

# Desafíos de la enseñanza remota de lenguas extranjeras en tiempos de pandemia

## Challenges of Remote Foreign Language Teaching in Times of Pandemic

María del Pilar Ortiz Lovillo  
UNIVERSIDAD VERACRUZANA, MÉXICO  
piortiz@uv.mx  
<https://orcid.org/0000-0002-9100-3201>

Daniel Jacobo Gidi Martí  
UNIVERSIDAD VERACRUZANA, MÉXICO  
dgidi@uv.mx  
<https://orcid.org/0000-0002-3715-2708>

Héctor Libreros Cortez  
UNIVERSIDAD ANÁHUAC VERACRUZ-  
UNIVERSIDAD DE AMBERES  
MÉXICO  
hectorlibreros@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0001-6861-7371>

### RESUMEN

La enseñanza remota de emergencia implementada durante la pandemia de Covid-19 impuso desafíos pedagógicos a los docentes de diversos contextos geográficos. El presente estudio cualitativo tiene por objetivo explorar las experiencias de ocho profesores de lenguas extranjeras provenientes de cinco universidades sobre la enseñanza remota durante la pandemia, con la finalidad de documentar vivencias educativas procedentes de contextos socioculturales diversos. Para la recolección de la información se utilizó una adaptación virtual de la clásica entrevista semiestructurada. Los hallazgos muestran que los maestros desarrollaron experiencias diferenciadas sobre la modalidad virtual y enfrentaron retos asociados la enseñanza de la pronunciación, la revisión de actividades de escritura, la comprensión auditiva, la interacción y la expresión orales durante la formación. La reflexión de estos puntos podría ser útil para analizar posibles escenarios futuros, en vista del panorama mundial climático-sanitario y de la posibilidad de emplear nuevamente la enseñanza remota para la formación.

Palabras clave: educación a distancia, docencia, estudiante, enseñanza superior, aprendizaje en línea

### ABSTRACT

The emergency remote teaching implemented during the Covid-19 pandemic imposed pedagogical challenges on teachers in diverse geographical contexts. This qualitative study aims to explore the experiences of eight foreign language teachers from five universities on remote teaching during the pandemic, in order to document educational experiences from diverse sociocultural contexts. A virtual adaptation of the classic semi-structured interview was used to collect the information. The findings show that teachers developed differentiated experiences on the virtual modality and faced challenges associated with teaching pronunciation, reviewing writing activities, listening comprehension, interaction, and oral expression during the training. Reflecting on these points could be useful for analyzing possible future scenarios, in view of the global climate-health landscape and the possibility of using remote teaching again for training.

Keywords: distance education, teaching, student, higher education, online learning



## INTRODUCCIÓN

La formación en lenguas extranjeras en el nivel superior enfrentó diferentes desafíos durante la pandemia de Covid-19. En el confinamiento numerosas instituciones de México y el mundo se vieron obligadas a implementar la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE), una modalidad a distancia<sup>1</sup> para la cual una significativa cantidad de docentes y estudiantes no estaba preparada (Juárez-Díaz y Perales, 2021; Zapata-Garibay *et al.*, 2021; Ulla y Perales, 2021). En este contexto, se realizaron esfuerzos institucionales y personales para mantener el ritmo y la calidad de las clases como en la modalidad presencial. Sin embargo, durante la contingencia sanitaria los profesores experimentaron los cambios y retos derivados de la nueva modalidad educativa (Zapata-Garibay *et al.*, 2021) y tuvieron que descubrir, implementar, perfeccionar y adaptar diversas estrategias didácticas (véase, por ejemplo, Carroll y Constantinou, 2023), además de aprender o reforzar sus conocimientos sobre los recursos educativos digitales, para poder continuar con la enseñanza y lograr que los estudiantes prosiguieran con su proceso educativo a distancia.

Ante este panorama, se decidió realizar un estudio cualitativo<sup>2</sup> con rasgos del *sense-making*,<sup>3</sup> centrado en explorar las experiencias docentes de ocho profesores de lenguas extranjeras provenientes de cinco universidades (dos de México, dos de España y una de Serbia) sobre la ERE durante la pandemia, con la finalidad de documentar vivencias educativas procedentes de diversos contextos socioculturales. El estudio centró la atención en tres puntos: 1) la forma de trabajo de los profesores durante la ERE; 2) su familiarización con los recursos virtuales, y 3) los desafíos, las ventajas y las desventajas de la enseñanza de lenguas extranjeras a distancia.

---

<sup>1</sup> La terminología asociada a la educación remota es, en ocasiones, confusa. Olais (2021) distingue entre la enseñanza en línea, a distancia, y mixta. En estas tres versiones se utilizan recursos tecnológicos como la web, programas de computadora, aplicaciones para el celular, redes sociales, entre otros, y se requiere que el curso posea un “cuidadoso diseño, planeación estructural y el uso de un modelo para el diseño y el desarrollo” (Hodges *et al.*, 2020, p. 3).

<sup>2</sup> El presente estudio se deriva del proyecto intitulado Experiencias docentes sobre la enseñanza de la traducción y las lenguas extranjeras en modalidad virtual registrado con el número 21438202229, ante la Dirección General de Investigaciones de la Universidad Veracruzana.

<sup>3</sup> El *sense-making* es “entendido como una metodología basada en la comunicación mediante la cual se estudian las construcciones que hacen los sujetos en los momentos en que tienen que dar sentido a sus experiencias relacionadas con la información” (Rendón-Rojas y Hernández-Salazar, 2010, p. 75).

El análisis de los puntos antes citados podría favorecer acciones, dinámicas o situaciones útiles para concebir asignaturas o programas en modalidad virtual, así como para tenerlos presentes en futuras situaciones que requieran la implementación de la ERE. Autores como Juárez-Díaz y Perales (2021) consideran que debido al panorama mundial climático-sanitario quizá se podría volver a recurrir a la ERE en un futuro; por ejemplo, hay que estar conscientes de la presencia de la viruela del mono en distintas partes del mundo; esto permite evidenciar que enfrentamos una crisis planetaria y una situación mundial compleja (Morin y Kern, 2006). Por otro lado, se debe señalar que en estudios preliminares (cf. Libreros-Cortez y Schrijver, 2021; Ortiz-Lovillo y Gidi-Martí, 2021) se examinaron algunas interrogantes afines. No obstante, estos trabajos se enfocaron únicamente en el contexto mexicano dejando de lado la perspectiva internacional, la cual podría constituir una veta interesante, ya que pudimos observar que en otros países se vivieron algunas situaciones similares.

