

Artículo científico derivado de una experiencia social o didáctica

DOI: <http://doi.org/10.15517/revedu.v48i2.58175>

Acerca de las experiencias pedagógicas como docentes de inglés y sujetos políticos durante el COVID-19

About the Pedagogical Experiences as English Teachers and Political Subjects during COVID-19

Sergio Lopera
Universidad de Antioquia
Medellín, Colombia
sergio.lopera@udea.edu.co (Correspondencia)
<https://orcid.org/0000-0003-2773-0890>

Nelly Sierra Ospina
Universidad de Antioquia
Medellín, Colombia
nelly.sierra@udea.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-8494-7394>

Recepción: 29 de enero de 2024
Aceptado: 11 de junio de 2024

¿Cómo citar este artículo?

Lopera, S. y Sierra-Ospina, N. (2024). Acerca de las experiencias pedagógicas como docentes de inglés y sujetos políticos durante el COVID-19. *Revista Educación*, 48(2). <http://doi.org/10.15517/revedu.v48i2.58175>

Esta obra se encuentra protegida por la licencia Creativa Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional



RESUMEN

La pandemia causada por el COVID-19 implicó un cambio abrupto de la modalidad presencial a la educación remota de emergencia (ERT). El objetivo de este artículo es describir las experiencias pedagógicas y las acciones políticas que tuvieron una profesora y un profesor de inglés durante los tiempos de pandemia en una universidad pública. Al seguir los principios de la investigación cualitativa, se llevó a cabo un estudio de caso descriptivo. Durante la instrucción se realizaron actividades pedagógicas que incluyeron la presencia social que involucró respuestas cohesivas (saludos, formas de tratamiento), respuestas afectivas (sentimientos, emociones) y respuestas interactivas (reconocimiento, aprobación). Como sujetos políticos, el profesorado fue apoyo, guía y consejero del estudiantado con necesidades especiales. También, establecieron acuerdos con el estudiantado, fueron flexibles con las evaluaciones y remitieron al estudiantado al bienestar universitario. Finalmente, se concluye que la tarea del profesorado en cada encuentro pedagógico, además de formar al estudiantado en un área específica, corresponde también promover una educación crítica que le brinde al estudiantado los elementos necesarios para ejercer el poder sobre sus vidas.

PALABRAS CLAVE: COVID-19, Experiencia pedagógica, Lenguas extranjeras, Actitud política.

ABSTRACT

The COVID-19 pandemic necessitated an abrupt shift from in-person to Emergency Remote Teaching (ERT). This article aims to describe the pedagogical experiences and political actions of two English teachers during the pandemic at a public university. Utilizing qualitative research principles, a descriptive case study was conducted. Pedagogical activities included fostering social presence through cohesive (greetings, forms of address), affective (emotions, feelings), and interactive (acknowledgment, approval) responses. As political actors, the teachers served as support, guides, and counselors for students with special needs. They also negotiated assessment terms with students and referred them to university welfare services. Ultimately, the teachers' role in pedagogical encounters extends beyond subject-specific instruction to promoting critical education, empowering students with the tools to exert control over their lives.

KEYWORDS: COVID-19, Foreign Languages, Pedagogical Experience, Political Attitude.

INTRODUCCIÓN

En los primeros meses del 2020 diferentes gobiernos tuvieron que reglamentar la vida social y laboral de una manera abrupta, como una forma de controlar la pandemia COVID-19. Originado en Wuhan, China, en diciembre del 2019, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró a este virus como una emergencia mundial en marzo de 2020. Como una forma de contrarrestar la rápida propagación del virus, muchos gobiernos se vieron en la obligación de tomar decisiones drásticas que

involucraron la cancelación de vuelos nacionales e internacionales, cierres de centros comerciales, cancelación de eventos públicos, conservación de distancia entre las personas, el uso de barbijos y el lavado constante de manos. Además, muchos gobiernos declararon un aislamiento preventivo obligatorio a toda/os las/los ciudadanos, lo que implicó cierre parcial industrial y diferentes personas tuvieron que trabajar desde casa.

El sector educativo tuvo, igualmente, cambios de modalidad presencial a una modalidad remota de emergencia y tanto el profesorado como el estudiantado se vieron en la obligación de acomodar sus prácticas educativas de una manera repentina (Casero-Béjar y Sánchez-Vera, 2022). Esto llevó a cabo el cambio de posturas de enseñanza, la adopción de nuevos roles y compromisos, desarrollo de habilidades tecnológicas, nuevas formas de interacción social, entre otras (Morales, 2020; Porlán, 2020; Tejedor et al., 2020).

En el campo de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras, el profesorado enfrentó también el reto de acomodarse y buscar alternativas para continuar la formación en la lengua meta (Culqui-Culqui et al., 2021; Ramírez-Zúñiga et al., 2022). Esto implicó, primero que todo, establecer una comunicación continua con el estudiantado a través las herramientas tecnológicas como el correo electrónico y plataformas de comunicación tales como el *Google Classroom*, *Teams* o *Zoom*, ya que son las más usadas y valoradas en algunos contextos educativos (López-Maldonado et al., 2021). Igualmente, se realizó la búsqueda de estrategias didácticas que permitieran promover el desarrollo de habilidades lingüísticas en los niveles de lectura, escritura, habla y escucha, a través de la virtualidad (San Lucas-Marcillo et al., 2021; Moreira-Pérez et al., 2024).

Por lo tanto, el objetivo de este artículo es compartir las experiencias pedagógicas y reflexiones de una profesora y un profesor de inglés sobre sus quehaceres como sujetos políticos y docentes en los tiempos de pandemia en una universidad pública. Para cumplir con el objetivo, se inicia con el marco teórico y luego con la descripción de la metodología utilizada. Después se presentan los resultados y se brindan las conclusiones y discusión.

Marco teórico

Educación remota de emergencia

Hodges et al. (2020) hacen un llamado a caracterizar la Educación Remota de Emergencia (*Emergency Remote Teaching ERT*) en los tiempos de COVID-19. Esta se distingue por guiar al profesorado a trabajar de una manera remota virtual sin experiencia alguna. Esta difiere de la educación en línea virtual en el sentido de que esta última tiene apoyo por parte de las expertas y los expertos y hay tiempo suficiente para la programación y diseño de cursos en plataformas educativas. Esto no es posible en estos tiempos de pandemia y se hace de vital importancia buscar estrategias para que la población participante se acomode a esta nueva experiencia. Stoffebeam y Zhang (2017) proponen el modelo CIPP (Contexto, Insumo, Proceso y Producto) para la educación remota de emergencia:

- Contexto: la población participante evalúa las necesidades, las condiciones, los problemas y las oportunidades en este tiempo de emergencia.
- Insumo: la población participante discute y evalúa las estrategias a seguir, diseña un plan de acción y mira los costos y beneficios para lograr los objetivos.
- Proceso: la población participante hace un monitoreo del proceso, evalúa y discute la implementación del plan.
- Producto: la población participante identifica y discute los logros obtenidos durante el tiempo de emergencia.

