucramiento en el aprendizaje en línea. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, *11*(21), 131–139. <https://doi.org/10.22201/cuaed.20074751e.2019.21.68553>

García, M. A., González, V., & Ramos, C. (2010). Modelos de Interacción en Entornos Virtuales de Aprendizaje. *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, *19*, 1–28. <https://www.um.es/tonosdigital/znum19/secciones/estudios-11-entornosvirtuales.htm>

- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La Teoría en la Práctica*. Paidós.
- Garrison, D., & Anderson, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI: Investigación y práctica*. Ediciones Octaedro.
- Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). *Community of inquiry and blended learning*. In *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. Jossey-Bass/Wiley.
- Garrison, R. (2000). Theoretical challenges for distance learning in the 21st century: A shift from structural to transactional issues. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*,
- Gisbert Cervera, M., González Martínez, J., & Esteve Mon, F. M. (2016). Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa (RIITE)*, 0, 74–83.
<https://doi.org/10.6018/riite2016/257631>
- Gobierno del Estado de Puebla. (2021). *Ley de Educación Superior del Estado de Puebla*.
<https://ojp.puebla.gob.mx/legislacion-del-estado/item/130-ley-de-educacion-superior-del-estado-de-puebla>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Editorial Kairós.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- Goleman, D. (2018). *La inteligencia emocional: Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Ediciones B México.
- Gómez-Peresmitré, G. & Reidl, L. (s. f.). *Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales*. <https://fundacion-rama.com/wp-content/uploads/2022/02/1006.-Metodologia-de-la-investigacion-en-%E2%80%A6-Gomez-y-Reidl.pdf>

González, E. (2022, 10 junio). *CITSE / Interacciones Socioemocionales y Aprendizaje*. Universidad Católica Silva Henríquez. <https://www.ucsh.cl/citse-interacciones-socioemocionales-y-aprendizaje/>

Graesser, A. C. (2019). Emotions are the experiential glue of learning environments in the 21st century. *Learning and Instruction*, 70, 1–5. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.05.009>

Greenspan, S. (1998). *El crecimiento de la mente*. Paidós.

Guerra García, J. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7(2), Artículo 77. https://www.academia.edu/41541154/El_constructivismo_en_la_educacion_y_el_aporte_de_la_teor%C3%ADa_sociocultural_de_Vygotsky_para_comprender_la_construcci%C3%B3n_del_conocimiento_en_el_ser_humano

Gurdián-Fernández, A. (2010). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. Editorial UCR. <https://web.ua.es/en/ice/documentos/recursos/materiales/el-paradigma-cualitativo-en-la-investigacion-socio-educativa.pdf>

Hernández, R. M. (2017). Impacto de las TIC en la educación: Retos y perspectivas. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 325-347. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.149>

Hernández Rojas, G. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Perfiles Educativos*, XXX (122), 38-77. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v30n122/v30n122a3.pdf>

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.

Herrera Corona, L., Mendoza Zaragoza, N. E., & Buenabad Arias, M. D. L. A. (2009). Educación a distancia: una perspectiva emocional e interpersonal. *Apertura*, 9(10), 62–77.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68812679007>

Holmberg, B. (1983). Guided didactic conversation in distance education. En D. Sewart, D. Keegan, & B. Holmberg (Eds.), *Distance education: International perspectives* Croom Helm.

Holmberg, B. (1985). *Educación a distancia: Situación y perspectivas*. Kapelusz. (Trabajo original publicado en 1981)

Holmberg, B. (1995). *Theory and Practice of Distance Education* (2nd ed.). Routledge.

<https://www.routledge.com/Theory-and-Practice-of-Distance-Education/Holmberg/p/book/9780415112925>

Holmberg, B. (2005). *The Evolution, Principles and Practices of Distance Education*.

<https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=1e494afabaf38b9f4ab47639a84b8806ea7c6871>

Holmberg, B. (2020). «Guided didactic conversation in distance education». In *Distance Education: International Perspectives* (D. Sewart, D. Keegan, & B. Holmberg, Eds.). Routledge. 114-122. <https://doi.org/10.4324/9781003033950>

Hong, K.-S., & Songan, P. (2011). *ICT in the changing landscape of higher education in Southeast Asia*. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(8), 1276-1290.

<https://doi.org/10.14742/ajet.893>

Hrastinski, S. (2008). Asynchronous & Synchronous E-Learning. *EDUCAUSE Quarterly*, 31(4), 51-55.

https://www.researchgate.net/publication/238767486_Asynchronous_and_synchronous_e-learning

Hurtado de Barrera, J. (2005). *Cómo formular objetivos de investigación. Un acercamiento desde la Investigación Holística*. Quirón Ediciones - Fundación Sypal.