## EXPERIENCIAS DOCENTES SOBRE LA ERE DE LENGUAS EXTRANJERAS

Las experiencias docentes han sido documentadas y analizadas a partir de distintos contextos, posturas y disciplinas (véanse, por ejemplo, Aguilar-Gordón y Sol-Villagómez, 2022; Kohls-Santos, 2021; y López *et al.*, 2021). Particularmente, el campo de las lenguas extranjeras cuenta con estudios que mencionan realidades educativas de diferentes espacios geográficos durante la pandemia. Por ejemplo, Carroll y Constantinou (2023, p. 90) presentan un reporte detallado sobre las experiencias docentes de 38 países y concluyen que fue “uno de los más demandantes e inusuales periodos para la enseñanza”.<sup>4</sup> En este trabajo, la mayoría de los profesores enfatizaron experiencias asociadas con la falta de aprendizaje de los alumnos y consideraron que la ERE fue desafiante debido al escaso compromiso estudiantil por la formación.

Otra investigación actual es la de Gebremariam (2023, p. 1), quien se centra en algunas experiencias de docentes de lenguas en

<sup>4</sup> Traducción propia. Cita original: *one of the most demanding and unusual times for teaching that we have seen in generations* (Carroll y Constantinou, 2023, p. 90).

Etiopía, los cuales se decantan por “plataformas de *streaming* de video y plataformas mixtas de aprendizaje en línea sobre las plataformas digitales de lectura de materiales”.<sup>5</sup> De acuerdo con el autor, los resultados de su trabajo “podrían ser útiles para otros países en vías de desarrollo” (Gebremariam, 2023, p. 8),<sup>6</sup> lo cual es significativo para nuestro estudio, ya que, si bien considera informantes del primer mundo, incluye también experiencias de dos profesores mexicanos.

Por otra parte, Turner *et al.* (2023) se enfocan en las experiencias de profesoras universitarias australianas y suecas durante la pandemia. La investigación muestra que experimentaron estados y sentimientos negativos al inicio de la pandemia debido a la migración educativa. Sin embargo, esta situación cambió posteriormente, debido a que las catedráticas se fueron familiarizando con la formación virtual y comenzaron a identificar aspectos positivos del trabajo desde casa, por el ejemplo, ahorro de tiempo destinado para asistir a la universidad y más tiempo para la familia y la escritura. Lo anterior, se asemeja en cierta medida, a los resultados de Ulla y Perales (2021), quienes ofrecen un análisis detallado centrado en la ERE de profesores de inglés en Tailandia. En este trabajo, los autores identificaron que, a pesar de los retos de la migración educativa, los informantes tenían una buena percepción sobre el cambio de modalidad educativa debido a que se sentían cobijados por su comunidad académica.

Los datos previos contrastan con los resultados de Moser y colaboradores, quienes proporcionan pistas sobre la enseñanza remota de docentes de Estados Unidos. Sus hallazgos indican que pocos profesores “señalaron experiencias o percepciones positivas hacia la enseñanza en línea antes del Covid-19”<sup>7</sup> (Moser *et al.*, 2021, p. 1), debido a que percibieron que los resultados estudiantiles fueron inferiores a pesar de la implementación de reajustes didácticos y tec-

<sup>5</sup> Traducción propia. Cita original: *preferred video streaming platforms and mixed OLPs over digital reading materials platforms* (Gebremariam, 2023, p. 1).

<sup>6</sup> Traducción propia. Cita original: *The findings of this study may also be useful to other developing countries experiencing issues with the use of OLPs in terms of LTEP* (Gebremariam, 2023, p. 8).

<sup>7</sup> Traducción propia. Cita original: *few language educators reported experiences with or positive perceptions toward teaching online before Covid-19* (Moser *et al.*, 2021, p. 1).

nológicos. Lo anterior podría ligarse con la propuesta de Carroll y Constantinou (2023), cuyos informantes remarcaron experiencias asociadas con la carencia de aprendizaje en los alumnos. Con la recuperación de estas investigaciones no se pretende realizar un análisis detallado sobre un acontecimiento con múltiples aristas, sino dar cuenta de la vigencia temática y de la realización de trabajos centrados en los maestros de lenguas y sus experiencias en los cinco continentes.

En México, también se han realizado investigaciones que recuperan experiencias de docentes de lenguas extranjeras y áreas afines. Por ejemplo, Juárez-Díaz y Perales (2021) muestran que la mayoría de los catedráticos encuestados en su estudio sentían desagrado por el trabajo virtual. Aunado a ello, “la mayoría de los maestros y los estudiantes experimentaron dificultades con la ERE durante la pandemia”<sup>8</sup> (Juárez-Díaz y Perales, 2021, p. 131). Durante la contingencia tuvieron que implementar el uso de videollamadas para incluir a los alumnos que tenían acceso limitado de equipos tecnológicos e Internet (Juárez-Díaz y Perales, 2021). Lo anterior podría vincularse con la situación que predomina en el territorio nacional donde sólo “el 44.3% de los hogares del país cuentan con una computadora y el 56.4% tienen Internet mediante una conexión fija o móvil”<sup>9</sup> (Zapata-Garibay *et al.*, 2021, p. 2). Estas cifras permiten reflexionar en los retos que enfrentaron los estudiantes y los profesores mexicanos durante la modalidad virtual.

Por otra parte, Ochoa-Gutiérrez (2022), cuyo estudio se centró en docentes de inglés, considera que, además de las dificultades asociadas con la conexión y la infraestructura, las problemáticas relacionadas con la salud física y mental han obstaculizado la migración a la modalidad virtual. Un ejemplo claro sobre este último punto son los resultados de Libreros-Cortez y Schrijver (2021), quienes identificaron la existencia de malestares físicos y emocionales en alumnos y profesores mexicanos de una licenciatura en lenguas modernas, mientras que De la Cruz-Rodríguez e Hidalgo-Avilés (2023) registraron una disminución en la motivación de los estudiantes de una licenciatura en enseñanza del inglés debido a la formación en línea.

<sup>8</sup> Traducción propia. Cita textual: *Most teachers and students experienced difficulties with ERT during the pandemic* (Juárez-Díaz y Perales, 2021, p. 131).

<sup>9</sup> Traducción propia. Cita textual: *44.3% of the country's households have a computer, and 56.4% have internet through a fixed or mobile connection* (Zapata-Garibay *et al.*, 2021, p. 2).

Por otra parte, López-Gómez *et al.* (2022) reportaron que los maestros han recurrido al autoaprendizaje para superar los obstáculos derivados de la ERE. En cuestiones tecnológicas, señalaron que fue necesario aprender a utilizar las diferentes herramientas tecnológicas por su cuenta, ya que recibieron poca o nula capacitación. Al respecto Ochoa-Gutiérrez (2022, p. 13) indica que “los docentes han explorado nuevos recursos, tales como aplicaciones de mensajería, repositorios de videos y redes sociales” que han sido significativos para la formación.<sup>10</sup> En lo relativo a la enseñanza, buscaron promover de manera más efectiva la comunicación y la interacción en los grupos con el fin de incrementar la motivación (López-Gómez *et al.*, 2022). No obstante, hay que considerar que los estudiantes contaban con distintas distracciones en casa (De la Cruz-Rodríguez e Hidalgo-Avilés, 2023; Libreros-Cortez y Schrijver, 2021) que podrían interferir en el proceso educativo.