En la misma línea, las personas autoras recomiendan mirar las oportunidades de formación continua, el recurso humano y la disponibilidad tecnológica que ofrece cada institución educativa para el apoyo a los y las participantes.

La presencia social en la virtualidad

En los procesos de interacción a través de los computadores, la presencia social se relaciona con el grado en que las personas se perciben de una manera real en un aprendizaje (Gunawardena, 1995). También, es importante crear presencia social en los medios virtuales, ya que esto motiva al estudiante a participar más (Swan, 2019). La presencia social se define:

La presencia social se refiere a la medida en que las personas son percibidas como reales y son capaces de ser auténticamente conocidas y estar verdaderamente conectadas con los demás en la comunicación mediada (...) se ha vinculado tanto conceptual como empíricamente a la calidad del aprendizaje en línea, incluyendo los niveles de participación, satisfacción y compromiso de los estudiantes (Bentley et al., 2015, p. 494).

En la presencia social las personas participantes muestran sus emociones, sus formas de interactuar y elementos de aprobación. Rourke et al. (1999) dividen la presencia social en respuestas cohesivas (saludos, formas de tratamiento, diferentes formas sociales), respuestas afectivas (sentimientos, emociones, valores, creencias) y respuestas interactivas (reconocimiento, aprobación, invitación). Finalmente, es importante analizar la presencia social en los entornos virtuales en los contextos específicos de enseñanza y aprendizaje, ya que permite ver la realidad social entre las personas participantes.

Investigaciones en tiempos de pandemia

Tejedor et al. (2020) reportan las reflexiones del profesorado y estudiantado universitario sobre la enseñanza y aprendizaje en los tiempos de confinamiento. Al seguir un estudio comparativo de la población universitaria en España, Italia y Ecuador, se reporta que el estudiantado, en su mayoría, percibe el cambio a la virtualidad como algo negativo, ya que les genera un incremento de la carga lectiva. En cuanto al profesorado, dicha comunidad demanda que el estudiantado universitario adquiriera competencias digitales básicas. En México, Portillo et al. (2020) aplicaron una encuesta relacionada con los recursos

tecnológicos, la conectividad, el uso de dispositivos, la evaluación y la adaptación de los aprendizajes al estudiantado y profesorado. Los resultados indican que hubo un incremento de tiempo de dedicación a las actividades académicas. Además, las personas investigadoras encontraron que el computador portátil y el celular son los dispositivos más usados durante la pandemia causada por COVID-19.

En la misma línea, [Porlán \(2020\)](#) aboga por un cambio de mentalidad en la comunidad educativa, ya que la tecnología por sí sola no produce cambio en el sistema educativo y se hacen necesarios procesos de formación, principalmente en el profesorado. Por otro lado, [Morales \(2020\)](#) hace entrevistas semiestructuradas a una comunidad universitaria del área de medicina en Chile y encuentra que tanto el profesorado como el estudiantado ven las evaluaciones virtuales como algo positivo. Sin embargo, la autora reporta que hay elementos complejos durante la educación remota que involucran la presentación de la información, la planificación de los cursos y los roles como facilitador y generador de recursos, ya que la población participante presenta resistencia no solo hacia la nueva modalidad y dificultades para virtualizar prácticas, sino también el aumento o carga de trabajo.

En el área de la enseñanza del idioma inglés, [Culqui-Culqui et al. \(2021\)](#) hacen una revisión bibliográfica acerca del impacto de los podcasts como estrategia de motivación y aprendizaje en los tiempos de pandemia. Los resultados indican que el podcast es de gran apoyo para el profesorado de inglés, debido a que ayuda al estudiantado a desarrollar las habilidades comunicativas y al trabajo colaborativo. En un estudio de percepciones, [Ramírez-Zúñiga et al. \(2022\)](#) aplicaron una encuesta a 74 estudiantes de la carrera de la enseñanza de inglés en una universidad de Costa Rica y encontraron que el estudiantado tiene conocimiento de tecnología aplicada a la enseñanza. Esto permite a la población estudiantil participar en actividades individuales y grupales, práctica en línea e intercambiar información. No obstante, existen factores externos que limitan un buen desempeño académico los cuales incluyen cansancio, estrés, conexión a internet, entre otros.

Finalmente, en España, [Iglesias-Vidal et al. \(2020\)](#) hacen una reflexión crítica acerca del sentido de educación en el siglo XXI y proponen dos principios para superar los sesgos cotidianos del quehacer educativo: 1. realizar un diseño de prácticas educativas con el objetivo de fomentar procesos de aprendizaje profundo que tengan no solo sentido y valor personal, sino también impacto y contribución social y 2. las prácticas educativas deben reconocer los recursos y saberes de las personas agentes comunitarias en conjunto hacia la creación de continuidades educativas.

El profesorado como sujeto político

Pensar al profesorado como sujeto político invita a reflexionar en las finalidades que sustentan el quehacer docente, en el entorno sociocultural y educativo en el cual se realiza la labor y en los recorridos como personal formador en la educación superior, tal como se pretende describir en esta experiencia. Para comenzar, se hace preciso revisar qué es ser un/a docente como sujeto político en el contexto de la educación superior.

En la literatura, en el contexto colombiano y latinoamericano, se encuentran algunos elementos que ayudan a comprender la noción del profesorado como sujeto político. En primer lugar, es importante comenzar con [Frigerio y Diker \(2005\)](#) quienes plantean que el ser educador implica asumir un trabajo político. Es decir, el profesorado debe portarse como garante para que ningún origen devenga en condena, puesto que no es lo mismo nacer en un contexto determinado que en otro, habitar en una ciudad o en un pueblo, vivir o desenvolverse en espacios cómodos o marginados y tener una buena alimentación o carecer de esta. Además, recomiendan [Frigerio y Diker \(2010\)](#) que educar y educarse es volverse sujeto, es dejarse alterar, permitir que la otredad se afecte. En consecuencia, plantean las autoras que no hay educación sin alteraciones y por tanto este es un acto político. Por su parte, [Arboleda \(2014\)](#) plantea que la pedagogía de la alteridad constituye un referente para abordar la formación basada en la grandeza humana, dando un lugar preponderante a la humanidad y singularidad de cada persona en el contexto del acto de educar.

En segundo lugar, [Freire \(2001\)](#) argumenta que la educación no es neutra, debido a la función política que esta cumple en las personas en el proceso histórico del contexto en el cual se realiza la práctica educativa y desde donde se vive y se piensa en el contexto global. Por lo tanto, es necesaria una consciente actitud política en el cuerpo docente. Además, el autor señala que la naturaleza formativa y política de la docencia no puede reducirse a un proceso simplemente técnico y mecánico de transmisión de conocimientos. Esta naturaleza demanda la exigencia ética y democrática de respeto por el pensamiento, los gustos, los deseos y la curiosidad del estudiantado.