<https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Como-Formular-Objetivos-de-Investigacion-Hurtado-2005-1.pdf>

Ibáñez, F. (2020, 21 de mayo). Educación en línea, virtual, a distancia y remota de emergencia, ¿cuáles son sus características y diferencias? *Observatorio de Innovación Educativa*.

<https://observatorio.tec.mx/edu-news/diferencias-educacion-online-virtual-a-distancia-remota/>

Instituto de Estadística de la UNESCO. (2013). Uso de TIC en educación en América Latina y el Caribe: análisis regional de la integración de las TIC en la educación y de la aptitud digital (e-readiness). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219369>

Instituto Politécnico Nacional. (2007). Espacio común de educación superior a distancia. *Innovación Educativa*, 7(37), 60–64. <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179420820006.pdf>

Jimoyiannis, A., & Komis, V. (2007). *Examining teachers' beliefs about ICT in education: implications of a teacher preparation programme*. *Teacher Development*, 11(2), 149–173. <https://doi.org/10.1080/13664530701414779>

Jonassen, D. H., Carr, C., & Yueh, H. P. (1995). Computers as mindtools for engaging learners in critical thinking. *TechTrends*, 43(2), 24-32.

Juca Maldonado, F. J. (2016). La educación a distancia, una necesidad para la formación de los profesionales. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(1), 106-111. <http://rus.ucf.edu/cu/>

Karataş, S., Bağriacık Yılmaz, A., Dikmen, C. H., Ferhat Ermiş, U., & Gürbüz, O. (2017). Interaction in distance education environments: A trend analysis. *The Quarterly Review of Distance Education*, 18(1), 63–82. <https://www.infoagepub.com/products/Quarterly-Review-of-Distance-Education-18-1>

Karsenti, T., Kozarenko, O. M., & Skakunova, V. A. (2020). Digital technologies in teaching and learning foreign languages: pedagogical strategies and teachers' professional competence. *Education & Self Development*, 15(3), 76–88. <https://doi.org/10.26907/esd15.3.07>

Katayama Omura, R. J. (2014). *Introducción a la Investigación Cualitativa: Fundamentos, métodos, estrategias y técnicas*. Fondo Editorial de la UIGV. <http://repositorio.uigv.edu.pe/handle/20.500.11818/559>

Kessler, G. (2018). Technology and the future of language teaching. *Foreign Language Annals*, 51(1), 205-218. <https://doi.org/10.1111/flan.12318>

Kessler, G., & Hubbard, P. (2017). Language teacher education and technology. In C. A. Chapelle & S. Sauro (Eds.), *The handbook of technology and second language teaching and learning* (pp. 278-292). Wiley Blackwell.

Khvilon, E., & Patru, M. (2002). *Aprendizaje abierto y a distancia*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000128463_spa

Lajoie, S. P., Pekrun, R., Azevedo, R., & Leighton, J. P. (2020). Understanding and measuring emotions in technology-rich learning environments. *Learning and Instruction*, 70, 1–6. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101272>

Larios Kennerknecht, J., & Chávez Blanco, B. E. (2016). Distorsiones en la interacción en ambientes educativos virtuales: una perspectiva discursiva de la comunicación. *PAAKAT: Revista de Tecnología y Sociedad*, 6(10), 1–12. <https://doi.org/10.32870/pk.a6n10.269>

Lasén, A. (2010). Mobile media and affectivity: Some thoughts about the notion of affective bandwidth. En J. R. Höflich & G. F. (Eds.), *Mobile media and communication in everyday life*.

Lehman, B., D’Mello, S., & Graesser, A. (2012). Confusion and complex learning during interactions with computer learning environments. *The Internet and Higher Education*, 15(3), 184–194. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.01.002>

Lehman, R. (2007). Creating presence in distance education. University of Wisconsin-Extension. [Note: URL no longer active]

Ley General de Educación de 2019 [H. Congreso de la Unión de los Estados Unidos Mexicanos]. *Declaratoria de invalidez de artículos por Sentencia de la SCJN. Notificada para efectos legales 30-06-2021. Nueva Ley DOF 30-09-2019.* <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>

Ley General de Educación Superior de 2021 [H. Congreso de la Unión de los Estados Unidos Mexicanos]. Nueva Ley DOF 20-04-2021. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf

Lifshitz, A. (2009). La importancia del aprendizaje afectivo. *Medicina Interna de México*, 25(6), 423.

Lisseanu, D. P. (1986). *Un reto mundial: la educación a distancia*. Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED.

Loderer, K., Pekrun, R., & Plass, J. L. (2019). Emotional foundations of game-based learning. En J. L. Plass, R. E. Mayer, & B. D. Homer (Eds.), *Handbook of game-based learning* (pp. 111-151). MIT Press.

