



Revista de estudios y experiencias en educación

ISSN: 0717-6945

ISSN: 0718-5162

Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad de Educación

Rodríguez Guardado, María del Socorro

Necesidades docentes durante la pandemia por COVID - 19 en educación remota de emergencia

Revista de estudios y experiencias en educación, vol. 21, núm. 47, 2022, pp. 185-199

Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad de Educación

DOI: <https://doi.org/10.21703/0718-5162202202102147010>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243173717011>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEH 

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Necesidades docentes durante la pandemia por COVID - 19 en educación remota de emergencia

María del Socorro Rodríguez Guardado

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), Puebla, México

Recibido: 29 de abril 2021 - Revisado: 30 de junio 2021 - Aceptado: 19 de julio 2021

RESUMEN

Este trabajo tuvo como objetivo identificar y describir las necesidades más relevantes que el profesorado de diferentes contextos educativos de la ciudad de Puebla, México detectó en sus centros educativos y en su propia práctica docente, al trasladar la enseñanza presencial a la no presencial. Se consideró estar frente a una perspectiva teórico interpretativa, en la que participaron de forma voluntaria 15 docentes (80% mujeres; 20% hombres) en edades entre 23 y 40 años ($SD = 6.46$) que se encontraban en ejercicio frente a grupos de diferentes niveles educativos. Se realizó una entrevista semiestructurada de forma escrita que se hizo llegar al profesorado vía correo electrónico. Los hallazgos reflejaron cinco categorías que se unificaron: Aspectos tecnológicos, Evaluación y retroalimentación, Aspectos emocionales y afectivos, Comunicación asertiva y Trabajo colaborativo. En conclusión, la adaptación de los procesos educativos en todos los niveles de escolarización, debido a la pandemia por COVID-19, dejó ver necesidades que abren las puertas a nuevas áreas de oportunidad para reflexionar y fortalecer los procesos educativos.

Palabras clave: Pandemia; necesidades; docentes; educación no presencial.

^{*}Correspondencia: [María del Socorro Rodríguez Guardado](mailto:MariaRodriguezGuardado@upaep.mx) (M.S. Rodríguez).



<https://orcid.org/0000-0002-1575-2403> (mariadelsocorro.rodriguez@upaep.mx).

Teaching necessities during Covid-19 pandemic in emergency remote education

ABSTRACT

This work has as its objective to identify and describe the most relevant necessities detected by professors of different contexts in the city of Puebla, Mexico, while working in their educational centers and during their transition to online education. It was considered an interpretative theoretical perspective in which 15 teachers (80% women, 20% men) of different educational levels, between the ages of 23 and 40 years ($SD = 6.46$), participated voluntarily. The findings reflect five unified categories: technological aspects, evaluation and feedback, emotional and affective aspects, assertive communication, and collaborative work. In conclusion, the adaptation of the educational processes at all school levels due to the Covid-19 pandemic showed the necessities and opened opportunities to reflect on and strengthen the educational processes.

Keywords: Pandemic; requirements; teachers; online education.

1. Introducción

Una enfermedad viral por coronavirus, SARS-CoV-2 (COVID-19), se originó en China en diciembre del 2019 y se convirtió en unos meses en pandemia, con efectos devastadores para todos los integrantes de la sociedad y ha cobrado la vida de millones de personas en todo el mundo (OMS, 2020). La entrada a la segunda década del siglo XXI ha sorprendido a la humanidad con la pandemia que, si bien no ha sido la primera de este siglo, sorpresivamente tomó a un mundo sumergido en la globalización con intereses particulares para las naciones y sus ciudadanos. Aparicio (2009) hace un recuento de las pandemias que, desde el siglo pasado, han tenido un carácter intenso por cobrar un gran número de vidas, por citar algunas, está la denominada gripe española (H1N1) de 1918, la gripe asiática (AH2N2) de 1957 y la primera de este siglo en el 2009 llamada gripe porcina, gripe norteamericana o influenza (AH1N1) por la que el 23 de abril de ese año, la Organización Mundial de la Salud (OMS) confirmó la existencia del brote en México y en Estados Unidos.

La pandemia por la COVID-19 ha impactado en muchos contextos, en la educación ha provocado una innovación disruptiva, caracterizada por afectar a todo el contexto educativo y al proceso de la enseñanza y el aprendizaje, en la que el cambio se ha dado drásticamente, lo que modificó la forma en que se relacionan todos los actores implicados, los medios y el entorno (López y Heredia, 2017). Los cambios drásticos en el modelo de todo el proceso educativo provocaron la necesidad de implementar medidas en las que los actores de la educación no estaban preparados.

Así, los gobiernos de todos los países decidieron continuar con la impartición de las clases en todos los niveles educativos, por lo que se implementó la educación remota de emergencia, esto provocó que el personal docente, principalmente acostumbrado a las clases presenciales, pasara a un entorno virtual para el cual no estaba preparado o contaba con poca experiencia, y entrara a un escenario de inseguridades e incertidumbres. Los estudiantes, por su parte, al trasladar las actividades escolares a casa, compartieron espacios y dispositivos digitales, si es que contaban con estos para continuar con las tareas y clases de diferentes

asignaturas, lo que supuso la adecuación de áreas de sus hogares no adaptadas para el estudio y para el trabajo, además de enfrentar posibles problemas familiares y suprimir actividades físicas (Sánchez et al., 2020).