En tercer lugar, [Giroux \(2017\)](#) sugiere que la educación es una práctica moral y política que trasciende la producción de conocimiento y el desarrollo de habilidades para promover la formación de agentes sociales críticos. Por lo tanto, es preciso pensar al profesorado como sujeto político y que trascienda la tarea de compartir conocimientos para ubicarse como una persona formadora. Su nivel de empatía le permite ocuparse no sólo de su actualización y fortalecimiento disciplinar, sino que también se ocupa de saber quiénes son sus estudiantes, qué viven, piensan y sienten. Por tanto, el profesorado es sujeto político cuando actúa en instancias plurales donde las personas se asocian libremente, motivadas por su cuidado de lo común: el mundo de la vida ([Giroux, 1997](#)), y cuando realiza acciones pensadas para generar transformaciones en el contexto del cual se forma parte ([León, 2013](#)). Finalmente, se reitera el rol del profesorado como sujeto político que sea capaz no solo de agenciar y construir saberes y estudiantado autónomos, sino también de superar la pasividad y la condición de personas espectadoras y reproductoras.

METODOLOGÍA

Este trabajo se encuentra basado en los principios de la investigación cualitativa ([Denzin y Lincoln, 2008, 2018](#)), la cual permite explicar los fenómenos sociales en contexto específico y entender

los significados y las interpretaciones que las personas atribuyen a sus experiencias. Así mismo, configura un estudio de caso descriptivo (Merriam, 1998) en cuanto a que, a través de las propias palabras de las personas, habladas o escritas, se propone presentar una descripción que involucra las experiencias pedagógicas de una profesora y un profesor de inglés y sus 34 estudiantes en los tiempos de COVID-19, en Medellín-Colombia. Por lo tanto, se apoya en el muestreo por conveniencia por la facilidad de acceso a la información y la disponibilidad del estudiantado (Merriam y Tisdell, 2016).

Para la sistematización de la experiencia pedagógica, tanto la profesora como el profesor se apoyaron en materiales audiovisuales y en fuentes de información en línea como el correo electrónico con el estudiantado.

Creswell (2012) sugiere que los recursos audiovisuales brindan información amplia acerca de la vida real. Igualmente, Hernández et al., (2014) señalan que los recursos audiovisuales permiten conocer los antecedentes de un ambiente, así como las vivencias o situaciones que se producen en este y su funcionamiento. En este caso, se tuvo acceso a 34 encuentros sincrónicos de dos grupos de inglés, los cuales fueron grabados en la Google Meet.

El grupo de Inglés I estaba conformado por 18 estudiantes y el de Inglés II por 16. Las grabaciones de las sesiones de clase permitieron identificar los diferentes elementos que caracterizaron la presencia social del estudiantado. Además, las fuentes de información en línea (Merriam y Tisdell, 2016), correspondieron a 14 correos electrónicos del estudiantado. A través de estas comunicaciones se evidenciaron algunas situaciones que se le presentaron al estudiantado de ambos cursos en los tiempos de emergencia remota.

Para el análisis de la información se partió de la noción de análisis como un proceso inductivo y actividad reflexiva, en la cual los datos de la investigación fueron detalladamente observados y explorados de manera sistemática para generar el significado (Coffee y Atkinson, 2003). En el proceso se escucharon detenidamente las grabaciones de clase, lo que permitió tener una idea global del contenido y se tomó nota de las interacciones verbales que se dieron durante las clases. También, se hizo una lectura juiciosa de los correos electrónicos y se resaltaron los apartes que ilustraban situaciones que se le presentaban al estudiantado durante la emergencia remota.

Posteriormente, se procedió a la codificación y a la categorización de la información, identificando elementos recurrentes en cada caso. Específicamente se analizaron las formas de interacciones verbales en los saludos, despedidas, formas de tratamiento, condiciones sociales, e interacciones en los turnos de habla. Finalmente y siguiendo a Rourke et al. (1999), se agruparon las comunicaciones en elementos cohesivos (saludos, formas de tratamiento, diferentes formas sociales), elementos afectivos (sentimientos, emociones, valores, creencias) y elementos interactivos (reconocimiento, aprobación, invitación).

En cuanto a los principios éticos, en uno de los encuentros sincrónicos de manera verbal se le solicitó al estudiantado autorización para la revisión de las grabaciones de clase y de las comunicaciones por correo electrónico, se les indicó el propósito académico y se les informó que su identidad sería protegida utilizando seudónimos o codificaciones (estudiante 1 = S1; profesor 1 = T1).

RESULTADOS

A partir de la revisión de las grabaciones de clase en *Google Meet* y de los correos electrónicos enviados por el estudiantado, se presenta a continuación los diferentes elementos que caracterizaron la presencia social en las clases remotas de emergencia causadas por COVID-19 en cuanto a los componentes cohesivos, afectivos e interactivos. Además, se describen algunas situaciones que se presentaron con el estudiantado en relación con los recursos tecnológicos y de índole personal.

Presencia social

Elementos cohesivos

El uso de nombres propios en las interacciones como saludar y despedirse de una manera efusiva, agradecer por la participación y la utilización del pronombre personal de primera persona (nosotros - we) fueron algunos de los elementos usados por el profesorado durante todas las clases remotas en los tiempos de pandemia. A continuación, se describe una situación en el nivel I de inglés:

Teacher: Oh, hi, guys, nice to see you virtually! How are you today? (the teacher smiling in front of the camera).

Student: Hi, teacher, I am fine and you? (S7, comunicación personal, 22 de enero de 2020).

Es importante anotar que el profesor utilizó una interjección al inicio de su interacción (Oh) como una manera de reforzar su expresividad. Finalmente, como una forma de reforzar la presencia social en las clases, se hace necesario realizar el uso del lenguaje corporal. De hecho, el profesor usó la sonrisa (el profesor sonríe al frente de la cámara) como una manera de acoger al estudiantado y unir más la participación a nivel grupal. Lo anterior se comprobó en los dos cursos durante todas las clases remotas.

Por su parte, el estudiantado utilizó mayoritariamente el chat de la plataforma para saludar, despedirse o agradecer, tal como se muestra en el curso de inglés II:

Student 1: Hello, teacher and classmates!

Student 5: bye everyone!

Student 11: Thank you, teacher, for the explanation (Comunicaciones personales 21, 28 de enero, 6 de febrero de 2020).

Elementos afectivos

El uso de la primera lengua (L1) o lengua materna, compartir los sentimientos en esa nueva forma de aprendizaje e información personal, socializar sus sensaciones (Giroux, 2017) en el tiempo de

cuarentena y el uso del humor fueron algunos de los elementos que aparecieron en esta categoría. A continuación, se describe otra situación en el contexto de enseñanza en el curso I:

Profesor: bueno muchachos, ¿cómo se sienten en esta nueva forma de aprendizaje?

Estudiante: me siento muy extraño; no me concentro fácilmente, me siento abrumado (S3, comunicación personal, 31 de enero de 2020).