En relación con los puntos mencionados, Zapata-Garibay *et al.* (2021) enfatizan la importancia de que las universidades implementen acciones para que los profesores cuenten con herramientas y equipo para la enseñanza. Además, subrayan la relevancia de que los maestros reciban capacitación docente para mejorar su práctica al emplear la ERE, así como sugerencias sobre el manejo del tiempo y del estrés. En cambio, Vera-Balderas y Moreno-Tapia (2022, p. 154), con miras a enfrentar los desafíos más comunes de la enseñanza de lenguas extranjeras durante la ERE, sugieren implementar “metodologías de enseñanza más dinámicas [y] promover la empatía ante las diversas realidades de los estudiantes”. Aunado a lo anterior, recomiendan a los profesores ser flexibles en las entregas de trabajos y tareas, en caso de que los alumnos sufran de problemas de conectividad.

Las investigaciones citadas presentan datos interesantes sobre la ERE y la modalidad virtual. Si bien la contingencia sanitaria derivada del Covid-19 ha concluido, la experiencia ha permitido incorporar

<sup>10</sup> Las herramientas y los recursos digitales disponibles para fines educativos aumentan con frecuencia. McGreal y Elliot (2008) las clasifican en nueve categorías: 1) multimedia en Internet; 2) audio en *streaming*; 3) video en *streaming*; 4) tecnologías *push* y canales de datos; 5) *chat* de audio y protocolo de voz a través de Internet; 6) pizarras web; 7) mensajería instantánea; 8) tecnologías portátiles e inalámbricas; y 9) intercambios de archivos entre pares.

en distintos espacios académicos la modalidad híbrida con carácter mixto debido a que en ella confluyen los componentes presencial y virtual (Viñas, 2021). Sobre esto, Viñas (2021) y Ochoa-Gutiérrez (2022) apuntan, respectivamente, que la modalidad híbrida y la educación distancia llegaron para quedarse, mientras que Ulla y Perales (2021, p. 9) consideran que la enseñanza en línea representa una opción viable para la formación presencial “especialmente en momentos de crisis”, por tal motivo, y ante la presencia de una crisis planetaria y un panorama mundial complejo (Morin y Kern, 2006), es de suma importancia seguir realizando investigaciones afines a estas temáticas, las cuales permitan reflexionar en posibles propuestas didácticas, acciones y retos para afrontar la educación del siglo XXI.

## ENCUADRE METODOLÓGICO

El presente artículo se deriva de un proyecto intitulado Experiencias docentes sobre la enseñanza de la traducción y las lenguas extranjeras en modalidad virtual, el cual inició en julio de 2022 y concluirá en diciembre de 2024.<sup>11</sup> Tiene un enfoque cualitativo, cuya naturaleza “es pragmática, interpretativa y está asentada en la experiencia de las personas” (Vasilachis, 2006, p. 26); sus datos se componen de experiencias vividas por los profesores en su entorno de trabajo y se da prioridad a la subjetividad de los procesos (Hammersley, 2013), dado que nos interesaba explorar, al igual que López-Botello *et al.* (2021, p. 1), “las experiencias y los sentires en torno a la pandemia del virus Covid-19”. Sin embargo, en el presente artículo, la atención se centró en los docentes,<sup>12</sup> quienes enfrentaron distintos retos didácticos, tecnológicos y personales durante la pandemia.

Con base en lo anterior, se reconoce que esta investigación es de corte descriptivo y reflexivo. Es descriptivo porque se interesa por detallar, conocer y relatar las características del objeto de estudio y saber cuáles eran las principales dificultades que enfrentaron los profesores durante el confinamiento. Es reflexivo porque se inte-

<sup>11</sup> Este artículo es el primer producto del proyecto. El trabajo de campo y la recolección de la información para este texto se realizó durante el primer año del proyecto.

<sup>12</sup> El trabajo de López-Botello *et al.* (2021) se centró únicamente en analizar y explorar la perspectiva de los universitarios.

resa por profundizar en las problemáticas de la actividad profesional y descubrir los retos a los cuales se enfrentaban los maestros durante el ejercicio de la práctica docente a distancia.

El objetivo del estudio fue explorar las experiencias de ocho profesores de lenguas extranjeras provenientes de cinco universidades (dos de México, dos de España y una de Serbia) sobre la enseñanza remota durante la pandemia, con la finalidad de documentar vivencias educativas procedentes de contextos socioculturales diversos.

El muestreo del estudio fue por conveniencia, el cual permite la selección de “casos accesibles que acepten ser incluidos” (Otzen y Manterola, 2017, p. 230). Durante el trabajo de campo se seleccionaron inicialmente 10 maestros. Sin embargo, dos de ellos fueron desestimados debido a que no impartieron clases de lenguas extranjeras durante el periodo de julio de 2022 a diciembre de 2024.<sup>13</sup> Los ocho catedráticos restantes impartieron asignaturas de inglés, francés, español e italiano en cinco universidades: cuatro en la Universidad de Granada y uno en la Universidad de Málaga en España, uno de la Universidad de Novi Sad, Serbia, otro de la Universidad Autónoma de Querétaro y uno más de la Universidad Veracruzana, en México.

### **Técnica de investigación y clasificación de la información**

En el estudio se utilizó la entrevista semiestructurada. En esta modalidad “el entrevistador debe decidir durante la entrevista cuándo y en qué secuencia hacer qué preguntas y si una pregunta se responde de paso, se valora en el momento si puede descartarse” (Flick, 2004, p. 107). Sabemos que se necesita una mediación permanente entre el curso de la entrevista y la guía. Flick (2004) advierte sobre el riesgo de apearse demasiado al guion de entrevista, lo cual podría limitar los beneficios de la apertura y la información contextual; por tal motivo, se decidió ser flexibles y dar oportunidad a que los informantes expresaran sus ideas cuando lo necesitaran.

Para la investigación se elaboró un guion de entrevista estructurada compuesto por preguntas de fácil lectura y comprensión que permitieran explorar las experiencias sobre la ERE durante la pan-

<sup>13</sup> Los profesores impartieron clases sobre otros campos del saber, por ejemplo, didáctica o metodología, durante el trabajo de campo a distancia.

demia. Primero, se realizó una propuesta del instrumento, la cual fue elaborada y revisada por los autores del artículo. Después, el instrumento se envió a un grupo de especialistas en esta técnica de investigación, quienes revisaron la estructura y la congruencia de las preguntas del guion. Posteriormente, se hicieron los ajustes pertinentes con base en las sugerencias de los investigadores. Por último, se pilotó el instrumento para detectar posibles fallas e inconsistencias antes de emplearlo con los informantes del estudio.