En México, a partir del mes de marzo del 2020, el profesorado tuvo que realizar cambios repentinos en sus programas y planeaciones, con el fin de adaptar sus clases a las “aulas del hogar”, lo que supuso que los actores de la educación contaban con la información y los medios tecnológicos de cómo se trabajarían desde casa, los cambios de horarios, evaluación, entre otros, lo que ocasionó dudas, nerviosismo, inquietud y estrés (González-Calvo et al., 2020). Cuando inició en el mes de agosto el año académico 2020, se desplegó una estrategia nacional a través de televisión, plataformas digitales y programas educativos de radio para apoyar a los docentes y estudiantes. Estas formas alternativas de impartir clases brindaron oportunidad para la innovación y creatividad que muchos profesores aprovecharon, sin embargo, se reconoció que la falta de acceso a internet fue un gran impedimento, así como la falta de dispositivos electrónicos (Reimers, 2021). De tal forma, que las necesidades de las instituciones educativas y las de los docentes han sido objeto de interés desde ese mes hasta este momento.

El objetivo de esta investigación fue identificar y describir, desde las experiencias de los docentes de diferentes niveles educativos, las necesidades más relevantes que han detectado en sus centros educativos y en su práctica docente al trasladar la enseñanza del aula presencial a la enseñanza remota de emergencia en tiempo de pandemia.

Este trabajo está dividido en cuatro apartados, el primero, el marco teórico en el que se describen los aportes de diferentes investigaciones relacionadas con las necesidades que se han presentado durante el confinamiento en el entorno de la educación; en el segundo, se presenta el marco metodológico, se mencionan las características de los participantes, el instrumento y el procedimiento de análisis; en el tercero, se exponen los resultados obtenidos, en el que se explican las categorías obtenidas a partir de las aportaciones de los participantes. En el cuarto se discuten los resultados y por último, se dan las conclusiones, así como las limitaciones y las sugerencias para posibles trabajos en torno a esta innovación disruptiva del contexto educativo.

2. Marco Teórico

La explicación que Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo (2020) enfocan sobre la enseñanza y el aprendizaje a niveles universitarios, bien puede trasladarse a toda institución y niveles educativos, el cómo esta pandemia llevó la enseñanza de un modelo anclado, con gran frecuencia en la transmisión de conocimiento, a una situación que no puede considerarse como un modelo educativo en el que el aprendizaje y la enseñanza pasaron a depender de la conexión de la red y en su totalidad de los recursos tecnológicos. Existe literatura científica que lleva años poniendo de manifiesto el hecho de que la tecnología y la digitalización no garantizan la calidad en el proceso enseñanza-aprendizaje ni el desarrollo de competencias en los estudiantes (Gallego-Trijueque et al., 2020). No obstante, en el tiempo de educación remota debido a la pandemia, estos aspectos han sido protagonistas para cumplir con las demandas que exigen los procesos educativos. Dado lo anterior, es probable que hayan surgido grandes carencias, necesidades y áreas de oportunidad en diversos contextos y niveles educativos.

Hace unos años, González y González (2007) habían realizado un estudio en el Espacio Europeo de Educación Superior, los autores identificaron en el cuerpo docente universitario algunas necesidades en clases virtuales, tales como, insuficiencias en el dominio de metodologías de enseñanza cooperativa, en la concepción e instrumentación de la evaluación del aprendizaje que atienda a los procesos, en la acción tutorial, en el conocimiento de los estilos

de aprendizaje del estudiante y atención a las diferentes personalidades, en el trabajo en equipo y comunicación en la organización universitaria, así como el uso de las TIC como apoyo en el proceso de aprendizaje y de la enseñanza, además, de los instrumentos e indicadores para la autoevaluación de su propia práctica docente. Con estas evidencias, los autores establecen que las necesidades de formación docente se pueden considerar como las carencias en el desarrollo profesional del profesorado, que varían de acuerdo con las exigencias sociales y con las particularidades individuales. Por ello, su estudio orienta en el conocimiento de aquellos aspectos del desempeño profesional en los que el profesorado presenta insuficiencias o considera relevante para realizar su trabajo.

En este contexto, [Fardoun et al. \(2020\)](#) analizaron las principales dificultades mencionadas por los docentes en las instituciones educativas de Iberoamérica al trasladar las clases del aula presencial al aula virtual, los investigadores reportaron que las principales problemáticas encontradas fueron el desconocimiento de modelos pedagógicos, evaluación del alumnado, falta de plataformas y carencia de recursos tecnológicos, lo cual incluyó la carencia de herramientas de comunicación, contenido y materiales para los cursos, seguimiento y control del proceso del alumnado y mecanismos de evaluación.

En el mismo sentido [Coll \(2021\)](#) hace mención a las carencias que existen en los contextos Iberoamericanos de equipamiento y conexión y no solamente entre países, sino en regiones cercanas de un mismo país y ciudad. A ello se suma el uso restringido que docentes y alumnos hacen de las TIC que tienen disponibles y el desconocimiento para impulsar y promover procesos de innovación y mejora en las prácticas educativas.

De acuerdo con [García-Planas y Taberna \(2021\)](#), en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las adecuaciones en la docencia se deben asumir desde la replanificación de las asignaturas a la impartición de clases en modalidad virtual. La implementación de un modelo para el proceso educativo no presencial debe considerar cambios en estrategias, roles y recursos que dinamicen de forma diferente cada asignatura y nivel escolar. Los autores aseguran que, en la actualidad, a pesar del desarrollo tecnológico que se ha intensificado en la última década, incluyendo la interconexión, sigue sin haber un marco teórico que guíe y oriente a los docentes en cómo organizar la enseñanza no presencial o semipresencial de manera efectiva para mejorar los resultados en el aprendizaje. En este sentido, [Moreno-Correa \(2020\)](#) menciona que el conocimiento pedagógico para llevar a cabo un modelo que permita la organización en la educación virtual es imprescindible, porque responde a la pregunta ¿cómo lo hago?, además debe considerar la autonomía requerida por parte de los actores educativos (profesorado y estudiantado) para gestionar el tiempo dedicado al trabajo escolar.