En el curso de inglés II, el estudiantado mencionó lo mucho que extrañaban los espacios del campus universitario y señalaron que prefieren el aula donde pueden compartir directamente con otras personas.

Estudiante 8: ah profe, qué rico sería estar en la U.

Estudiante 10: extraño la universidad y compartir con mis compañeros (Comunicaciones personales, 6 de febrero de 2020).

La profesora y el profesor iniciaron el proceso no sólo promoviendo espacios de conversación en su primera lengua (L1), español, sino también brindando la oportunidad al estudiantado de contar sus sensaciones, de esos sentires en el aislamiento social durante el confinamiento. Esto motivó a ambos docentes a tomar decisiones y llevar a cabo acciones que perfilaron el agenciamiento y visibilizaron las subjetividades políticas. Intentaron constantemente persuadir al estudiantado a que se dispusieran a aprender de esa nueva experiencia de enseñanza y aprendizaje.

Evitar la interrupción de la formación educativa y explorar una nueva forma de aprendizaje fueron los temas que se abordaron en ese encuentro. Como elemento de persuasión y de motivación, se hizo explícito apoyar las decisiones institucionales a nivel educativo y las medidas de autocuidado y de cuidado con quienes las personas se rodean a nivel de salud, como esa responsabilidad que deben asumir las personas ciudadanas. Es así como se agenció las subjetividades políticas (Martínez, 2006) al hacer un llamado a que el personal académico se desempeñara no solo como colectivo responsable, sino también a mostrar compromiso y participación a nivel local y global.

Lo anterior remite a [Pruzzo \(2010\)](#), quien argumenta que la educación tiene la tarea de brindar una formación que le permita al estudiantado participar en los asuntos de la comunidad y, además, comprender que muchas de las angustias y de los miedos que experimenta la juventud provienen de las condiciones de vida que afectan a los grupos humanos a los cuales el mismo estudiantado pertenece.

[Scott \(2017\)](#) sostiene que la ciudadanía involucra acciones sociales, políticas, ambientales y económicas en un mundo interdependiente con unas responsabilidades donde todas las personas se sientan acogidas. Es así como en ambos cursos se hizo énfasis en la cooperación como un valor esencial en todos los seres humanos y más aún en los tiempos de la pandemia generada por COVID-19. En este sentido, se invitó al estudiantado a que vieran un video argentino ([Yafe, 2020](#)) en YouTube en el cual hace un llamado crítico a no abandonar la escuela durante estos tiempos difíciles. También, se hicieron discusiones acerca de continuar en clase bajo cualquier circunstancia, tal como lo presenta el video.

Finalmente, se llevaron a cabo varias acciones tales como preguntar al estudiantado acerca de sus posibilidades y necesidades en relación con los recursos tecnológicos para atender estas clases remotas virtuales, hacer un trabajo de relacionamiento y familiarización con la interfaz de *Google Meet* y llegar a unos acuerdos consensuados para el trabajo virtual remoto, los cuales incluyeron citación a clases, hora de inicio y finalización de clases, flexibilización y negociación de la evaluación y promoción de diferentes formas de interacción. Lo anterior reflejó la responsabilidad que cada persona debería tener en cuenta con relación a encender la cámara, entregar las actividades académicas en cualquier momento durante el curso, participar activamente en las clases y ser muy honesta con el trabajo, evitando el plagio.

Luego, se continuaron las clases en inglés para promover la práctica y la interacción en la lengua extranjera (LE). En los cursos se preguntó acerca de sus rutinas o actividades diarias en sus hogares durante la cuarentena:

Teacher 1: What's your daily routine at home during this quarantine?

Student 12: I get up at 7:00 and I then take a shower. I have breakfast and attend classes during the morning. At noon I have lunch and do the chores. Later, I do homework and I watch tv series.

Teacher 2: Do you practice any sport?

Student 3: No (Comunicaciones personales, 14 y 18 de febrero de 2020).

Como una forma de brindar herramientas para bajar un poco la ansiedad que se vivió en los tiempos de pandemia, se guió al estudiantado a que visitaran un canal de noticias en inglés, en el cual se encuentra publicado un texto sobre algunas ideas para relajarse durante la estadía en casa, debido a la pandemia mundial (Stieg, 2020). De allí, se indicó al estudiantado para que trabajaran algunos ejercicios de comprensión de lectura en inglés y se compartieron las ideas que cada estudiante podría acoger para su propio bienestar.

Finalmente, se recalcaron las diferentes actividades para hacer durante la cuarentena las cuales incluyen actividades académicas, familiares y personales, conllevando a una buena salud mental:

Teacher 1: Hey, guys, remember to balance academic activities and activities you enjoy doing: chatting with friends, watching TV series you enjoy, listening to your favorite music, getting enough sleep, playing video games, doing sports (comunicación personal, 7 de abril de 2020).

Para finalizar, en diferentes sesiones de clase se le preguntó al estudiantado por sus estados de ánimo y sus experiencias en esta modalidad y se encontró que sus palabras dan cuenta tanto respuestas positivas como negativas.

Teacher 2: How do you feel during this time?

Student 9: Fine!

Student 13: I am stressed!

Student 7: I feel ok

Student 2: Sometimes great, sometimes down! (Comunicaciones personales, 18, 25 de febrero, 3 de marzo y 9 de abril de 2020).

En este sentido, es de vital importancia tener en cuenta lo planteado por Iglesias-Vidal et al. (2020) quienes indican que si bien las diferentes instituciones educativas, las escuelas, institutos y universidades se han considerado principalmente comunidades de aprendizaje, también se hace preciso reconocerlas como comunidades de los cuidados y los afectos, al contemplar la enseñanza y el aprendizaje como formas de intercambio, cuidado y cooperación mutua. Al respecto, la y el docente motivaron al estudiantado expresar sus sentimientos y los compartieran en sus clases, como una manera de socialización colectiva.

Elementos interactivos

Recomendaciones y vivencias académicas y personales, indicar quién responde o participa en una actividad determinada, felicitar cuando el estudiantado hace correctamente un ejercicio, mantener la cámara encendida de cada docente e invitar a que el estudiantado trabaje en parejas o grupos fueron algunos de los elementos que se encontraron en esta categoría.

En una de las temáticas del curso de inglés del nivel I, la familia, el profesor asignó a una estudiante hacer preguntas a otro acerca del lugar donde viven y su familia:

Teacher: Hey, S17, ask S3 about the place where he lives and his family, please.

S17: where do you live?

S3: I live in Buenos Aires

S17: Do you live in a house or apartment?

S3: I live in an apartment

S17: Is it big or small?

S3: it's small

S17: Do you live with your family?

S3: yes, I live with my mom and sister

S17: Can you talk about your family?

S3: My mother's name is Ester, she is an independent worker...

S17: Do you have pets?

S3: Yes, I have a dog. The name of the dog is Kaiter and he is beautiful. He is my companion and happiness!