Se implementó una adaptación virtual de la clásica entrevista semiestructurada, en la cual se solicitó a los informantes responder una serie de preguntas acerca de sus experiencias docentes sobre la ERE. El guion estuvo enfocado en 1) la familiarización con los recursos virtuales; 2) la forma de trabajo durante la ERE; 3) los retos para impartir las asignaturas; y 4) las ventajas y desventajas de la enseñanza de lenguas extranjeras a distancia. La propuesta del estudio se asemejó, en cierta medida, a la entrevista virtual individual de carácter asincrónico señalada por Janghorban *et al.* (2014). En nuestro caso, la interacción asincrónica con los profesores se llevó a cabo por correo electrónico. Esta elección por encima de la entrevista virtual individual sincrónica radicó en la dificultad para lograr consensos con los maestros que se encontraban en otros contextos geográficos, ya que sus actividades y la diferencia entre husos horarios obstaculizó el establecimiento de entrevistas virtuales cara a cara.

Además del guion de entrevista, y con base en las pautas de la ética de la investigación (cf. Ventura y Oliveira, 2022), se diseñó un consentimiento informado, el cual representa una “garantía a la protección de los derechos” (Espinoza-Freire y Calva-Nagua 2020, p. 338). En él se proporcionaron detalles sobre el proyecto de investigación, por ejemplo, el nombre de la investigadora responsable y titular del estudio, el objetivo general de la investigación y el número de registro ante la dependencia encargada de registrar y evaluar los proyectos en la institución de adscripción. También se enfatizó en el documento la participación voluntaria, la preservación de la integridad y la conservación del anonimato en la presentación de los hallazgos.

La idea del estudio fue realizar el trabajo de campo en la modalidad no presencial, debido a la enorme distancia que mediaba entre

los participantes. Para la recolección de la información, primero se contactó a los maestros a través de correo electrónico y se les solicitó su colaboración para responder el guion de preguntas. Este instrumento podía ser enviado días después para proporcionar a los profesores tiempo suficiente para que realizaran una retrospectiva de su práctica docente durante la ERE. Schön (1998, p. 67) indica que “cuando un profesional reflexiona desde y sobre su práctica, los posibles objetos de su reflexión son tan variados como los tipos de fenómenos ante él”. Además, se les solicitó enviar el consentimiento informado con firma autógrafa. Ambos documentos fueron resguardados y clasificados en carpetas digitales por los autores del estudio.

El entramado metodológico de la investigación tomó como referencia a Cisterna-Cabrera (2005), quien presenta un ejemplo de entrevista semiestructurada conformado por subcategorías analíticas que están acompañadas por preguntas específicas. Como se expuso en la introducción, el artículo se enfoca en tres puntos:

1. La forma de trabajo de los profesores durante la ERE.
2. Su familiarización con los recursos virtuales.
3. Los desafíos, las ventajas y desventajas de la enseñanza de lenguas extranjeras a distancia.

Estas temáticas se desprenden del objetivo general del estudio y sirvieron como subcategorías analíticas de las cuales provienen las preguntas del guion de entrevista. Éstas, a su vez, proporcionaron los insumos para construir los datos (Díaz de Rada, 2011) y lograr los resultados del trabajo.

La información obtenida durante el trabajo de campo virtual, 1) se clasificó en *Excel* con base en las subcategorías; 2) se simplificó la información; 3) se interpretó siguiendo los parámetros antes mencionados; 4) se escribió un borrador de los resultados que fue socializado entre los autores; 5) se contrastaron los hallazgos del estudio con datos provenientes de la literatura especializada con la intención de lograr la triangulación teórica<sup>14</sup> (Forni y De Grande, 2020); y 6) se corrigió y perfeccionó la versión final, que es la que

---

<sup>14</sup> De acuerdo con Forni y De Grande (2020, p. 167) “La triangulación teórica implica combinar perspectivas teóricas en una misma investigación de modo que éstas se complementen en el análisis de los datos u ofrezcan abordajes alternativos de un mismo fenómeno con el fin de sopesar cuál es más adecuado”.

aparece en el presente texto. Durante este proceso analítico y de escritura se seleccionaron también los fragmentos que se recuperan en el estudio; los nombres asignados a los profesores son seudónimos con la intención de resguardar su identidad y seguir las pautas de la ética de la investigación (Ventura y Oliveira, 2022).

## RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

A continuación, se presentan los hallazgos del estudio, los cuales se contrastaron con datos provenientes de la literatura especializada (para más detalles, véase el encuadre metodológico).

### **Experiencias docentes sobre la ERE y familiarización con los recursos digitales**

Los datos mostraron que los profesores tuvieron experiencias diferenciadas sobre la ERE. Cuatro consideraron que la experiencia docente centrada en la enseñanza de lenguas extranjeras fue difícil durante la pandemia. Los cuatro restantes realizaron una evaluación positiva. Sin embargo, a pesar de la buena percepción, estos últimos señalaron haber enfrentado retos y dificultades en la nueva modalidad de enseñanza. Los catedráticos que tuvieron una experiencia docente compleja durante el confinamiento describieron su quehacer pedagógico como: estresante, duro, complicado, más demandante y menos satisfactorio en comparación con la enseñanza tradicional. Por ejemplo, el profesor Theo señaló lo siguiente:

Mi docencia incluía aspectos de la pronunciación del inglés, algo que fue especialmente problemático de hacer en modalidad *online*. ...Como digo arriba, la enseñanza de la pronunciación del inglés en modo virtual, primero, y posteriormente con mascarilla, fue especialmente compleja. Esos alumnos estuvieron en clara desventaja al no poder ni escuchar ni pronunciar de forma adecuada. Complementé mi docencia con videos educativos.

No obstante, en ocasiones, el uso de recursos audiovisuales también representaba un reto. Al respecto el profesor Robert indicó que:

Cuando teníamos que ver un video los alumnos no lo escuchaban correctamente por lo que tenía que pasarles el enlace para que cada uno de ellos lo viese por sí mismo en su ordenador... Cuando los alumnos participaban tenía que identificarlos por su voz y en algunas ocasiones era difícil distinguir sus voces por lo que tenía que estar constantemente preguntando quién había intervenido.

Por otro lado, el maestro Ned mencionó que el intercambio en el idioma, específicamente el componente oral, fue uno de los verdaderos retos durante la ERE. Estos fragmentos muestran cómo la pronunciación, la comprensión auditiva, la interacción y la expresión orales se vieron comprometidas durante la formación, lo cual, de acuerdo con los profesores, estaba asociado con las condiciones sociales y tecnológicas que enfrentaban los actores educativos. Lo anterior, se asemeja, en gran medida, a los hallazgos de Álvarez-Ramos *et al.* (2022, p. 16), quienes reportan una reducción en la adquisición de las habilidades lingüísticas específicamente en las centradas en el componente oral y atribuyen esto a la “falta de escucha, desconexión, frialdad y aislamiento”, así como a la distancia.