Aunado a lo anterior, los términos utilizados por los docentes para definir la práctica educativa que se logró establecer también causaron confusión, por ejemplo: educación virtual, educación en línea, educación a distancia se utilizaron como sinónimos. No obstante, el término que se generó con mayor pertinencia es el de educación remota de emergencia, que siguiendo a [Ibáñez \(2020\)](#) nació a raíz de la crisis en el mundo por el confinamiento a causa de la COVID-19. La educación ante una situación extrema adoptó métodos en un plazo de tiempo muy corto para poder seguir impartiendo clases a todos sus estudiantes. El objetivo principal de este tipo de educación (remota de emergencia) es trasladar los cursos que se habían estado impartiendo presencialmente a un aula remota, virtual, a distancia o en línea.

El estudio realizado en el Estado de Nuevo León, México por [García-Leal et al. \(2021\)](#) evidenció el sentir de los docentes de educación básica al enfrentar retos para realizar la planeación de sus clases, uso de medios y recursos tecnológicos, evaluación del proceso de aprendizaje, incertidumbre en la comprensión de los contenidos por parte de los estudiantes y comunicación con los padres de familia y notable problema en la evaluación de los desempeños de sus alumnos. Además, reportaron sentir tristeza, ansiedad y estrés.

En el Estado de Durango, México el estudio realizado a 20 docentes por [Fernández-Escárzaga et al. \(2020\)](#) reportó que algunos docentes realizaron esfuerzos por entregar físicamente las actividades escolares a realzar a los estudiantes que no pudieron tener conexión, sin embargo, hubo otros alumnos que quedaron en el olvido. Al mismo tiempo preocupó el hecho de utilizar la tecnología para reproducir videos que únicamente transmitieran contenidos y que los estudiantes no lograran construir verdaderos aprendizajes. También externaron preocupación por la evaluación de los aprendizajes y el sentirse estresados por la situación.

La adaptación a la educación remota de emergencia implicó una nueva gestión de comunicación en las instituciones educativas (docentes-docentes, docentes-padres de familia, docentes-directivos, docentes-estudiantes, estudiante-estudiante). La optimización de la comunicación asertiva ha sido un reto, por lo que las plataformas como *Google Classroom* y redes como el *WhatsApp*, se volvieron indispensables. Aunado a ello, el papel de acompañamiento de los padres de familia que tienen hijos en educación básica se tornó imprescindible para monitorear el desempeño y asegurar la conexión durante las sesiones de clase, así como el apoyo en la autogestión de recursos y tareas ([Fernández-Escárzaga et al., 2020](#); [García-Leal et al., 2021](#); [Valero-Cedeño et al., 2020](#)).

Tal como refieren estudios realizados, una de las principales preocupaciones de los docentes fue la conexión de los estudiantes para acceder a las clases y contenidos de las mismas, por lo que la desigualdad en oportunidades se ha hecho presente. La difusión del uso de las TIC ha sido paulatina dentro de las sociedades y entre países más desarrollados y los de menor desarrollo, a pesar de existir la intención hacia la inclusión, el escenario actual entre la interacción de tecnología y sociedad, ha convertido esta desventaja en un factor crítico en el que de acuerdo con [Cabero-Almenara y Valencia-Ortiz \(2019\)](#) se dan dos características: globalización y digitalización, por lo que la tecnología y acceso a la internet se convierte en un factor de exclusión social.

Por otra parte, no solo los aspectos cognitivos han sido objeto de preocupación por parte de docentes, padres de familia, directivos de escuela y estudiantes, como lo refieren [Ponce et al. \(2021\)](#), sino también la realidad material (hogar, espacios de estudio, recursos tecnológicos), la realidad social (familia, amigos) y la realidad personal (bienestar emocional). Por ello, al hacer un análisis de las principales amenazas en los ambientes virtuales, [González-Montesino \(2020\)](#) señala que los alumnos consideran que las plataformas educativas empleadas por las instituciones para la impartición de clases y contenidos, no se adaptan a sus necesidades. Seguir ofreciendo la formación que el estudiantado requiere, no solo de tecnología, sino de competencias digitales, así como de metodologías innovadoras ha traído insatisfacción por las experiencias personales perdidas, que no se han llevado a cabo, así como, con la forma de retroalimentación y evaluación asociados a la docencia a distancia ([González-Montesinos, 2020](#)).

Las relaciones cara a cara se han extrañado porque las organizaciones, en este caso las del contexto educativo, aprenden cuando comparten y crean conocimiento, es decir, hay una interacción entre cada uno de los integrantes, lo cual puede originar experiencias positivas que contribuyan a enfrentar retos y dificultades, por lo que la comunicación es esencial como elemento facilitador e indispensable para la transmisión de experiencias y conocimiento entre todos los integrantes, sobre todo en el cuerpo docente ([Angulo, 2017](#)).

Diversos autores afirman que el uso eficaz y eficiente en las aulas virtuales requiere alta capacidad de autorregulación para el aprendizaje, tanto en docentes como en estudiantes. La planeación de las actividades para el logro de las metas académicas requiere de una gestión del tiempo, porque esto repercute en el cómo se logrará la meta propuesta, lo cual puede evidenciar problemas de motivación. Asimismo, el proceso de autocontrol requiere del estu-

dian­te una serie de estrategias para mantener la concentración y el interés durante su trabajo, así como el monitoreo efectivo para la entrega de tareas (García-Planas y Taberna, 2021; García-Marcos et al., 2020).

Los aspectos socio afectivos incluyen emociones y procesos como vivencias, necesidades, intereses, actitudes y estados de ánimo, así lo mencionan Morales y Curiel (2019) al considerar la presencia de las tecnologías de información en la educación. En estos espacios virtuales puede haber barreras de comunicación y al intentar extrapolar las prácticas educativas presenciales a las de distancia se han dejado ver sentimientos contradictorios, de tal manera que el papel del profesorado debe propiciar el desarrollo cognitivo, afectivo y social, así como la comunicación asertiva y efectiva para crear relaciones afectivas en los ambientes virtuales de aprendizaje. Estos autores reconocen que hay que atender a tres aspectos importantes: la comprensión de lo que significa estudiar en línea, el acompañamiento para evitar incertidumbre y proporcionar información sobre materiales de apoyo para el estudiantado.