Teacher: Congratulations to you both, it was a great exercise! (Comunicaciones personales, 4 de marzo de 2020).

En esta experiencia, se destaca la interacción social motivada por el profesor para que el estudiantado se comunicara entre sí. Como resultado, el estudiantado compartió información personal y se integró

a este medio de aprendizaje. Además, incluyeron en sus interacciones información sobre la familia y sus mascotas, las cuales les ayudaron a mantener una actitud positiva durante los tiempos de pandemia. Finalmente, el profesor felicitó al estudiantado y esto motivó y ayudó a mantener un ambiente cordial entre el estudiantado. Este tipo de interacciones remite a [Arboleda \(2014\)](#) quien señala que cuando el profesorado asume el acto formativo como un proceso edificador, esto busca reivindicar y enaltecer al estudiantado como personas, enseñándoles la importancia de los conocimientos para la vida.

Una experiencia pedagógica a nivel crítico involucró una vivencia de la docente del curso de Inglés II. Uno de los temas de dicho curso es la descripción de la personalidad y descripción física. Para ello, la docente compartió al grupo diferentes materiales por *Google Classroom* tales como lecturas, enlaces de videos y sobre el vocabulario requerido para abordar el tema. Después de varias actividades de carácter oral y escrito, y haciendo sus propias descripciones y de otras personas cercanas a su entorno, la profesora abordó el tema de la descripción del color de la piel. Con el objetivo de conectar el tema y generar espacios de reflexión crítica sobre lo que ello ha implicado para algunas razas en el contexto colombiano y fuera del país, la docente describió su experiencia como profesora de español con estudiantes afroamericanos hace unos años atrás en los Estados Unidos, especialmente, cómo reaccionaban cuando mencionaba el color negro al enseñarles el tema de la descripción física. Esta situación llevó a la docente a tener conversaciones con una colega de la institución en la que trabajaba y a realizar algunas lecturas para comprender mejor el contexto histórico, cultural y social de sus estudiantes afroamericanos.

Aparte de compartir dicha experiencia en el extranjero con el estudiantado de inglés, la docente asignó un texto corto sobre el tema del color de la piel y también un corto video sobre el Movimiento de los Derechos Civiles en los Estados Unidos. Al final de la clase, el estudiantado mencionó lo interesante y lo mucho que les había impactado el video, ya que se abordaron el tema del racismo y se les llevó a pensar en sus propias acciones y a considerar, si en algún momento, han promovido de una u otra manera algún tipo de discriminación racial. Al respecto, algunas y algunos estudiantes hicieron los siguientes comentarios después de ver el video:

Student 11: it was great to know all about this

Student 5: it is amazing this would happen (the other students stood silently) (Comunicaciones personales, 14 de abril de 2020).

Para finalizar este apartado, es importante, también, tener en cuenta a [Myers \(2009\)](#) quien plantea que las experiencias políticas del profesorado son un recurso pedagógico valioso para la formación del estudiantado en ciudadanías democráticas. Al respecto, la experiencia compartida por la docente con sus estudiantes y las actividades realizadas en clase permitió que el estudiantado reflexionara sobre su propio accionar frente a algunos temas como el racismo y a la vez promovió una conciencia crítica.

Algunas situaciones con el estudiantado

En las grabaciones de clase y en las comunicaciones por correo electrónico se encontraron dos situaciones, una sobre los recursos tecnológicos y otra sobre asuntos personales, que enfrentó el estudiantado durante la emergencia remota en las clases de inglés.

Relacionadas con los recursos tecnológicos

El estudiantado, en algunos casos, no cuenta con los recursos necesarios tecnológicos para continuar con el proceso de formación de manera efectiva en la virtualidad. De hecho, S5 del curso de inglés I reportó que no tenía acceso a un computador, pero podía atender las clases a través de su celular. Igualmente, S13 comentó que no solo no tenía computador, sino también que su celular presentaba fallas técnicas. Si bien se podría considerar que el estudiantado puede usar y reparar sus teléfonos celulares, es preocupante que el alumnado asuma su formación a través de la pequeña pantalla de un celular, con todos los efectos secundarios que esto puede traer para la salud visual, tal como lo reportan [Milanés et al. \(2016\)](#).

También, [Hernández \(2017\)](#) y [Mendoza \(2014\)](#) agregan que el estudiantado se distrae con facilidad al utilizar los celulares móviles, ya que contestan mensajes personales y acceden a las redes sociales en los procesos de aprendizaje. Finalmente, el uso del celular con fines personales aumenta, debido a la sensación de aislamiento que presenta el estudiantado en los tiempos de pandemia por causa del COVID-19.

En la misma línea, un estudiante envió el siguiente correo electrónico (S15, comunicación personal, 22 de mayo de 2020):

Toda esta semana he intentado solucionar un problema que tengo y es con la cámara para la presentación de la task 3, no poseo cámara, ya que mi computador es de mesa, mi celular tiene problemas y donde vivo la señal es muy inestable, no vivo en la ciudad así que la señal es mucho peor, a veces no me cargan los videos de las clases grabadas por mi internet. Así que te escribo para saber cuánto rebaja la nota por no realizar la task sin video. No llevo mucho tiempo viviendo aquí así que no conozco a alguien que me pueda ayudar con este inconveniente.

Por su parte, otra estudiante del curso inglés II escribió el siguiente correo (S9, comunicación personal, 19 de mayo de 2020):

Profe hoy no pude asistir porque el medio por donde veo la clase (celular) se apagó y ya no prendía, en este momento estoy en busca de soluciones. Por ello le pido el favor de que si graba la clase la suba o me la mande, o si no, para solicitarle una asesoría el martes sobre la explicación de esta nueva parte del semestre y para que me ayudes con el tema de conectores lógicos en inglés.

En estos mensajes se evidencian nuevamente no solo las limitaciones que tiene el alumnado para continuar las clases de manera virtual, sino también su preocupación por sus calificaciones y el senti-

miento de abandono al no tener a quién recurrir en dicha situación. Al respecto, se podría señalar que es en esos momentos en los cuales la empatía que siente el profesorado por el estudiantado juega un papel de suma importancia. Se rescatan las palabras de Frigerio y Diker (2010) quienes proponen la alteridad como ese posible camino para ponerse en el lugar de la otra persona y comprender con amor esa situación particular. Lo anterior lleva a pensar que en el quehacer docente ese educar desde la alteridad, significa formar y acompañar desde la acogida, desde la escucha y el cuidado de esa otra persona.

Relacionadas con el ámbito personal

Se encontraron mensajes relacionados con problemas de índole personal que han afectado la participación de algunas y algunos estudiantes en los encuentros virtuales. Esto se evidencia en un correo electrónico en el cual un estudiante ofreció disculpas por su ausencia en los encuentros remotos virtuales y señaló que enfrenta problemas personales y emocionales, razón por la cual se ha alejado de las clases (S8, comunicación personal, 21 de febrero de 2020):

Hola profe, soy XXX, me encuentro en su clase de English I. Le escribo con el propósito de reportarme ya que hace muchas clases no me conecto. He estado pasando por situaciones un poco malucas a nivel emocional y mental (por así decirlo), ahora me siento mejor por lo que me estoy poniendo al corriente con todas las actividades asignadas. Quisiera que le echara un vistazo a las actividades que voy a enviarle para que me dé su opinión sobre qué debo mejorar.