Loveless, A., Burton, J., & Turvey, K. (2006). *Developing conceptual frameworks for creativity, ICT and teacher education. Thinking Skills and Creativity*, 1(1), 3-13.

Luque, J. (2013). *Teachers and their Perceptions towards ICT: The Case of Honduras* [Presentación de trabajo]. Conferencia sobre TIC y educación de KERIS-Banco Mundial, Seúl, Corea del Sur.

Manterola, C., Quiroz, G., Salazar, P. & García, N. (2019). Metodología de los tipos y diseños de estudio más frecuentemente utilizados en investigación clínica. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 30(1), 36-49. <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2018.11.005>

Marchand, G. C., & Gutierrez, A. P. (2012). The role of emotion in the learning process: Comparisons between online and face-to-face learning settings. *The Internet and Higher Education*, 15(3), 150–160. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.10.001>

Marqués Graells, P. (2000). *La cultura de la sociedad de la información*. Aportaciones de las TIC. [Documento en línea]. Scribd. <https://es.scribd.com/document/474034957/1-PERE-MARQUES-GRAELLS-2000-LA-CULTURA-DE-LA-SOCIEDAD-DE-LA-INFORMACION-27-paginas-docx>

Matos, J. (1995). *El paradigma sociocultural de L.S. Vigostky y su aplicación en la educación (mimeo)*. Universidad Nacional.

Mayer, R. E. (2020). Searching for the role of emotions in e-learning. *Learning and Instruction*, 70, 1–3. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.05.010>

Merriam, S. B. (1990). *Case study research in education*. Oxford University Press.

Milojević, A., Kleut, J., y Ninković, D. (2013). Propuestas metodológicas para el estudio de la interactividad en revistas de comunicación. [Methodological proposals for the study of interactivity in communication journals]. *Comunicar*, 21(41), 93-103. <https://doi.org/10.3916/C41-2013-09>

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). *Technological pedagogical content knowledge: A new framework for teacher knowledge*. *Teachers College Record* 108 (6), 1017-1054.

<https://punyamishra.com/wp-content/uploads/2008/01/mishra-koehler-tcr2006.pdf>

Modzelewski, H. (2016). Fundamentos para un programa de educación de las emociones en una sociedad democrática. *Andamios*, 13(30), 83–110. <https://doi.org/10.29092/uacm.v13i30.4>

Mohammad, I. K. (2021). Training teachers to integrate technology: Drawing parallels between fluent (L2) and foreign language (EFL) users of English. *İlköğretim Online-Elementary Education Online*, 20(3), 193–207. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2021.03.19>

Molina-Hurtado, Y. A., & Moreno-Cely, C. P. (2016). La esencia de la formación de formadores en el contexto de la educación a distancia. *Praxis*, 12, 111–117. <https://doi.org/10.21676/23897856.1852>

Moll, L. (1993). *Vigotsky y la educación*. Aique.

Monje, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa: Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana.

Monroy Dávila, F., & Mercado Bautista, R., (Coords.). (2021). *Formación docente en el marco de la nueva escuela mexicana*. AEFM-DGENAM. [https://fomentoeditorialdgenam.aefcm.gob.mx/index.php/fomentoeditorial/catalog/view/15/8/77-](https://fomentoeditorialdgenam.aefcm.gob.mx/index.php/fomentoeditorial/catalog/view/15/8/77-1)

[1](https://fomentoeditorialdgenam.aefcm.gob.mx/index.php/fomentoeditorial/catalog/view/15/8/77-1)

Monsalve-Gómez, J. C. (2011). Importancia de la Educación a Distancia en la Actualidad. *Lámpsakos*, 3(6), 20–22. <https://doi.org/10.21501/21454086.829>

Moore, M. G. (1972). Learner autonomy: The second dimension of independent learning. En *Collection of Conference Papers, Vol. 2*.

Moore, M. G. (1989). Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-7. https://eddl.tru.ca/wp-content/uploads/2019/08/EDDL5101_W9_Moore_1989.pdf

Moore, M. G., & Anderson, W. G. (Eds.). (2003). *Handbook of Distance Education*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.452.2439&rep=rep1&type=pdf>

Moore, M. G., & Kearsley, G. (2011). *Distance education: A systems view of online learning* (3rd ed.). Wadsworth Cengage Learning.

Morales, J. F., Moya, M., Gaviria, E., & Cuadrado, I. (2007). *Psicología social* (3ª ed.). McGraw-Hill.