La motivación se ha visto afectada tanto en docentes como en estudiantes, así también el contenido visual y los gestos que activan las emociones no se producen con la misma intensidad que en la educación presencial. Lo que ha desencadenado el desarrollo de sentimientos de inseguridad, melancolía e incertidumbre en el estudiantado por extrañar las experiencias de convivencia (González-Calvo et al., 2020). Asimismo, como menciona González-Montesino (2020), la evaluación ha causado estrés y una menor concentración, así como la evidencia de prácticas deshonestas por parte de algunos estudiantes.

Ya en la década anterior, González-Torres (2003) daba evidencia de los nuevos problemas, incertidumbres y retos a los que podrían enfrentarse los docentes. El estudio que realizó al analizar la motivación de los profesores y las tensiones que viven en el desempeño de su profesión parecen ser un continuo en el tiempo. Ninguna reforma educativa o cambio de modelo o estrategia pedagógica se lleva a cabo con éxito si no cuenta con la participación de los docentes, no obstante, los profesores se sienten el blanco de críticas si la puesta en marcha de las reformas educativas no funcionan, aunado a ello los conflictos sociales han generado diversas problemáticas en estudiantes mismas que obligan a los profesores a tener roles diversos de manera que deben navegar en las ambigüedades de todos los cambios que presenta el mundo globalizado.

Además, Cienfuentes-Osorio y Crespo-Alvarado (2019) hacen referencia a las prácticas expositivas que con mayor frecuencia utilizan los profesores al usar las TIC y advierten que su incorporación ha sido tratada como si todo el mundo tuviera claridad del cómo y para qué implementarlas en el aula. Aunado a ello, se deja ver la carencia de estrategias de evaluación y retroalimentación para las actividades, tareas y exámenes que el estudiantado realiza. El uso de los dispositivos pedagógicos puso en evidencia la carencia del conocimiento al no distinguir un medio de su fin, de tal manera que la comprensión de usar las TIC para el desarrollo integral de los estudiantes y apoyarlos en su aprendizaje hizo notar la necesidad de la capacitación docente para la puesta en marcha de metodologías y estrategias que incluyan el proceso de evaluación-retroalimentación. Es necesario acentuar la retroalimentación como una estrategia clave que implique una interacción de forma sincrónica y asincrónica (Mollo-Flores y Medina-Zuta, 2020). Es decir, en este tiempo de emergencia sanitaria la evaluación se debe considerar como un proceso que tienda a lograr un seguimiento y no hacer evaluaciones para acreditar saberes, de tal forma que se conciba como un proceso formativo y de regulación y autorregulación de los aprendizajes (Fardoun et al., 2020).

3. Método

El estudio es cualitativo y transversal, se empleó el método fenomenológico para comprender las experiencias humanas cotidianas con la finalidad de entender similitudes y diferencias de significados. No se tuvo interés en hacer mediciones, sino de conocer y comprender las experiencias de los docentes. Se consideró estar frente a una perspectiva teórico interpretativa por la finalidad de comprender el por qué la vida de los participantes ante un hecho determinado se experimenta de una forma específica (Bautista, 2011).

3.1 Participantes

La población de estudio se integró por 15 docentes de la ciudad de Puebla, México, en edades entre 23 y 40 años ($SD = 6.46$) que estaban ejerciendo su labor docente frente a grupo en diferentes niveles educativos antes y durante el confinamiento. Participaron tres hombres (20%) y doce mujeres (80%), de los cuales cuatro fueron de nivel preescolar; cuatro de primaria; tres de secundaria y cuatro de bachillerato. Siete docentes pertenecientes a instituciones públicas y ocho de instituciones privadas. Es una muestra por conveniencia por la disponibilidad de los participantes y su interés por responder la entrevista de forma voluntaria. Las respuestas se recibieron del 17 al 28 de noviembre del 2020.

3.2 Instrumento

Se realizó una entrevista semiestructurada que se hizo llegar a los docentes vía correo electrónico. Dada la evidencia descrita sobre el área de oportunidad que la pandemia ha dejado explícita para considerar la voz docente, los participantes respondieron dos preguntas: Durante la pandemia por COVID-19 ¿Cuáles son las necesidades que se han presentado en tu centro educativo al trasladar las clases de manera presencial a la modalidad no presencial? Y ¿Cuáles han sido las necesidades que de forma personal has detectado en tu práctica docente para realizar tu trabajo desde casa?

La información proporcionada por los participantes se recibió en formato pdf vía correo electrónico.

3.3 Procedimiento

Se aplicó la entrevista semiestructurada de forma escrita vía correo electrónico a 15 participantes que de forma voluntaria accedieron a participar en este estudio. Conforme se recibieron las respuestas a las preguntas planteadas se analizaron para determinar el momento en que la información fuera suficiente en el surgir de puntos clave para el propósito del estudio. La saturación de la información no obedeció a un límite en el número de informantes, sino al proceso de recolección de datos lo más heterogéneo posible en el que no emergieron nuevos significados (Ortega-Bastidas, 2020) para reflexionar en un planteamiento relevante y convincente que muestre atención al objeto de estudio.

Una vez recabada la información que atendió a las diversas expresiones del estudio se procedió a reconocer y establecer las relaciones de las aportaciones de los participantes para identificar las categorías. Se siguió el procedimiento de construcción de categorías de forma inductiva, es decir, no se consideraron categorías iniciales o previas (Rodríguez-Sabiote et al., 2005).