Muchas gracias, quedo atenta a su respuesta.

PD: Lamento la hora en que envió ese correo, espero no importunar.

Al respecto, el profesor responde al correo y pone a disposición el recurso de Bienestar que ofrece la Universidad y su acompañamiento (T1, comunicación personal, 22 de febrero de 2020):

Cordial saludo XXX y gracias por contactarme. Recuerda que la Universidad tiene un área llamada Bienestar y allí te pueden acompañar a nivel emocional. En cuanto a lo académico, puedes subir todas las actividades al portafolio cuando puedas, ya que reviso los portafolios con frecuencia y hago correcciones. Finalmente, puedes contactarme en cualquier momento, esto no me molesta. Si crees que te puedo ayudar a nivel académico o personal no dudes en contactarme. Saludos cordiales.

Otra persona de inglés II reportó que aparte de tener limitaciones en la conectividad de internet, enfrentó problemas de índole familiar, tal como aparece en un uno de los correos (S10, comunicación personal, 25 de febrero de 2020):

Le escribo este correo para informarle que ya le compartí la carpeta de inglés donde está el portafolio 1 y, además, para informarle que a pesar de que si estoy dispuesto a seguir con el curso de manera virtual, como ya le dije tengo muchos problemas tanto de conectividad como de familiares, por lo cual no puedo cumplir con las fechas que están consignadas en el classroom, y por esa razón, le pido que me dé tiempo para poder entregar tanto el escrito como el video y una vez estén terminados cada uno, yo le enviaré un correo con dichas actividades.

A este mensaje, la docente igualmente respondió (T2, comunicación personal, 25 de febrero de 2020):

Espero que tus asuntos se resuelvan pronto! muchas gracias por contactarme, si te parece podemos hablar al respecto. Por lo pronto, trabaja en el borrador y me cuentas para cuándo crees que me lo puedes compartir para yo revisarlo y así tu puedas hacer tu video.

Se podría mencionar muchos otros mensajes recibidos, pero lo anterior es una buena ilustración de todo aquello que se vivió con el estudiantado en los tiempos de COVID-19 a nivel personal (Fernández-Poncela, 2020). Cada mensaje recibido, cada mensaje leído quedaba haciendo eco en la profesora y el profesor de inglés. Es así como estas experiencias han llevado a pensar y repensar la labor docente en la educación superior del personal docente en los tiempos de pandemia en diferentes contextos (Castro et al., 2020; Hernández-Vélez, 2023; Russi, 2020). Es importante tener en cuenta a Tueros (2006) quien señala la práctica de la justicia, la solidaridad y la responsabilidad como uno de los rasgos del profesorado ético y político. Aunque puede generar ruido la ausencia del personal estudiantil en los encuentros virtuales, en esta experiencia impactaron los mensajes recibidos, en los cuales las palabras del estudiantado evidenciaron las dificultades de orden personal y familiar, al igual que la falta de recursos tecnológicos para dar continuidad a su proceso de formación.

De ahí se desprende una labor importante del profesorado que debe funcionar como apoyo, guía y consejero para el alumnado con necesidades particulares (Morales-Salas y Curiel-Peón, 2019; Rodríguez-Guardado, 2022). En consecuencia, se considera que en los tiempos complejos, como en la pandemia, es preciso que el profesorado establezca acuerdos con el estudiantado, sea flexible con las evaluaciones sin perder el nivel de exigencia, acompañe a quienes presenten alguna necesidad especial, remita a bienestar universitario cuando se requiera y complemente la instrucción con temas interdisciplinarios que fomenten la salud integral del estudiantado (Expósito y Marsollier, 2020; Villafuerte et al., 2020).

Específicamente, estas podrían incluir lecturas acerca de la salud mental y ejercicios de comprensión (castellano, lengua extranjera), técnicas de meditación (educación física), abordar las competencias emocionales (ciencias sociales). Y, por último, se hace de vital importancia la promoción de ambientes armónicos que promuevan experiencias de aprendizaje más humanos, en los cuales prevalezca la escucha atenta hacia sí mismo/a y hacia la otra persona, tal como lo plantea Tueros (2006) al remitirse al personal docente ético y político.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los tiempos extraños, que se vivieron debido a la pandemia por COVID-19, llevaron al profesorado a recorrer algunos caminos de encuentros y desencuentros durante la emergencia remota. En las líneas anteriores, se evidenciaron las acciones que el profesorado llevó a cabo en las clases para promover la presencial social del estudiantado y las situaciones que se presentaron con el alumnado. Lo anterior refleja su posicionamiento como sujetos políticos en el acto de educar.

El momento que se vivió en la emergencia remota en los tiempos de COVID-19 fue bastante complejo en el sistema educativo (Barbosa et al., 2021; Castellanos-Páez, 2022; Chao-Chao y Arias-Corrales, 2024; Gomez-Navas et al., 2023; Moreno y Cheicher, 2023) y la línea entre continuar en el proceso formativo y abandonar fue muy frágil. Es así como, en las acciones para promover la presencial social, ambos docentes intentaron fomentar una dinámica grupal que generara relaciones sociales, que le permitiera al estudiantado expresar emociones y en las que los dos grupos de estudiantes se afirmaran como tal y se mantuvieran en el tiempo.

A partir de las experiencias no solo como docentes de lenguas extranjeras, sino como sujetos políticos, se encuentra imperante que el profesorado universitario procure climas más humanos donde el respeto al otro, la empatía y la comprensión frente al estudiantado en la modalidad *remota virtual* genere ambientes armónicos de formación. Esto es educar en la alteridad (Frigerio y Diker, 2010), lo cual lleva a la dimensión social del quehacer docente y a la reconfiguración de la figura del maestro y maestra como un ser portador de amor y compasión en un mundo académico en el cual ha predominado el interés por los buenos resultados y las estadísticas. Igualmente, la compasión desempeña un papel en los valores de la educación superior post pandémica en un momento en que los valores neoliberalistas están siendo estrechamente cuestionados (Andrew et al., 2023).

Así mismo, las situaciones de índole personal y las dificultades con los recursos tecnológicos manifestadas por el estudiantado durante la emergencia remota, demandaron al profesorado a actuar en pro del cuidado y comprensión del estudiantado. Al respecto, Mairitsch et al. (2023) enfatizan la necesidad de cultivar actos de compasión en el contexto educativo, favorecer el bienestar, la autorregulación, la motivación, el agenciamiento y la resiliencia. Así mismo, sugieren que tanto docentes como estudiantes sean personas compasivas entre sí mismas, lo cual, en consecuencia, ayuda a tener una sociedad más compasiva.