Morales, C. (2012). El uso de la plataforma Moodle con los recursos de la web 2.0 y su relación con las habilidades del pensamiento crítico en el sector de historia, geografía y ciencias sociales. *Apertura*, 4(1), 116-131. <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/181/196>

Morales Salas, R. E., Infante-Moro, J. C., & Gallardo-Pérez, J. (2019). La mediación e interacción en un AVA para la gestión eficaz en el aprendizaje virtual. *Campus Virtuales*, 8(1), 49–61. <http://www.uajournals.com/campusvirtuales/journal/14/4.pdf>

Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey & Company. https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/public%20and%20social%20sector/our%20insights/how%20the%20worlds%20most%20improved%20school%20systems%20keep%20getting%20better/how_the_worlds_most_improved_school_systems_keep_getting_better.pdf

Navarrete-Cazales, Z., & Manzanilla-Granados, H. M. (2017). Panorama de la educación a distancia en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 13(1),65-82. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134152136004>

Navarro, P. (2005). ¿Una sociedad capaz de computarse a sí misma? El nuevo papel de los métodos de análisis sociológico en Internet. *Sociológica*, 20(58), 131-164. <https://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v20n58/2007-8358-soc-20-58-00131.pdf>

Newman, D., Griffin, P., & Cole, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento*. Morata.

Noteborn, G., Bohle Carbonell, K., Dailey-Hebert, A., & Gijsselaers, W. (2012). The role of emotions and task significance in Virtual Education. *The Internet and Higher Education*, 15(3), 176–183. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.03.002>

Nhu, P. & Kha, H. (2021). *Levels of ICT Integration into teaching of teachers of English*, English Department, University of Foreign Language Studies, The University of Danang: Facts and Recommendations. *Elementary Education Online*, 20(5), 3717-3727.

Ñaupas Paitán, H., Mejía Mejía, E., Novoa Ramírez, E. & Villagómez Páucar, A. (2014). *Metodología De La Investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis*. Ediciones de la U. <https://fdiazca.files.wordpress.com/2020/06/046.-mastertesis-metodologicc81a-de-la-investigacioc81n-cuantitativa-cualitativa-y-redaccioc81n-de-la-tesis-4ed-humberto-ncc83aupas-paitacc81n-2014.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2016). Habilidades para el progreso social. El poder de las habilidades sociales y emocionales. *Information Paper*, 28, 1–166. <https://doi.org/10.1787/9789264253292-es>

OCDE (2011). Panorama de la educación 2011. *Indicadores de la OCDE*.
<https://doi.org/10.1787/9789264180482-es>

OCDE. (2020). Aprovechar al máximo la tecnología para el aprendizaje y la formación en América Latina. *OCDE Mejores Políticas para una Vida Mejor*, 1–128. OCDE.
<https://doi.org/10.1787/ce2b1a62-en>

OECD, Organization for Economic Cooperation and Development. (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. OECD.
<https://www.oecd.org/education/school/34991371.pdf>

Oficina de la UNESCO en Lima & Ministerio de Educación de Perú. (2018). *Docentes y sus Aprendizajes en Modalidad Virtual. Serie: Aportes para la reflexión y construcción de políticas docentes*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260919>

Organización de las Naciones Unidas. (2020). *Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

Ortiz Colón, A., (2005). Interacción y TIC en la docencia universitaria. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (26), 27-38. <https://www.redalyc.org/pdf/368/36802603.pdf>

Padilla P., S., & López De La Madrid, M. C. (2013). Competencias pedagógicas y función docente en las comunidades virtuales de aprendizaje. *Estudios pedagógicos*, 39(Especial 1), 103–119. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052013000300008>

Padilla-Escobedo, J. C., Ayala-Jiménez, G. G., Mora-García, O., & Ruezga-Gómez, A. E. (2019). Competencias Digitales Docentes en Educación Superior: caso Centro Universitario de Los Altos. *Revista de Educación y Desarrollo*, 51, 89–95.
https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/51/51_Padilla.pdf

Páez Pérez, V. (2001). El profesor de idiomas: sus cualidades y competencias para la enseñanza de lenguas extranjeras en el siglo XXI. *Comunicación*, 3(22), 123-145.

Palma-Delgado, G. M., & Barcia-Briones, M. F. (2020). El estado emocional en el rendimiento académico de los estudiantes en Portoviejo, Ecuador. *Dominio de las Ciencias*, 6(2), 72–100. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1207/1958>

Payer, M. (s. f.). *Teoría del constructivismo social de Lev Vigotsky en comparación con la teoría Jean Piaget*. Red Universitaria de Aprendizaje. <https://www.rua.unam.mx/portal/recursos/ficha/15858/teoria-del-constructivismo-social-de-lev-vigotsky-en-comparacion-con-la-teoria-jean-piaget>

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-106 <https://d-nb.info/1115472046/34>

Pekrun, R. (2014). *Emotions and learning*. International Academy of Education.