4. Resultados

Al analizar las respuestas de los participantes se tuvo evidencia de cinco categorías que se pudieron unificar dado que las necesidades detectadas en los centros educativos y las necesidades personales de los docentes fueron similares. A continuación, se describen cada una de ellas y se muestran los testimonios del personal docente que da cuenta de estos hallazgos.

Categoría 1: Aspectos tecnológicos

La necesidad de contar con los recursos tecnológicos y la conexión adecuada para la impartición de clases ha sido una de las necesidades que el personal docente ha expresado de forma reiterativa tanto en el centro educativo como de forma personal.

Mala señal de internet tanto docentes como alumnos. Y se empiezan a descomponer los dispositivos de los docentes y requieren mantenimiento. Se han realizado cambios de internet de banda ancha por una mejor, así como se han sustituido equipos nuevos para la enseñanza... (Participante 2M).

Se necesita armar estrategias mejor planteadas para que los alumnos que no tienen acceso a una computadora puedan continuar con sus estudios y al concluir tengan mejores oportunidades (Participante 7M).

Dentro de estos aspectos se consideran también la diversidad de dispositivos electrónicos y la capacitación para su uso, la cual deriva en poder implementar las estrategias necesarias para que se lleve a cabo la enseñanza y el aprendizaje.

En mi centro de trabajo es necesario que los docentes se actualicen en cuestiones tecnológicas, plataformas, recursos didácticos en línea y contenido digital. Se requiere comprender la importancia de la actualización docente, así como conocer los medios y recursos digitales disponibles para satisfacer las necesidades de la educación en la actualidad (Participante 3M).

Dentro de mi centro de trabajo se requiere fortalecer más el uso de las aplicaciones educativas digitales que pueden apoyar el aprendizaje de los alumnos y el trabajo académico a distancia (Participante 8M).

Como docentes, necesitamos más preparación, capacitación, flexibilidad para poder adaptarnos a las nuevas formas de enseñanza, sobre todo en las nuevas tecnologías, que ahora son las vías de desarrollo para nuestras clases, así como más gestión con nuestras autoridades [...] (Participante 5M).

Categoría 2: Evaluación y retroalimentación

Esta categoría representa la dificultad en el uso de los instrumentos, el establecer parámetros y estrategias para evaluar y retroalimentar a los estudiantes. Este punto se ha manifestado como una de las necesidades que más ha preocupado al personal docente.

... al mismo tiempo se requiere profundizar en los instrumentos de evaluación y los parámetros a evaluar con esta nueva modalidad educativa a distancia que se está viviendo a raíz de este confinamiento [...] (Participante 8M).

Otro aspecto sería la evaluación donde sean más específicas ya que esto tiene un papel crucial, permitiendo a las educadoras identificar los avances y dificultades que presentan los alumnos en sus procesos de aprendizaje y los apoyos que requieren a fin de que todos logren desarrollar las competencias [...] (Participante 10M).

La evaluación ha sido un reto en este tiempo de pandemia, poner al profesorado en el rol de evaluador ha sido un reto, así lo demuestra la siguiente aportación:

Haciendo un análisis sobre lo que se necesita fortalecer en las escuelas actualmente con la contingencia por el confinamiento por el virus del Covid-19, he llegado a la conclusión de que es muy importante seguir fortaleciendo nuestra formación para manejar mejor el rol de evaluador ya que es uno de los aspectos que más están costando trabajo realizar en el trabajo cotidiano debido a que estamos acostumbrados solo a la asignación de calificación y no verdaderamente a hacer una evaluación que cumpla con todos sus rubros (Participante 12H).

Categoría 3: Aspectos emocionales y afectivos

La necesidad que los participantes expresaron en este punto se dirige a la ayuda para fortalecer los aspectos emocionales que por el cambio de actividades y ajustes propios del confinamiento los docentes y estudiantes tuvieron que implementar.

No se ha dado gran importancia a la educación socioemocional y en estos momentos se está dejando aún mas de lado y deberíamos tener en cuenta que es lo que más debemos fortalecer en estos momentos para poder tomar decisiones acertadas y autorregular nuestras emociones (Participante 7M).

... y en cuanto a la salud, la institución debe brindar talleres emocionales con el personal psicopedagógico [...] (Participante 2M).

La autorregulación emocional ha cobrado relevancia al reconocer la importancia de estudiar cómo se controlan las emociones en los ambientes académicos y en el caso que se presenten emociones negativas no se conviertan en amenaza para el desarrollo de las actividades de docentes y estudiantes. Asimismo, las personas con autorregulación pueden protegerse de circunstancias desmoralizantes o de incertidumbre (Gaeta, 2017) como las que se están presentando en el confinamiento.

... adquirir habilidades y conocimientos que lleven a la práctica destrezas que usamos para manejar las emociones, establecer metas, llevarnos bien y sentir empatía por los demás, pues las personas con habilidades socioemocionales desarrolladas están mejor equipadas para manejar los retos cotidianos, establecer relaciones personales positivas y tomar buenas decisiones (Participante 10H).

Categoría 4: Comunicación asertiva

La necesidad de una comunicación asertiva ha sido otra de las necesidades manifestadas. En esta categoría se incluye la interacción efectiva entre los docentes, directivos, padres de familia, estudiantado y en general todos los agentes que forman parte de las instituciones educativas.

Comunicación y acuerdos entre docentes, parte directiva y supervisión. Comunicación efectiva entre docentes, padres de familia y directivos. Lineamientos y acuerdos para trabajar con alumnos donde no hay comunicación (Participante 13H).

... en el centro de trabajo en general, pues lo más conflictual son con los padres de familia y la comunicación, en este tiempo de pandemia...En estos tiempos es complicada la comunicación con padres de familia, algunos no tienen los recursos, otros su celular deja de funcionar y no tenemos como comunicarnos con ellos, es por eso que a veces las clases en línea se vuelven complicadas. (Participante 11H).