Por otro lado, es preciso que el profesorado universitario se posicione como sujetos políticos, lo cual implica pensarse más allá de ser un instructor o instructora de un conocimiento disciplinar, para asumir la tarea de la búsqueda del bien común y abrigarse con valores tales como la generosidad, la confianza y la solidaridad para promover la justicia social. Por último, a partir de esta sistematización de las experiencias pedagógicas en el contexto de un programa de formación en lengua extranjera en tiempos de pandemia, se podría plantear que aún es preciso abrazar más las pedagogías de la bondad, el cuidado y la compasión en el ámbito de la educación (Vandeyar, 2021).

Finalmente, al tener en cuenta que esta sistematización se llevó a cabo solo en dos grupos de inglés, se podrían plantear dos limitaciones. La primera tiene que ver con el número de grupos incluidos, solo dos, dado que es un programa de formación en lengua extranjera en el cual semestralmente se ofertan bastantes grupos y hubiera sido enriquecedor explorar otros más. La segunda incluye la recolección

de la información, ya que se hubiera podido tener en cuenta otros métodos como las narrativas para acercarse más a los sentires del profesorado y estudiantado de inglés durante la emergencia remota. En consecuencia, sería preciso indagar en futuros estudios sobre el transitar del profesorado y estudiantado de inglés por los senderos de pandemia a post pandemia y sobre lo que le ha dejado a nivel personal y profesional enseñar y aprender una lengua extranjera en estos tiempos de emergencia.

REFERENCIAS

- Andrew, M. B., Dobbins, K., Pollard, E., Mueller, B. y Middleton, R. (2023). The role of compassion in higher education practices [El papel de la compasión en las prácticas de educación superior]. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 20(3), 1-12. <https://doi.org/10.53761/1.20.3.01>
- Arboleda, J. (2014). La pedagogía de la alteridad en la perspectiva de la comprensión edificadora. *Revista de Educación y Pensamiento*, (21), 7-23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4786014>
- Barbosa, D. J., Tosoli-Gomes, A. M., Gomes-Pereira, M. y Da Silva-Gonçalves, L. M. (2021). Reflexiones sobre la enseñanza a distancia en la educación superior de enfermería en tiempos de pandemia: uso, dificultades y posibilidades. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40(Supl. 1). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142021000400013
- Bentley, K. J., Secret, M. C. y Cummings, C. R. (2015). The Centrality of Social Presence in Online Teaching and Learning in Social Work [La centralidad de la presencia social en la enseñanza y aprendizaje en línea en trabajo social]. *Journal of Social Work Education*, 51(3), 494-504. <http://www.jstor.org/stable/44017133>
- Casero-Béjar, M. O. y Sánchez-Vera, M. M. (2022). Cambio de modalidad presencial a virtual durante el confinamiento por Covid-19: percepciones del alumnado universitario. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1), 243-260. <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.30623>
- Castellanos-Páez, V., Abello-Correa, R., Gutiérrez-Romero, M., Ochoa-Angrino, S., Rojas-Ospina, T. y Taborda-Osorio, H. (2022). Impacto de la pandemia en el aprendizaje: reflexiones desde la psicología educativa. *Praxis & Saber*, 13(34), 210-244. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n34.2022.14532>
- Castro, M. S., Paz, Mariela L. y Cela, E. M. (2020). Aprendiendo a enseñar en tiempos de pandemia COVID-19: nuestra experiencia en una universidad pública de Argentina. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(2). <http://www.scielo.org.pe/pdf/ridu/v14n2/2223-2516-ridu-14-02-e1271.pdf>
- Chao-Chao, K. W. y Arias-Corrales, I. (2024). El impacto de la enseñanza remota de emergencia en las competencias escritas y los componentes lingüísticos en lenguas extranjeras: Costa Rica. *Revista Internacional De Lenguas Extranjeras*, (20), 86-113. <https://doi.org/10.17345/rile20.3795>

- Coffee, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación (E. Zimmerman, Trans.)*. Editorial Universidad de Antioquia. (Obra original publicada en 1996).
- Creswell, J. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research [Investigación en educación: planeación, realización y evaluación de la investigación cuantitativa y cualitativa]*. Pearson.
- Culqui-Culqui, D., Farfán-Pimentel, J. F., Lizandro-Crispín, R. y Álvarez-Huillca, C. (2021). El podcast y la enseñanza del inglés en tiempos de pandemia. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 5(1), 39-44.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2008). *Strategies of Qualitative Inquiry [Estrategias de investigación cualitativa]*. SAGE Publications.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research [El manual SAGE de investigación cualitativa]* (5a ed.). SAGE Publications.
- Expósito, C. D. y Marsollier, R. G. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-22. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>
- Fernández-Poncela, A. M. (2020). 2020: Estudiantes, emociones, salud mental y pandemia. *Revista Andina De Educación*, 4(1), 23–29. <https://doi.org/10.32719/26312816.2021.4.1.3>
- Freire, P. (2001). *Política y educación*. Editores, s.a de c.v.
- Frigerio, G. y Diker, G. (2005). *Educación: Ese Acto Político*. Del Estante.
- Frigerio, G. y Diker, G. (2010). *Educación, Saberes Alterados*. Del Estante.
- Giroux, H. (1997). Los profesores como intelectuales transformativos. En *Los Profesores como Intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (pp. 71-178). Editorial Paidós.
- Giroux, H. (2017). Pensando peligrosamente: el rol de la Educación Superior en tiempos autoritarios. *Revista de Educación*, (12), 13-24. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/2509
- Gomez-Navas, D., Garzón-Chiriví, O. y Molano-Camargo, F. (2023). Pandemia y educación superior. Impactos de las estrategias sincrónicas. *Educación y Ciudad*, (44), 1-21. <https://doi.org/10.36737/01230425.n44.2023.2783>
- Gunawardena, C. N. (1995). Social presence theory and implications for interaction and collaborative learning in computer conferences [Teoría de la presencia social e implicaciones para la interacción y el aprendizaje colaborativo en conferencias informáticas]. *International Journal of Educational Telecommunications*, 1(2), 147-166. <https://www.learntechlib.org/primary/p/15156/>
- Hernández, N. (2017). Uso del teléfono inteligente para el aprendizaje ubicuo en la enseñanza del inglés en una modalidad de educación superior a distancia. *Revista de Pedagogía*, 38(102), 144-163.