Penalva Verdú, C., Alaminos Chica, A., Francés García, F. J. & Santacreu Fernández, Ó. A. (2015). *La investigación cualitativa: técnicas de investigación y análisis con Atlas.ti*. PYDLOS Ediciones.

https://www.researchgate.net/publication/281556552_La_investigacion_cualitativa_tecnicas_de_investigacion_y_analisis_con_Atlasti

Perazzo Puncel, M. I. (2010). Educación a distancia hoy: en busca de la comunicación real. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 13(1), 73–93. <https://doi.org/10.5944/rieD01.13.888>

Pérez Alcalá, M.D.S. (2012). *Afectos, aprendizaje y virtualidad*. Univ. de Guadalajara, Sistema de Univ. Virtual. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/1882/1/Afectos%2C%20aprendizaje%20y%20virtualidad.pdf>

Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes. Métodos*. Madrid: La Muralla, S.A.

Pham, T. T. N., & Huynh, N. M. K. (2021) Levels of ICT Integration into teaching of teachers of english, english department, university of foreign language studies, the university of Da Nang- facts and recommendations. *İlköğretim Online-Elementary Education Online*, 20 (5), 3717-3727. <http://ilkogretim-online.org/fulltext/218-1616823716.pdf?1637215933>

Pineda Ortega, V. J., García Cabrero, B., Castañeda Figueiras, S., & Vadillo Bueno, G. (2020). Validación de la Escala de Involucramiento Emocional en Contextos de Aprendizaje en Línea. *Acta de Investigación Psicológica*, 10(1), 22–35. <https://doi.org/10.22201/fpsi.20074719e.2020.1.330>

Pinto Santos, A. R., Cortés Peña, O., & Alfaro Camargo, C. (2017). Hacia la transformación de la práctica docente: modelo espiral de competencias TICTACTEP. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 51, 37–51. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2017.i51.03>

Pirabán Rodríguez, C. I. (2017). *Formación de Profesores de la Universidad Cooperativa de Colombia en el Uso de TIC Para Apoyar el Trabajo Independiente a través de la implementación de Aulas Extendidas* [Tesis de Maestría, Universidad De La Sabana].

[https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/34628/Tesis%20%20Claudia%20Pirab%
c3%a1n%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/34628/Tesis%20%20Claudia%20Pirab%c3%a1n%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y maestros: La psicología cognitiva del aprendizaje*. Alianza Editorial.

Pozos, K., & Tejada, J. (2018). *Competencias digitales docentes en educación superior: niveles de dominio y necesidades formativas*. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2), 59-87. <https://doi.org/10.19083/ridu.2018.712>

Puentedura, R. R. (2013). SAMR: Moving from enhancement to transformation <http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/000095.html>

Puerta Gil, C. A., & Sánchez Upegui, A. (2010). El correo electrónico: herramienta que favorece la interacción en ambientes educativos virtuales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (30), 1-27.

Quiñonez Pech, S. H., Zapata González, A., & Canto Herrera, P. J. (2018). Percepción de profesores sobre la afectividad en los entornos virtuales en una universidad pública del sureste de México. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(17), 195–224. <https://doi.org/10.23913/ride.v9i17.378>

Ramírez Plasencia, D., & Chávez Aceves, L. (2012). El concepto de mediación en la comunidad del conocimiento. *Sinéctica*, 39, 1–16. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/78>

Ray, M. A. (1994). The richness of phenomenology: Philosophic, theoretic, and methodological concerns. En J. M. Morse (Ed.), *Critical issues in qualitative research methods*. 117–135. Sage.

Recio Carido, S. (2015). *Formación en TIC del profesorado de Educación Infantil: uso de las tecnologías y cambio metodológico* [Tesis Doctoral, Universidad de Murcia]. <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/47945/1/Tesis%202015%20Salom%c3%a9%20Recio%20Caride.pdf>

Regan, K., Evmenova, A., Baker, P., Jerome, M. K., Spencer, V., Lawson, H., & Werner, T. (2012). Experiences of instructors in online learning environments: Identifying and regulating emotions. *The Internet and Higher Education*, 15(3), 204–212. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.12.001>

Rietveld, F., Fernández, O., & Luquez, P. (2008). Inteligencia Emocional y Competencias del Docente Universitario. *Revista Ciencias de la Educación*, 19(34), 126–143. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n34/art6.pdf>

Ríos Ramírez, R. R. (2017). *Metodología para la investigación y redacción*. Servicios Académicos Intercontinentales S. L. <https://www.eumed.net/libros-gratis/2017/1662/1662.pdf>