Además de esto, hubo un reto asociado con la escritura en la lengua extranjera. El maestro Theo señaló que “las habilidades de escritura fueron más llevaderas, pero supusieron un aumento considerable de trabajo para mí”. Por su parte, el profesor Ned y la profesora Myrcella comentaron respectivamente que:

En mi caso, ocupándome de la enseñanza del idioma italiano... Recuerdo que el control de las actividades prácticas era lo más delicado y al mismo tiempo el que más tiempo ocupaba. Los alumnos, por encargo, me enviaban los encargos escritos (ejercicios, textos) y también audio (grabaciones que valoraba una por una).

Los alumnos que antes entregaban más tareas o *essays* en papel, ya pasó a entregarse todo de manera digital ...Tuve que aprender también como reto la revisión de cambios, en *Word*, y con una tableta aparte para poder escribir porque hay determinadas cosas que me resultaba más fácil escribir sobre el texto, hacer una marca o una señal.

En relación con este punto, Villaseñor-Ocaña y Morales-Vázquez (2022, p. 14) reconocen que durante la pandemia “la revisión se hizo mucho más complicada al evaluar tareas realizadas a mano por los estudiantes”. En esta investigación, la producción escrita parece no haberse afectado. No obstante, sí experimentó cambios que representaron un reto para los docentes, dado que algunos debían familiarizarse con nuevas herramientas y formas de corrección y además revisar una mayor cantidad de actividades de escritura.

De acuerdo con los catedráticos, los retos y las dificultades fueron más marcadas al inicio de la ERE. Los informantes lo atribuyeron a cuestiones como el cambio repentino, la necesidad de convertir los materiales tradicionales a recursos virtuales y el desconocimiento del manejo óptimo de los programas de videoconferencias (estos puntos se desarrollan a detalle más adelante). Por ejemplo, los profesores Ned y Myrcella lo resumen respectivamente de la siguiente manera:

Las primeras dos semanas, no fue fácil. No estábamos preparados. Tardamos mucho en entender las posibilidades didácticas por medio de las diferentes plataformas virtuales y tuvimos que convertir casi la totalidad del curso en la plataforma que finalmente se adaptaba mejor a nuestras necesidades, lo que supuso un esfuerzo por parte del docente muy importante.

Los primeros momentos no fue fácil, porque fue todo muy súbito; ...Porque, aunque usáramos medios digitales en clase, como presentaciones con distintos programas: *PowerPoint* o *Prezi* o *Canvas*, el convertirlo todo a *online* fue duro.

Esta situación se asemeja, en cierta medida, a lo expuesto por Turner *et al.* (2023), quienes reportan también estados y sentimientos negativos al inicio de la pandemia en los participantes de su estudio debido a la migración educativa. Lo anterior pudo haber comprometido, en cierta medida, la enseñanza y afectado el aprendizaje de los alumnos.

Por otro lado, los docentes con experiencias positivas sobre la ERE enfatizaron frases como: “fue mejor de lo que esperaba”, “fue

una experiencia extraordinaria”, “yo me sentía más cómoda usando herramientas tecnológicas”, “yo creo que el resultado fue positivo, porque pudimos continuar con la docencia, a pesar de las dificultades”. Esto fue atribuido a que tuvieron capacitaciones previas sobre el uso de TIC y diseño de materiales para la formación virtual. De acuerdo con la profesora María, la ERE fue de utilidad para emprender un proceso de adaptación “a las nuevas circunstancias... lo aprovechamos para investigar, crear, motivar a los alumnos y a nosotros mismos y avanzar en los métodos de la enseñanza”. Esta perspectiva alentadora se asemeja a la expuesta en Libreros-Cortez; sin embargo, el trabajo del autor no se centra en las experiencias de profesores sino de universitarios, algunos de los cuales, hicieron hincapié en la importancia de “emprender un cambio cognitivo y personal” (Libreros-Cortez, 2023, p. 119) para poder sobrellevar la formación virtual.

Aunado a lo anterior, los docentes expresaron sentimientos positivos sobre el regreso a la modalidad presencial. Por ejemplo, el maestro Robert comentó lo siguiente “para mí ha sido volver a sentir la motivación de la docencia y del contacto cara a cara con los alumnos”, mientras que la profesora Brienne indicó que “es muy bueno escuchar a los estudiantes reír, socializar, jugar. Ellos lo necesitan. Yo me siento bien al regresar a clases, me siento mejor al ver sus expresiones, si realmente están entendiendo la clase o no, la interacción humana es importante”. En relación con lo anterior, el profesor Manzano señaló que “son más las desventajas que las ventajas en la docencia a distancia”. Esta postura se visualizó también en las respuestas del resto de los catedráticos quienes destacaron: 1) los problemas de conectividad; 2) la indiferencia y desinterés estudiantil durante las clases; 3) la inseguridad de saber si los alumnos prestan o no atención a los contenidos temáticos; y 4) la complejidad de retroalimentar e interactuar con los jóvenes debido a que no encienden la cámara y no siempre atienden a las solicitudes docentes.

Los inconvenientes antes señalados tuvieron repercusiones en la adquisición de las competencias lingüísticas; por ejemplo, la maestra María enfatizó el enfrentarse con la “pantalla negra” y no saber si la estaban escuchando y, por ende, comprendiendo auditivamente lo que enseñaba. Ante este problema, la profesora Brienne señaló que su

“estrategia fue pedirles participación en clase con lista en mano todo el tiempo y sí ayudó bastante, pero no podía exigir a todos igual. Los contextos, las necesidades de cada uno de los estudiantes eran distintas”. Por su parte, el profesor Ned tenía que solicitar a los alumnos utilizar el *chat* “para responder a las preguntas formuladas o para preguntar dudas”, con lo cual, si bien se favorecía la expresión escrita, se desfavorecía la interacción y la expresión orales. Los hallazgos muestran que los estudiantes más afectados fueron aquéllos con una desventaja tecnológica, es decir, los universitarios que no tenían los equipos y recursos digitales óptimos para la formación lingüística a distancia.

No obstante, a pesar de este complejo panorama, los docentes señalaron también ventajas asociadas con la comodidad, por ejemplo, 1) la accesibilidad y facilidad para interactuar a pesar de la distancia geográfica; 2) la comodidad para recibir o impartir clases desde casa; 3) la nula necesidad de desplazarse a los recintos académicos que se ve reflejada en menos niveles de estrés y ahorro de tiempo y dinero; 4) la oportunidad de utilizar distintos recursos digitales durante la formación y 5) la disponibilidad de los materiales para su uso futuro. Estas ventajas y desventajas se asemejan a las expuestas por Libreros-Cortez y Schrijver (2021) sobre la formación en traducción a distancia en un contexto mexicano. Particularmente, las ventajas del uso de la modalidad virtual, al igual que los autores antes señalados, se centran en aspectos relacionados con el bienestar personal y económico. No obstante, a diferencia de Libreros-Cortez y Schrijver (2021), los informantes del presente estudio destacaron la disponibilidad de los materiales creados durante la pandemia para su uso futuro. Sin embargo, persiste la incógnita de cómo mantener vigentes algunos de estos recursos didácticos y cómo trabajar o mejorar la enseñanza de la pronunciación, la comprensión auditiva, la interacción y la expresión orales durante la ERE de lenguas extranjeras si los actores educativos continúan enfrentando barreras tecnológicas en posibles futuras contingencias sanitarias.