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a Ed.). McGrawHill Education.
- Hernández-Vélez, A. (2023). Los significados de la docencia en tiempos de pandemia. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 14, 1-16. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1588
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning [La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea]*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Iglesias-Vidal, E., González-Patiño, J., Lalueza, J. L. y Esteban-Guitart, M. (2020). Manifiesto en Tiempos de Pandemia: Por una Educación Crítica, Intergeneracional, Sostenible y Comunitaria. *Revista Internacional De Educación para la Justicia Social*, 9(3), 181-198. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.010>
- León, A. M. (2013). El maestro como sujeto político: dilemas entre los imaginarios y su formación. *Revista Infancias Imágenes*, 12(1), 117-123. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/4923>
- López-Maldonado, N., Rossetti-López, S., Rojas-Rodríguez, I. y Coronado-García, M. (2021). Herramientas digitales en tiempos de covid-19: percepción de docentes de educación superior en México. RIDE. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(23). <https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1108>
- Mairitsch, A., Babic, S., Mercer, S., Sulis, G. y Shin, S. (2023). The Role of Compassion during the Shift to Online Teaching for Language Teacher Wellbeing [El papel de la compasión durante el cambio a la enseñanza en línea para el bienestar del profesor de lengua]. *Theory and Practice of Second Language Acquisition*, 9(1), 1-22. <https://doi.org/10.31261/TAPSLA.13123>
- Martínez, M. C. (2006). La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los Colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. *Nodos y Nudos*, 2(19). <https://doi.org/10.17227/01224328.1263>
- Mendoza, M. (2014). El teléfono celular como mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Omnia*, 20(3), 9-22.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education: Revised and Expanded from Case Study Research in Education [Investigación cualitativa y aplicaciones de estudios de casos en educación: revisada y ampliada a partir de la investigación de estudios de casos en educación]*. Jossey-Bass Publishers.
- Merriam, S. y Tisdell, E. (2016). *Qualitative research: a guide to design and implementation [Investigación cualitativa: una guía para el diseño y la implementación]*. Jossey-Bass.
- Milanés, A., Molina, K., Milanés, M., Ojeda, L. y González, A. (2016). Factores de riesgo para enfermedades oculares. *Importancia de la prevención. Medisur*, 14(4), 1-9.

- Morales, M. (2020). *Docencia remota de emergencia frente al Covid-19 en una escuela de medicina privada en Chile* [Tesis de Maestría, Universidad de Concepción]. Repositorio bibliotecas UdeC. <http://repositorio.udec.cl/handle/11594/617>
- Morales-Salas, R. E. y Curiel-Peón, L. (2019). Estrategias socioafectivas factibles de aplicar en ambientes virtuales de aprendizaje. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (69), 36-52. <https://doi.org/10.21556/edutec.2019.69.1289>
- Moreira-Pérez, R. W., Palma-Cedeño, M. A., Cedeño-Menéndez, R. S. y Ponce-Anchundia, L. S. (2024). Estrategias efectivas para fortalecer las competencias lingüísticas en inglés: lectura, escritura, audición y expresión oral. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual "ALCON"*, 4(3), 12-22. <https://doi.org/10.21556/edutec.2019.69.1289>
- Moreno, J. y Chiecher, A. (2023). Educación virtual durante la emergencia sanitaria: valoraciones de ingresantes universitarios de carreras de ingeniería. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.1.3276>
- Myers, J. (2009). Learning in politics: Teachers' political experiences as a pedagogical resource [Aprendizaje en política: las experiencias políticas de los docentes como recurso pedagógico]. *International Journal of Educational Research*, 48(1), 30-39. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0883035509000330>
- Porlán, R. (2020). El cambio de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 2(1), 1502-1-1502-7. https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2020.v2.i1.1502
- Portillo, S., Castellanos, L., Reynoso, O. y Gavotto, O. (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia Covid-19 en Educación Media Superior y Educación Superior. *Propósitos y Representaciones*, 8(SPE3). <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.589>
- Pruzzo, V. (2010). La Formación Docente como acción política. *Revista de Educación*, (1), 43-54. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5
- Ramírez-Zúñiga, A., Solís-Pérez, N. y Ureña-Salazar, E. (2022). Percepción del estudiantado de Enseñanza del Inglés de la Sede del Atlántico de la Universidad de Costa Rica al iniciar la pandemia de COVID-19. *Actualidades Investigativas en Educación*, 22(3), 1-28. <https://doi.org/10.15517/aie.v22i3.50544>
- Rodríguez-Guardado, M. (2022). Necesidades docentes durante la pandemia por COVID - 19 en educación remota de emergencia. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(47), 185-199. <https://doi.org/10.21703/0718-5162202202102147010>
- Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D. y Archer W. (1999). Assessing social presence In asynchronous text-based computer conferencing [Evaluación de la presencia social en conferencias informáticas asincrónicas basadas en texto]. *Journal of Distance Education*, 14(2), 50-71. https://www.researchgate.net/publication/237117735_Assessing_Social_Presence_In_Asynchronous_Text-based_Computer_Conferencing
- Russi, N. (2020). El desafío de la educación virtual en un contexto de pandemia. *Red Sociales, Revista del Departamento de Ciencias Sociales*, 7(5). 19-24.

- San Lucas-Marcillo, M., Matute-Castro, G. R., Tigua-Anzules, J. O. y Sánchez-Choez, L. R. (2021). El fortalecimiento de las habilidades hablar y escuchar en el idioma inglés en la educación virtual. *Dominio De Las Ciencias*, 7(1), 285-293. <https://doi.org/10.23857/dc.v7i1.1641>
- Scott, R. (2017). *Ciudadanía mundial: destino concebido o sueño improbable*. Naciones Unidas. <https://www.un.org/es/chronicle/article/ciudadania-mundial-destino-concebido-o-sueno-improbable>
- Stieg, C. (2020, 30 de marzo). *6 science-back activities to help you relax while you're home [6 actividades científicas que te ayudarán a relajarte mientras estás en casa]*. <https://www.cnbc.com/2020/03/20/relaxing-activities-to-do-at-home-during-covid-19-quarantine.html>
- Stufflebeam, D. y Zhang G. (2017). *The CIIP evaluation model. How to evaluate for improvement and accountability [El modelo de evaluación CIIP. Cómo evaluar para mejorar y rendir cuentas]*. Guilford Publications.
- Swan, K. (2019). *Social presence in online learning. What's the big deal? [Presencia social en el aprendizaje en línea. ¿Cuál es el problema?]*. <https://es.slideshare.net/alexandrapicke-t/karen-swan-social-presence-in-online-learning-whats-the-big-deal>
- Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, F. y Parola, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 1-21. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1466>
- Tueros, E. (2006). El educador, sujeto ético y político. *Educación*, 15(29), 35-51. <https://doi.org/10.18800/educacion.200602.002>
- Vandeyar, S. (2021). Educational transmogrification: from panicgogy to pedagogy of compassion [Transmogrificación educativa: de la panicogogía a la pedagogía de la compasión]. *Teaching in Higher Education*, 28(8), 2160-2172. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1952568>
- Villafuerte, J., Bello, J., Pantaleón, Y. y Bermello, J. (2020). Rol de los docentes ante la crisis del Covid-19, una mirada desde el enfoque humano. *REFCaIE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 8(1), 134-150. <https://refcale.ulead.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3214>
- Yafe, P. (2020, 19 de febrero). *Sobre ser estudiantes en tiempos de COVID-19* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=6W1e9edvk34>