Risquez, A., & Sánchez-García, M. (2012). The jury is still out: Psychoemotional support in peer e-mentoring for transition to university. *The Internet and Higher Education*, 15(3), 213–221. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.11.003>

Rita Paoloni, P. V. (2014). Emociones en contextos académicos. Perspectivas teóricas e implicaciones para la práctica educativa en la universidad. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 12(3), 567–596. <https://doi.org/10.25115/ejrep.34.14082>

Rodríguez Ortiz, A. M., & Sosa Neira, E. A. (2018). Interactividad e interacción social: procesos esenciales en educación a distancia. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, 55, 110–127. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/999>

Romo, R. M. (1999). *Currículum, cultura académica y producción magisterial* [Tesis doctoral]. UNAM.
http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_24/nr_283/a_3664/3664.htm#:~:text=Habla r%20de%20metodolog%C3%ADa%20interpretativa%20es,un%20producto%20social%20y%20humano

Ruiz-Aranda, D., Cabello, R., Salguero, J. M., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2013). *Programa INTEMO: Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes*. Pirámide.

Ruiz Delgado, A. G., & Santos García, S., (Coords.). (2021). *Experiencias y Retos en la Formación de Profesores Pre-servicio de Segundas Lenguas en Programas de Licenciatura en Universidades Públicas de México*. Universidad Autónoma de Nayarit.
<http://www.facultaddelenguas.com/descargas/siep/Experiencias-y-retos-en-la-formacion-de-profesores-pre-servicio-de-segundas-lenguas.pdf>

Ruiz Méndez, M. D. R. (2016). Análisis pedagógico de la docencia en educación a distancia. *Perfiles Educativos*, 38(154), 76-96.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2016.154.57663>

Sabariégo-Puig, M., Vilà-Baños, R. & Sandín-Esteban, M. P. (2014). El análisis cualitativo de datos con ATLAS.ti. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 7(2).
<https://doi.org/10.1344/reire2014.7.2728>

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1989-1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

Sánchez Rosas, J. (enero de 2010). *Las emociones académicas, más allá de la ansiedad ante los exámenes. Aportes de la Teoría de Control-Valor de las Emociones de Logro* [Sesión de

conferencia]. Congreso Panamericano de Psicología, UCASAL, Salta, Argentina.
<https://doi.org/10.13140/2.1.2654.9768>

Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en educación - Fundamentos y tradiciones*. McGraw Hill.

Sansone, C., Smith, J. L., Thoman, D. B., & MacNamara, A. (2012). Regulating interest when learning online: Potential motivation and performance trade-offs. *The Internet and Higher Education*, 15(3), 141–149. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.10.004>

Santos Guerra, M. A. (2004). Arqueología de los sentimientos en la Organización Escolar. *Tendencias Pedagógicas*, 9, 45–69. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1142219.pdf>

Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge University Press.

Secretaría de Educación Pública. (2015). *Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente*. <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/coordinacion-nacional-del-servicio-profesional-docente>

Secretaría de Educación, Gobierno de Puebla. (2019). *Programa Sectorial de Educación 2019–2024*. Gobierno de Puebla. <https://planeader.puebla.gob.mx/pdf/ProgramasSectoriales2020/09%20Programa%20Sectorial%20de%20Educacion.pdf>

Secretaría de Gobernación, Gobierno de México. (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019–2024*. Diario Oficial de la Federación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019#gsc.tab=0

Serrano-Puche, J. (2016). Internet y emociones: nuevas tendencias en un campo de investigación emergente. *Comunicar*, 24(46), 19–26. <https://doi.org/10.3916/c46-2016-02>

Servicios de Educación Pública del Estado de Nayarit. (2015). *¿Qué es el Programa Nacional de Inglés (PRONI)?* SEPEN| Servicios de Educación Pública del Estado de Nayarit. <http://www.sepen.gob.mx/proni/>

Severin, E. (2011). Tecnologías para la Educación (TEd) Un Marco para la Acción. *Banco Interamericano de Desarrollo*, diciembre(2011), 1–56. [https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Tecnolog%C3%ADas-para-la-Educaci%C3%B3n-\(TEd\)---Un-Marco-para-la-Acci%C3%B3n.pdf](https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Tecnolog%C3%ADas-para-la-Educaci%C3%B3n-(TEd)---Un-Marco-para-la-Acci%C3%B3n.pdf)

Sevillano García, M. L., Fuero Colmena, R. (2013). Formación inicial del profesorado en TICS: Un análisis de Castilla la Mancha. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(3),151-183. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56729527009>

Sewart, D., Keegan, D., & Holmberg, B. (1983). *Distance education: International perspectives*. Croom Helm.