Los profesores enfatizaron que el uso de recursos digitales, principalmente las plataformas para videoconferencias, representan una opción viable para clases en línea imprevistas o de apoyo, tutorías, tareas, así como para presenciar o participar en eventos nacionales o

internacionales. Lo anterior muestra algunos beneficios de la virtualidad aplicados a la formación actual y permite reflexionar en la educación híbrida de la que habla Viñas (2021) y que se retoma en el apartado teórico de esta investigación. Esta autora recupera ideas de Arias-Ortiz *et al.* (2020, p. 17), quienes consideran que para lograr un avance formativo es necesario “alinear la introducción de tecnología a un desafío específico y aprovechar sus ventajas comparativas”, como lo manifestaron algunos informantes de nuestro estudio.

En otro orden de ideas, los participantes reflexionaron sobre el grado de familiaridad que tenían con las plataformas y los recursos digitales al inicio del confinamiento. Siete profesores indicaron que tenían muy poco conocimiento sobre las plataformas de videoconferencia. No obstante, comentaron que tenían nociones básicas sobre otras herramientas digitales para la enseñanza de lenguas. Por ejemplo, los maestros Robert y Myrcella señalaron respectivamente que:

No estaba familiarizado con los recursos para impartir docencia a distancia porque son recursos que no había necesitado para impartir mi docencia hasta ese momento. Tampoco pensaba que llegaría el momento en el que tendría que impartir docencia de forma virtual. Aunque en mis clases utilizo algunos recursos en línea, lo hago en un modo de docencia presencial (en el aula con los alumnos presentes).

[Estaba familiarizado con las plataformas] un poco... Pero el manejarlas, el saber el momento de presentar, compartir pantalla, otros detalles que hay en algunas plataformas que puedes levantar la mano, mantener el *chat* escrito a la par, pendiente de tantos aspectos, manejarlas desde ese punto, no. Porque habían sido siempre videoconferencias más de recibir, más que de dominarlas y manejarlas. Y otro tipo de videoconferencia lúdicas, familiares en las que no hay esa tensión ni complicaciones.

Lo anterior se debió a que, aunque las instituciones en las que laboraban contaban con la infraestructura necesaria y habían desarrollado plataformas propias como herramientas de apoyo al aprendizaje, no había sido una prioridad aprender a utilizarlas. Los profesores Ned y María respondieron respectivamente:

La utilización del Campus Virtual era, al principio, un simple contenedor de información donde volcábamos los contenidos esenciales del curso, informaciones de carácter informativo y actividades de refuerzo. No se tenía conciencia de las potencialidades ofrecidas, esto al menos en la rama de las humanidades (puede que los compañeros técnicos ya estuviesen familiarizados). La docencia, hasta entonces, era prácticamente presencial.

No nos hacía falta [utilizar las plataformas y herramientas afines] en la facultad no existía *blended learning* ni la enseñanza a distancia, en la facultad no existía.

Estas experiencias docentes permiten reconocer que los profesores, al igual que los estudiantes, tuvieron también que desarrollar conocimientos y habilidades para poder implementar la ERE de lenguas extranjeras. Es decir, los catedráticos tuvieron que aprender a aprender, lo cual implica “adquirir, procesar y asimilar nuevos conocimientos y capacidades, así como buscar orientaciones y hacer uso de ellas” (Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea, 2006, p. 16) para hacer frente a los retos de la educación en tiempos de pandemia. Sin embargo, de acuerdo con Villaseñor-Ocaña y Morales-Vázquez (2022, p. 16), la enseñanza de lenguas extranjeras “necesita una capacitación especializada que vaya más allá del uso de las plataformas virtuales y que se enfoque en la enseñanza dentro del campo de lenguas en modalidad virtual”. Por lo tanto, es necesario que las instituciones ofrezcan una mayor capacitación docente al respecto y que los maestros incorporen, en la medida de lo posible, las herramientas tecnológicas en el aula de lenguas sin importar si nos encontramos o no frente a una contingencia sanitaria.

Como se ha ilustrado, los profesores no tenían conocimientos profundos sobre la ERE al inicio de la pandemia. Sin embargo, con el transcurso del tiempo, se fueron familiarizando y en algunos casos comenzaron a “a perder el miedo a la enseñanza *online*” (profesora Brienne). Durante la ERE los catedráticos se apoyaron en distintos recursos audiovisuales para continuar con el proceso educativo a distancia. El cuadro 1 incluye los insumos señalados por los maestros.

■ Cuadro 1. Recursos digitales empleados por los profesores

Servicios de videoconferencia	<i>Google Meet, Zoom, Microsoft Teams y Skype.</i>
Mensajería	Correo electrónico y <i>WhatsApp</i>
Sistemas de gestión y plataformas online	<i>Moodle, Campus virtual, EMINUS, GoUGR</i> y Plataforma de Recursos de Apoyo a la Docencia – PRADO.
Programas o plataformas de diseño	<i>Word, PowerPoint, Prezi y Canvas.</i>
Aplicaciones para la enseñanza de lenguas extranjeras	<i>Trello, Pixton, Kahoot!, Nearpod, Youtube, Mentimeter, Word Cloud, Genially, Flippity, a, Google Forms y Jamboard.</i>

Fuente: elaboración propia con base en los datos de los informantes.

Particularmente, sobre la última fila del cuadro 1, hay que señalar que se ha demostrado que mediante las actividades centradas en los juegos se incrementa el interés y la motivación de los estudiantes (Hashim *et al.*, 2019). Otra ventaja de estas herramientas es que se pueden utilizar de forma gratuita tanto en la computadora como en los celulares. Si bien todos los recursos digitales antes enlistados resultan significativos para los docentes, estas aplicaciones podrían ser insumos para los profesores de lenguas interesados en incluir o incrementar el uso de los medios digitales dentro del aula o durante la enseñanza a distancia.

Como ya se mencionó, los contenidos de las clases se digitalizaron y se crearon materiales para la formación. Los maestros indicaron que durante la ERE utilizaron presentaciones en *PowerPoint* y ejercicios que se realizaban durante las videoconferencias, mapas mentales y foros de discusión. Además, decidieron asignar lecturas, reportes, videos, pruebas, ejercicios, audios y proyectos para que los estudiantes pudieran continuar con su proceso educativo a distancia. Por ejemplo, la profesora Brienne comentó que “enviaba lecturas, videos, actividades y nos reuníamos una o dos veces a la semana para explicar, revisar, discutir”. En cambio, los docentes María y Robert destacaron el trabajo en parejas o grupos. Este último catedrático indicó que utilizó:

Una herramienta de *Google Meet* que me permitía dividir a los alumnos en grupos y que fueran llevados a otra sala virtual donde pudieran trabajar de forma cooperativa o discutir ideas con sus compañeros.