En estos tiempos es complicada la comunicación con padres de familia, algunos no tienen los recursos, otros su celular deja de funcionar y no tenemos como comunicarnos con ellos, generalmente es por whatsapp es por eso que a veces las clases en línea se vuelven complicadas (Participante 2M).

Con respecto a mi trabajo como docente, considero que es necesario fortalecer un poco más la comunicación con mis estudiantes sobre aspectos de la vida cotidiana que afectan su desempeño escolar...tener mayor comunicación con mis compañeros y mayor organización de los acuerdos a los que llegamos para realizar alguna actividad, porque en ocasiones la comunicación es poco clara, o al final cada uno entiende a su manera, entonces me gustaría que existiera mayor organización y que incluso se asentó en un escrito de lo acordado para que si existe alguna duda recurramos al documento y podemos trabajar todos en la misma sintonía (Participante 9M).

Categoría 5: Trabajo colaborativo

Esta categoría representa la necesidad de los docentes de sentirse acompañados en su labor durante el aislamiento, lo cual permite compartir experiencias y reforzar la dirección y sentido de su trabajo.

En el centro de trabajo donde me encuentro laborando actualmente, se necesita fortalecer el trabajo colaborativo entre el personal docente para que en conjunto se puedan alcanzar los objetivos establecidos en torno al aprovechamiento escolar de los alumnos (Participante 4M).

Así también retomar el trabajo colaborativo y entre pares ya que en esta nueva modalidad esto nos está impidiendo la relación laboral entre estudiantes y colegas [...] (Participante 15M).

A pesar de contar con academias de asignaturas o departamentos, la evidencia muestra que hay que trabajar en la integración de los grupos para lograr una colaboración entre los integrantes de los centros educativos.

Creo que en mi centro de trabajo se requiere fortalecer el trabajo grupal entre los docentes. Entiendo que se separen a los docentes por academias y así se puedan enfocar en las necesidades de cada una de las licenciaturas, pero lo que una academia hace bien podría compartirlo con las demás. A veces se pierde de vista que el objetivo es la formación de nuevos docentes en general y no sólo de aquellos pertenecientes a mi materia. Debemos comprender y tener presente el rol que tenemos como docentes y el ejemplo que damos a los alumnos (Participante 6M).

Otras respuestas que se han mencionado como necesidades, están referidas a las gestiones administrativas, sobre todo en los horarios de trabajo, tal y como lo expresan las personas 5M y 11H.

Así mismo, considero que se necesita apoyo a los docentes, en cuestión de materiales, recursos y sobre todo en disminución de la carga administrativa, ya que actualmente no tenemos un horario establecido de trabajo, sino que ocupamos la mayor parte de nuestro tiempo llenando requisitos y documentación (Participante 5M).

Tenemos padres que nos exigen menos horas de clases y menos trabajos a pesar de tener horario corto (9 am a 11 am) y otra parte nos exige más horario de clases y más trabajos; algunos padres también nos han hecho comentarios negativos cuando el internet falla y en algunas situaciones es su equipo el que falla y nos

echan la culpa una solución que considero pertinente, es arreglar un horario en que se pueda satisfacer ambas partes, por ejemplo, terminar clases hasta las 12, no dejar tareas pero si ampliar un poco las actividades, poner énfasis en los niños que requieren atención y darles regularización extra si lo requieren (Participante 11H).

Por último, aunque no representa una categoría como tal, un participante mencionó la necesidad de conocer estrategias útiles al momento de enseñar a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) como se lee a continuación:

Conocer aspectos básicos de alumnos con NEE, como trabajar a grandes rasgos con aquellos alumnos que tienen un tipo de dificultad, si bien algunas escuelas cuentan con educación especial, es necesario como docentes frente a grupo saber lo necesario para actuar ante estas situaciones y brindarles mejor atención (13M).

5. Discusión

Los participantes dieron cuenta de las necesidades que consideraron relevantes en la educación remota de emergencia. Se presenta la discusión de los resultados en base al marco teórico referencial. A partir de los hallazgos se puede dar cuenta que el personal docente ha enfrentado retos de acuerdo con el contexto y nivel educativo en que imparte sus clases.

Los aspectos tecnológicos se mostraron como las necesidades fundamentales en la situación emergente, sin conexión a la red y con escasas herramientas tecnológicas por parte de los docentes y estudiantes el intento de establecer un modelo pedagógico (Moreno-Correa, 2020) fue prácticamente imposible. La falta de competencia en el uso de las TIC mencionada por los profesores coincide con los hallazgos de Fernández- Escárzaga et al. (2020), García-Leal et al. (2021) y Fardoun et al. (2020) y la mención de Coll (2021) sobre las carencias de la conexión en los contextos Iberoamericanos. También los docentes dieron cuenta de las carencias que ha tenido el estudiantado para acceder a los dispositivos tecnológicos y a la conexión de red; lo que coincide con lo expresado por Cabero-Almenara y Valencia-Ortiz (2019).

La evaluación y retroalimentación han sido puntos importantes que han evidenciado los participantes, así también lo han referido en sus estudios Cienfuentes-Osorio y Crespo-Alvarado (2019); Mollo-Flores y Medina-Zuta (2020) por lo que generar diferentes propuestas para dar estrategias en torno a evaluar y retroalimentar es un aspecto que hay que atender para poder llevar el proceso de la enseñanza y aprendizaje con mayor eficiencia y calidad. Asimismo, Moreno-Correa (2020) mencionan que al igual que en las clases presenciales, en la educación virtual se debe mantener la importancia de la evaluación de forma transversal para dar seguimiento al desempeño de los estudiantes.