Shulman, L. (2005). *Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma*. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-30.

Simonson, M. (s.f.). Teoría, investigación y educación a distancia. *FUOC P06/M1101/01574* (pp. 1-66). UOC. https://www.academia.edu/34463061/Teor%C3%ADa_investigaci%C3%B3n_y_educaci%C3%B3n_a_distancia

Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., & Zvacek, S. (2015). *Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education* (6th Edition). Information Age Publishing.

Simpson, R. J., & Galbo, J. J. (1986). Interaction and learning: Theorizing on the art of teaching. *Interchange*, 17(4), 37–51. <https://doi.org/10.1007/bf01807015>

Sistema Nacional de Educación a Distancia (SINED). (2008). *SINED Sistema Nacional de Educación a Distancia: Documento Marco, 2008*. ANUIES, Secretaría de Educación Pública. <http://publicaciones.anui.es.mx/biblioteca-cises/1900/sined-sistema-nacional-de-educacion-a-distancia-documento-marco-2008>

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudios de caso*. Ediciones Morata. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>

Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Stone, J. C. (1978). e-VALUE-ation. *New Directions for Program Evaluation*, 1(1), 73-82. <https://doi.org/10.1002/ev.1200>

Stone-McCown, K., & Dillehunt, H. Q. (1978). *Self-science: The Subject Is Me*. Goodyear Pub. Co.

Stošić, L. (2015). The importance of educational technology in teaching. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 3(1), 111-114. <https://doi.org/10.23947/2334-8496-2015-3-1-111-114>

Suárez, J., Maiz, F., & Meza, M. (2010). Inteligencias múltiples: una innovación pedagógica para potenciar el proceso enseñanza-aprendizaje. *Investigación y Postgrado*, 25(1), 81-94. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Sunkel, G., Trucco, D., & Espejo, A. (2014). *La Integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe*. Naciones Unidas, CEPAL. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/36739/1/S20131120_es.pdf

Sysoyev, P. V., & Evstigneev, M. N. (2015). Foreign language teachers' competency in using information and communication technologies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 200, 157-161. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.08.037>

Tempelaar, D. T., Niculescu, A., Rienties, B., Gijsselaers, W. H., & Giesbers, B. (2012). How achievement emotions impact students' decisions for online learning, and what precedes those emotions. *The Internet and Higher Education*, 15(3), 161–169. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.10.003>

Thurmond, V. A. (2003). Defining interaction and strategies to enhance interactions in web-based courses. *Nurse Educator*, 28(5), 237-241.

Tió Torriente, L., Estrada Sentí, V., González Hernández, W., & Rodríguez Ortega, R. (2011). Instrumento y herramienta informática para guiar, controlar y evaluar las interacciones de los estudiantes en foros virtuales. *Educación Médica Superior*, 25(2), 59-96. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412011000200006&lng=es&tlng=es

Toledo Orbeta, C., & Bonhomme, A. (2019). Educación y emociones: coordinadas para una teoría vygotskiana de los afectos. *Psicología Escolar e Educativa*, 23, 1–7. <https://doi.org/10.1590/2175-353920190193070>

Toro Jaramillo, I. D. & Parra Ramírez, R. D. (2010). *Fundamentos epistemológicos de la investigación y la metodología de la investigación. Cualitativa/cuantitativa*. Fondo Editorial Universidad EAFIT. <https://ftp.isdi.co.cu/Biblioteca/BIBLIOTECA%20UNIVERSITARIA%20DEL%20ISDI/COLECCION%20DE%20LIBROS%20ELECTRONICOS/LE-1607/LE-1607.pdf>

Torreblanca Navarro, O., & Rojas Drummond, S. (2010). Mediación tecnológica para el desarrollo de habilidades de observación en estudiantes de Psicología: un enfoque socioconstructivista. *Perfiles Educativos*, 32(127), 58–84.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2010.127.18879>

Turkle, S. (1997). *La vida en la pantalla: La construcción de la identidad en la era de Internet*. Paidós.

UNESCO Office Santiago, & Latin American Laboratory for the Assessment of Quality in Education. (2009). *SERCE: Segundo estudio regional comparativo y explicativo: Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe; Reporte técnico* (ISBN 978-956-322-008-7)
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190297>

UNESCO. (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC UNESCO*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024.locale=en>

UNESCO Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223249>

Urdaneta, M., & Guanipa Pérez, M. (2008). Perfil de competencias del docente tutor en línea para la educación a distancia. *Eduweb, Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 2(2), 111–134.
<http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/eduweb/vol2n2/art6.pdf>

Vaello Orts, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente: Un puente sobre "aulas" turbulentas*. Graó.