Lo anterior podría ser una alternativa para trabajar la pronunciación, la comprensión auditiva, la interacción y la expresión orales a distancia. Sin embargo, el profesor Roberto comentó que “el problema era que algunos alumnos no se conectaban a dichas salas”, lo cual podría atribuirse a los retos tecnológicos que enfrentaban los universitarios o a un desinterés estudiantil por participar en estas actividades comunicativas. Estos datos, así como la información mostrada en el cuadro 1, se aproxima a lo señalado por Ochoa-Gutiérrez (2022) respecto a la inclusión de nuevos recursos digitales durante la formación virtual (véase el apartado Experiencias docentes sobre la ERE de lenguas extranjeras). No obstante, a diferencia de lo mencionado por el autor, los informantes del estudio no destacaron el uso de redes sociales durante la formación.

Hay que subrayar que, si bien durante la ERE los maestros digitalizaron y crearon materiales para la formación, esto les implicó un mayor esfuerzo. Por ejemplo, la profesora Brienne expuso lo siguiente: “fue difícil la preparación de materiales tecnológicos que pudieran ser de ayuda (me tardaba más de tres horas diarias en diseñarlos por la falta de práctica)”. Es decir, esta actividad conllevaba la puesta en marcha, la movilización y una reconfiguración de los conocimientos y habilidades de los catedráticos.

La situación previa se asemeja a la expuesta en Libreros-Cortez (2023), quien identifica un aumento de actividades durante la enseñanza virtual por parte de los maestros y una mayor inversión de tiempo debido a la creación, adaptación y el diseño de materiales para la formación a distancia. No obstante, algunos docentes del estudio, como Theo, trataban de buscar materiales hechos por otras personas, “los usaba porque los creadores de contenido tenían mucho más material del que yo usaba en clase, así que el resto podía ser explotado por los alumnos en casa”, lo cual resultaba útil para profesores y estudiantes. Sin embargo, esto también representa una inversión de tiempo para los docentes, ya que, si bien existen múltiples recursos digitales para la enseñanza de lenguas extranjeras, es necesario identificar los materiales idóneos para el nivel (A1, A2, B1, B2, C1 y C2) de los estudiantes y analizar cómo pueden vincularse con los métodos y libros de trabajo utilizados en cada uno de los recintos académicos.

La adaptación de los contenidos y la creación de materiales vino acompañada de reestructuraciones en el diseño y planeación de las

evaluaciones. Al respecto los maestros comentaron que tuvieron que pensar en formas, criterios y adecuaciones para evaluar a los alumnos a distancia, así como sustituir los exámenes finales por otro tipo de evaluaciones continuas. Durante la ERE se apostó por el aprendizaje colaborativo y dialógico basado en “discusiones en parejas o en grupos, realización de tareas o actividades en parejas o en grupos, etcétera” (Robert), con la intención de lograr sesiones más dinámicas y que los estudiantes tuvieran una participación más activa. Sin embargo, los docentes comentaron que no siempre había disposición por parte de los estudiantes y que “la participación es escasa y siempre [proviene] de los mismos alumnos” (John). No obstante, hay que tener presente que “muchos hogares no tienen el ambiente propicio para realizar un estudio formal” (Brienne), y que “la mayor parte del alumnado estaba saturado de tantas horas delante del ordenador” (Theo), lo cual pudo impactar en la adquisición de las competencias lingüísticas. Estas dos últimas situaciones también fueron identificadas por Villaseñor-Ocaña y Morales-Vázquez (2022), en su investigación realizada en una licenciatura en idiomas el estado de Tabasco, México.

Los factores pueden también deberse a la desmotivación por aprender de manera remota. En este sentido, el estudio realizado por De la Cruz-Rodríguez e Hidalgo-Avilés (2023) evidencia la disminución de la motivación estudiantil debido a la formación en línea. Aunado a ello, hay que considerar que los alumnos contaban con distintas distracciones y tentaciones en casa (De la Cruz-Rodríguez e Hidalgo-Avilés, 2023; Libreros-Cortez y Schrijver, 2021), las cuales pudieron ocasionar cambios en sus dinámicas de estudio y un menor interés por prestar atención en la adquisición de una lengua extranjera.

## CONCLUSIONES

La implementación de la ERE derivada de la pandemia por Covid-19 provocó cambios y retos en la práctica docente de los participantes, los cuales generaron en los profesores experiencias diferenciadas sobre la modalidad virtual. Los datos mostraron que uno de los mayores desafíos en el campo de las lenguas extranjeras fue la enseñanza de la pronunciación, así como lograr la comprensión auditiva, la

interacción y la expresión oral durante la formación. Asimismo, se presentó un reto asociado con la escritura en la lengua extranjera, ya que hubo cambios en las formas de corrección y además se debía revisar una mayor cantidad de actividades de escritura. Por otro lado, los profesores mencionaron que tuvieron que diseñar clases interesantes; modificar las modalidades de evaluación; adaptar los contenidos tradicionales e incorporar recursos digitales como videos, audios, sistemas de gestión, plataformas *online*, programas o plataformas de diseño y aplicaciones para la enseñanza de lenguas extranjeras.

Si bien desde la óptica de los maestros existen desventajas sobre la enseñanza de lenguas extranjeras a distancia, también existen ventajas centradas en la accesibilidad y la comodidad para recibir o impartir clases. No obstante, además de estas cuestiones asociadas con el bienestar, se enfatizó en la permanencia de los materiales didácticos a disposición de los estudiantes para futuras ocasiones. Este último punto permite reflexionar en la importancia de estar preparados a nivel didáctico ante posibles emergencias sanitarias, por ejemplo, la presencia de la viruela del mono en distintas partes del mundo, así como otros acontecimientos relacionados con la crisis planetaria actual y la situación mundial compleja, que narran Morin y Kern (2006). Por tal motivo, es trascendental repensar el diseño y la implementación de materiales que consideren el componente digital para la enseñanza de lenguas extranjeras y que se otorgue capacitación docente centrada en el fortalecimiento de competencias útiles para los profesores de lenguas.

Sobre la valoración didáctica del recurso digital frente a otros dispositivos didácticos, se podría argumentar que los recursos digitales permiten despertar el espíritu creativo de los alumnos y obtener opiniones variadas. Estos recursos forman parte de las nuevas generaciones y se visualiza que, con el transcurso de los años, sean cada vez más comunes dentro del aula. Para finalizar, es relevante señalar que la pandemia provocó un parteaguas para la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que las escuelas no volverán a ser las mismas. Resulta complejo pensar en cómo quedaron las instituciones a partir de esta experiencia, ya que cada recinto académico y cada país enfrenta situaciones y retos distintos. Lo único que resta es estar preparados para la educación de un futuro que ya nos alcanzó.