Las emociones que reportan García-Leal et al. (2021) en los docentes en este periodo de confinamiento han sido de aburrimiento, estrés, ansiedad y tristeza son evidencias de la afectación socioemocional de los docentes aunado a los sentimientos de frustración ocasionados por la incertidumbre. La necesidad de atender los aspectos socioemocionales se ha manifestado en las evidencias de este estudio, lo que sugiere poner atención en estos puntos que se dejaron ver como necesidades personales ya que afectan la concentración y el rendimiento académico de los estudiantes y la motivación del personal docente y del estudiantado (González-Torres, 2003; García-Planas y Taberna, 2021; González-Calvo et al., 2020).

La comunicación con todos los integrantes que pertenecen a las instituciones educativas ha mostrado ser una necesidad que preocupa a los docentes porque influye en el seguimiento que debe darse a los estudiantes, así como la relación con los padres de familia, lo que se ha convertido, para los estudiantes más pequeños, en un factor decisivo para acceder a las clases

(Angulo, 2017; Valero-Cedeño et al., 2020). En el presente estudio se encontró que el medio por el que se estableció más comunicación fue el WhatsApp, lo que coincide con otras investigaciones (García-Leal et al., 2021; Fernández- Escárzaga et al., 2020; Ponce et al., 2021). La falta de establecer comunicación con los padres de familia y estudiantes fue una necesidad que preocupó a los docentes porque hubo casos en los que perdieron contacto.

El trabajo colaborativo es una necesidad considerada para la acción conjunta de la práctica educativa en cada uno de los planteles, se observa que va unida a la comunicación asertiva y efectiva que se menciona en las evidencias dadas por los participantes, lo que coincide con otras investigaciones (Fardoun et al., 2020; González y González, 2007). Esta necesidad mostró relación con el trabajo administrativo (Ponce et al., 2021; Gallego-Trijueque et al., 2020) y gestión en la organización de planeaciones de clase y horarios de trabajo.

6. Conclusiones

Durante la pandemia por COVID -19 para atender la migración de aula presencial a la no presencial, los aspectos tecnológicos, de comunicación, socioemocionales, de colaboración y evaluación se hicieron evidentes como las necesidades más relevantes detectadas por los docentes participantes al externar su preocupación por el aprovechamiento académico de los estudiantes. Debido a ello, varios gobiernos pusieron a disposición apoyo a maestros y brindaron acceso a recursos tecnológicos y cursos de apoyo (Reimers, 2021). Esta creación de nuevas alternativas brindó oportunidad de innovar y mostrar áreas de oportunidad para fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La adaptación de los procesos educativos en todos los niveles de escolarización, debido a la pandemia que originó una experiencia de educación remota de emergencia, abrió las ventanas a necesidades como la falta de acceso de conexión en zonas rurales, brechas digitales, carencias estructurales, alfabetización de docentes, directivos, estudiantes, padres de familia, así como la adaptación que familias tuvieron que realizar para adaptar los espacios en vivienda, oficinas de trabajo y escuelas (Valero-Cedeño et al., 2020). Este estudio mostró aspectos que los docentes enfrentaron como necesidades durante el tiempo de confinamiento.

Finalmente, se reconocen las limitaciones que este trabajo de investigación presenta, como lo acotado de la muestra y la ausencia de otra fuente de recogida de datos aparte de la entrevista. Así, en trabajos futuros se podría ampliar la muestra y emplear otros instrumentos de recogida de información para poder llevar a cabo un análisis a partir de la triangulación de la información recabada.

Determinar el impacto que han tenido las diferentes estrategias implementadas por los docentes durante la pandemia, por medio de metodología cuantitativa y mixta para fortalecer la recopilación de información, queda abierta para fortalecer acciones en beneficio de la formación de los estudiantes, asimismo considerar un estudio longitudinal que muestre las necesidades de los docentes en el antes y el después de un año de confinamiento son áreas de oportunidad que fortalecerán el trabajo académico.

Si bien este trabajo no profundizó en las necesidades específicas de los docentes que trabajan en NEE, Moreno-Correa (2020) hace mención a la importancia de dar cuenta del impacto en educación y formación de las personas en situación de discapacidad y el cómo adaptar para ellos plataformas y medios educativos.

Esta experiencia puede convertirse en área de oportunidad e invitar a la reflexión que permita que cada docente se reinvente, demuestre optimismo y una visión más positiva de lo aprendido en este confinamiento. Sin lugar a dudas, falta mucho por innovar, proponer y estudiar en torno a lo que la pandemia por COVID-19 ha dejado en materia educativa.