Vanderlilnde, R. (2011). *School-based ICT Policy Planning in a Context of Curriculum Reform* (Doctoral Dissertation, Faculty of Psychology & Pedagogic Sciences, University of Gent).

Vargas, M.D.L. (s.f.). *Programa Nacional de Formación Docente en Educación a Distancia*, 1-23.
http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/vrac/documentos/Curricular_Documentos/Evento/Ponencias_6/Vargas_Maria_de_Lourdes.pdf

Varguillas, C. (2006). El uso de Atlas.ti y la creatividad del investigador en el análisis cualitativo de contenido. *Laurus*, 12(Ext), 73-87. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76109905.pdf>

Venkatesh, V., Thong, J. Y. L., & Xu, X. (2012). Consumer acceptance and use of information technology: Extending the unified theory of acceptance and use of technology. *MIS Quarterly*, 36(1), 157-178

Verdecia Carballo, E., Enríquez, S. C., Gargiulo, S. B., Ponz, M. J., Scorians, E. E., Vernet, M., & Wenk, N. (2015). Tecnologías de la información y las comunicaciones en educación. Logros actuales y proyección hacia el futuro. *Revista Cubana de Educación Superior*, 34(2), 4-17.
<http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v34n2/rces01215.pdf>

Vigotsky, L. S. (1978). *Pensamiento y Lenguaje*. La Pleyade.

Vygotsky, L. S. (2004). *Teoría de las emociones: Estudio histórico-psicológico* (J. Villaplana, Trad.). Akal. (Trabajo original publicado en 1931-1933)

Villarreal-Villa, S., García-Guliany, J., Hernández-Palma, H., & Steffens-Sanabria, E. (2019). Competencias Docentes y Transformaciones en la Educación en la Era Digital. *Formación universitaria*, 12(6), 3–14. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062019000600003>

Vivar, D. M., Fernández, M. J. M. (2019). Ante los nuevos retos educativos: profesorado digitalmente competente. In R. Brito & P. Dias (Coords.), *Crianças, famílias e tecnologias. Que*

desafios? Que caminhos? 110-121. Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.019>

Vlachopoulos, D., & Makri, A. (2019). Online communication and interaction in distance higher education: A framework study of good practice. *International Review of Education*, 65, 605–632. <https://doi.org/10.1007/s11159-019-09792-3>

Wagner, E. D. (1994). In support of a functional definition of interaction. *American Journal of Distance Education*, 8(2), 6-29. <https://doi.org/10.1080/08923649409526852>

Wallace, P. M. (2000). *La Psicología De Internet*. Paidós Ibérica Ediciones.

Watson, D. (2001). Pedagogy before technology: Re-thinking the relationship between ICT and teaching. *Education and Information Technologies*, 6(4), 251–266.
https://cmappublic2.ihmc.us/rid=1FWJQGZNG-1HP181V-G83/watson_pedagogy_bef_technol_2001.pdf

Wiley, D. (2006). El movimiento de contenidos abiertos: nuevas oportunidades para la educación superior. In M. S. V. Kumar & M. M. S. Lytras (Eds.), *Objetos de aprendizaje y diseño instruccional* (pp. 3–21). IGI Global.

Wittgenstein, L. (2009). *Los cuadernos azul y marrón*. Tecnos.

Woods, M., Paulus, T., Atkins, D. P., & Macklin, R. (2015). Advancing Qualitative Research Using Qualitative Data Analysis Software (QDAS)? Reviewing Potential Versus Practice in Published Studies using ATLAS.ti and NVivo, 1994–2013. *Social Science Computer Review*, 34(5), 597-617. <https://doi.org/10.1177/0894439315596311>

Yang, H. H., & Chi-Yin Yuen, S. C. Y. (2010). *Collective Intelligence and E-Learning 2.0: Implications of Web-Based Communities and Networking*. Information Science Reference.
<https://doi.org/10.4018/978-1-60566-729-4>

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4^a ed.). Sage.

Yueh, H.-P., Lin, W., Liu, Y.-L., Shoji, T., & Minoh, M. (2014). The Development of an Interaction Support System for International Distance Education. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 7(2), 191–196. <https://doi.org/10.1109/tlt.2014.2308952>

Yus, F. (2004). *Ciberprágmatica. El uso del lenguaje en internet*. Barcelona: Ariel.

Zhang, L. F., & Sternberg, R. J. (2004). Thinking styles: University students' preferred teaching styles and their conceptions of effective teachers. *Journal of Psychology*, 138(3), 233-252.

Zhou, C., & Xu, Z. (2015). Study on the Implementation of Interaction Teaching Mode in Distance Education. *International Education Studies*, 8(9), 158–162. <https://doi.org/10.5539/ies.v8n10p158>