Referencias

- Angulo, R. (2017). Gestión del conocimiento y aprendizaje organizacional: una visión integral. *Informes Psicológicos*, 17(1), 53-70. <http://dx.doi.org/10.18566/infpsic.v17n1a03>.
- Aparicio Llanos, A. (2009). Las TIC y la pandemia de influenza: Desafío para la Salud Pública. *Revista Costarricense de Salud Pública*, 18(1), 1-4. http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-14292009000100001&lng=en&tlng=es.
- Bautista, C.P. (2011). *Procesos de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología e implicaciones*. Colombia: Manual Moderno.
- Cabero-Almenara, J., y Llorente-Cejudo, C. (2020). Covid-19: transformación radical de la digitalización en las instituciones universitarias. *Campus Virtuales*, 9(2), 25-34. <http://www.uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/713/410>.
- Cabero-Almenara, J., y Valencia-Ortiz, R. (2019). TIC para la inclusión: una mirada desde Latinoamérica. *Aula Abierta*, 48(2), 139-146. <https://doi.org/10.17811/ri-fie.48.2.2019.139-146>.
- Cifuentes-Osorio L., y Crespo-Alvarado M. (2019). Reflexiones en torno a la necesidad de cultivar competencias tecnológicas en docentes de educación superior desde una perspectiva pedagógica. *Revista Colombiana de Computación*, 20(2), 20-27. <https://doi.org/10.29375/25392115.3719>.
- Coll, C. (2021). Aprender a enseñar con las TIC: expectativas, realidades y potencialidades. En Carneiro, R., Toscano, J.C. & Díaz, T. (Coords.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. (pp. 113 - 126). Madrid: Fundación Santillana.
- Fardoun, H., González, C., Collazos, C., y Yousef, M. (2020). Estudio exploratorio en Iberoamérica sobre procesos de enseñanza-aprendizaje y propuesta de evaluación en tiempos de pandemia. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 21, 9. <https://doi.org/10.14201/eks>.
- Fernández- Escárgaza, J., Domínguez-Varela, J. G., y Martínez- Martínez, P. L. (2020). De la educación presencial a la educación a distancia en época de pandemia por Covid 19. Experiencias de los docentes. *Revista Electrónica Sobre Cuerpos Académicos Y Grupos De Investigación*, 7(14), 87–110. <http://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/212>.
- Gaeta, M.L. (2017). El vínculo ante la regulación emocional del aprendizaje autorregulado en el posgrado. En M. L. Gaeta y P. V. Martínez-Otero (Coords.) *Las competencias emocionales en la educación formal. Reflexiones y experiencias de investigación en diferentes contextos educativos*. (pp. 119-137). Colofón: México.
- Gallego-Trijueque, S., Matarín Rodríguez-Peral, E., y Fondón Ludeña, A. (2020). La didáctica digital pre-pandémica. Punto de partida para una transformación educativa en la enseñanza superior. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 13(Especial), 5-16. <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/2234>.
- García-Leal, M., Medrano-Rodríguez, H., Vázquez-Acevedo, J.A., Romero-Rojas, J. C., y Bertrún-Castañón, L. N. (2021). Experiencias docentes del uso de la tecnología educativa en el marco de la pandemia por COVID-19. *Revista Información Científica*, 100(2), e3436. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1028-99332021000200015&lng=es&tlng=es.
- García-Marcos, C. J., López-Vargas, O., y Cabero-Almenara, J. (2020). Autorregulación del aprendizaje en la Formación Profesional a Distancia: efectos de la gestión del tiempo. *Revista De Educación a Distancia (RED)*, 20(62). <https://doi.org/10.6018/red.400071>.

- García-Planas, I., y Taberna-Torres, J. (2021). Transición de la docencia presencial a la no presencial en la UPC durante la pandemia del COVID-19. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 15, 177-187. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5015>.
- González-Calvo, G., Barba-Martín, R.A., Bores-García, D., y Gallego-Lema, V. (2020). Aprendiendo a Ser Docente Sin Estar en las Aulas. La COVID-19 Como Amenaza al Desarrollo Profesional del Futuro Profesorado. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 2(9), 152-177. <http://doi.org/10.17583/rimcis.2020.5783>.
- González, T. R., y González, M. V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43, 6 -15.
- González-Montesino, R. H. (2020). El reto de enseñar y aprender interpretación signada en tiempos de coronavirus. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 13(Especial), 17-32. <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/2237>.
- González-Torres, M.C. (2003). Claves para favorecer la motivación de los profesores ante los retos educativos actuales. *Estudios Sobre Educación*, 5, 61-83. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/25619>.
- Ibáñez, F. (2020). *Educación en línea, virtual, a distancia y remota de emergencia, ¿Cuáles son sus características y diferencias?* Observatorio de Innovación Educativa. ITESM. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/diferencias-educacion-online-virtual-a-distancia-remota>.
- López, C., y Heredia Y. (2017). *Innovación educativa*. Observatorio de Innovación Educativa. <https://observatorio.itesm.mx/innovacioneducativa/>.
- Mollo-Flores, M., y Medina-Zuta, P. (2020). La evaluación formativa: hacia una propuesta pedagógica integral en tiempos de pandemia. *Maestro Y Sociedad*, 17(4), 635-651. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5235>.
- Morales, S. R., y Curiel, P. L. (2019). Estrategias socioafectivas factibles de aplicar en ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 69, 36-52. <https://doi.org/10.21556/edutec.2019.69.1289>.
- Moreno-Correa, S.M. (2020). La innovación educativa en los tiempos del Coronavirus. *Salutem Scientia Spiritus*, 6(1), 14-26. <https://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/salutemscientiaspiritus/article/view/2290/2863>.
- OMS (2020). *Organización Mundial de la Salud*. <https://www.who.int/es>.
- Ortega-Bastidas, J. (2020). ¿Cómo saturamos los datos? Una propuesta analítica “desde y para” la investigación cualitativa. *Interciencia*, 45(6), 293-299. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/339/33963459007/html/index.html>.
- Ponce M. T., Hurtado, V. C., y Bellei, C. C. (2021). Experiencias educativas de niñas, niños y adolescentes chilenos confinados por la pandemia COVID-19. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 97-115. <https://doi.org/10.35362/rie8614415>.
- Reimers, F. (2021). Oportunidades educativas y la pandemia de la COVID-19 en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 9-23. <https://doi.org/10.35362/rie8614557>.
- Rodríguez-Sabiote, C., Lorenzo Quiles, O., y Herrera Torres, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, XV (2), 133-154.

- Sánchez M. M., Martínez H. A., Torres C. R., de Agüero S. M., Hernández R. A., Benavides L. M., Rendón C. V., y Jaimes V. C. (2020). Retos educativos durante la pandemia de covid-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria (rdu)*, 21(3), 1-24. <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2020.v21n3.a12>.
- Valero-Cedeño, N., Castillo-Matute, A., Rodríguez-Pincay, R., Padilla-Hidalgo, M., y Cabe-ra-Hernández, M. (2020). Retos de la educación virtual en el proceso enseñanza aprendizaje durante la pandemia de Covid-19. *Dominio de las Ciencias*, 6(4), 1201-1220. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i4.1530>.