## REFERENCIAS

- Aguilar-Gordón, F., y Sol-Villagómez, M. (Coords.). (2022). *Experiencias docentes en tiempos de pandemia*. Editorial Universitaria Abya-Yala.
- Álvarez-Ramos, E., Alexandre-Biel, L., Mateos-Blanco, B., y Mayo-Isicar, A. (2022). La enseñanza de lenguas extranjeras durante la Covid-19: retos y carencias formativas del profesorado. *Educação e Pesquisa*, 48. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248258199esp>
- Arias-Ortiz, E., Brechner, M., Pérez-Alfaro, M., y Vásquez, M. (2020). *Hablemos de Política Educativa en América Latina y el Caribe #2. De la educación a distancia a la híbrida: 4 elementos clave para hacerla realidad*. BID. <http://dx.doi.org/10.18235/0002756>
- Carroll, M., y Constantinou, F. (2023). *Teachers' experiences of teaching during the Covid-19 pandemic*. Cambridge University Press & Assessment.
- Cisterna-Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>
- De la Cruz-Rodríguez, D., e Hidalgo-Avilés, H. (2023). Percepciones de estudiantes de inglés sobre su motivación al tener clases en línea durante la pandemia de Covid-19. *Edähi Boletín Científico de Ciencias Sociales y Humanidades del ICSHu*, 12(23), 12-19. <https://doi.org/10.29057/icshu.v12i23.11179>
- Díaz de Rada, A. (2011). *El taller del etnógrafo: Materiales y herramientas de investigación en Etnografía*. UNED.
- El Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea. (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre competencias clave para el aprendizaje permanente*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Espinoza-Freire, E., y Calva-Nagua, D. (2020). La ética en las investigaciones educativas. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(4), 333-340. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v12n4/2218-3620-rus-12-04-333.pdf>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Forni, P., y De Grande, P. (2020). Triangulación y métodos mixtos en las ciencias sociales contemporáneas. *Revista Mexicana de Sociología*, 82(1), 159-189. <https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2020.1.58064>

- Gebremariam, H. (2023). Language Teacher's Experience and Preference toward Online Learning Platforms during the Covid-19 Pandemic. *Education Research International*, 1-12. <https://doi.org/10.1155/2023/9932873>
- Hammersley, M. (2013). *What Is Qualitative Research?* Bloomsbury Academic.
- Hashim, H., Rafiq, K., y Yunus, M. (2019). Improving ESL learners' grammar with Gamified learning. *Arab World English Journal (AWEJ)*5 (Special Issue), 41-50. <https://osf.io/preprints/socarxiv/xar32/download>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., y Bond, A. (2020, 27 de marzo). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Janghorban, R., Latifnejad-Roudsari, R., y Taghipour, A. (2014). Skype interviewing: the new generation of online synchronous interview in qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 9, 1-3. <https://doi.org/10.3402/qhw.v9.24152>
- Juárez-Díaz, C., y Perales, M. (2021). Language Teachers' Emergency Remote Teaching Experiences During the Covid-19 Confinement. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 23(2), 121-135.
- Kohls-Santos, P. (2021). Covid-19 y educación: experiencias y perspectivas docentes en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(2), 31-44. <https://doi.org/10.35362/rie8624344>
- Libreros-Cortez, H. (2023). *La construcción de los saberes en la traducción: el caso de una universidad pública en México* (Tesis de doctorado). Universidad Veracruzana-Universidad de Amberes, Xalapa-Amberes.
- Libreros-Cortez, H., y Schrijver, I. (2021). Advantages and Challenges of Online Translation Teaching and Learning During the Covid-19 Pandemic: A Mexican Case Study. *Teaching Innovations*, 34(4), 1-12. <https://doi.org/10.5937/INOVACIJE2104001L>
- López, V., Manghi, D., Melo-Letelier, G., Godoy-Echiburú, G., Otarola, F., Aranda, I., Araneda, S., López-Concha, R., y Avalos, B. (2021). Experiencias docentes heterogéneas en pandemia Covid-19: Un análisis interseccional con diseño mixto. *Psicoperspectivas*, 20(3), 118-137. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue3-fulltext-2434>

- López-Botello, F., Mendieta-Ramírez, A., y Alejandro-García, S. (2021). Experiencias y sentires en torno a la pandemia del virus Covid-19, la perspectiva de los estudiantes universitarios. *Revista RedCA*, 4(10), 147-169. doi:10.36677/redca.v4i10.16631
- López-Gómez, J., Esteves-Vargas, J., y Escalona-Romo, J. (2022). Technological and pedagogical challenges faced by English Language teachers during the Covid-19 pandemic. *Edähi Boletín Científico de Ciencias Sociales y Humanidades del ICSHu*, 10(20), 71-77. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/icshu/article/download/7927/8908/>
- McGreal, R., y Elliott, M. (2008). Technologies of Online Learning (E-learning). En T. Anderson (ed.), *Theory and practice of online learning* (pp. 115-135). Athabasca University Press.
- Morin, E., y Kern, A. (2006). *Tierra-Patria*. Nueva Visión.
- Moser, K., Wei, T., y Brenner, D. (2021). Remote teaching during Covid-19: Implications from a national survey of language educators. *System*, 97, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102431>
- Ochoa-Gutiérrez, R. (2022). Covid-19 y virtualidad, aprendizaje para los docentes de inglés en México. *Diálogos sobre educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*, 13(25), 1-16. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i25.1145>
- Olais, I. (2021). Mantener la presencia y el desarrollo de la habilidad de comunicación oral en entornos virtuales. En S. Trujillo-Juárez y G. Martínez-Gómez (coords.), *La enseñanza y el aprendizaje de inglés en ambientes virtuales* (pp. 26-35). [https://www.academia.edu/download/102700729/134\\_Ambientes\\_Virtuales.pdf](https://www.academia.edu/download/102700729/134_Ambientes_Virtuales.pdf)
- Ortiz-Lovillo, M., y Gidi-Martí, D. (2021). Online Teaching at the Universidad Veracruzana: Emerging Strategies and Challenges. *Teaching Innovations*, 34(4), 51-63. 10.5937/inovacije2104051P
- Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232.
- Rendón-Rojas, M., y Hernández-Salazar, P. (2010). Sense-making: ¿meta-teoría, metodología o heurística? *Investigación bibliotecológica*, 24(50), 61-81.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Turner, K., O'Brien, S., Wallström, H., Samuelsson, K., y Marjatta Uusi-mäki. (2023). Lessons learnt during Covid-19: making sense of Aus-

- tralian and Swedish university lecturers' experience. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20, 1-17. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00395-5>
- Ulla, M., y Perales, W. (2021). Emergency Remote Teaching During Covid19: The Role of Teachers' Online Community of Practice (CoP) in Times of Crisis. *Journal of Interactive Media in Education*, (1), 1-11. <https://doi.org/10.5334/jime.617>
- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-60). Editorial Gedisa.
- Ventura, M., y Oliveira S. (2022). Integrity and ethics in research and science publication. *Cad Saude Publica*, 38(1), 1-5. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00283521>
- Vera-Balderas, S., y Moreno-Tapia, J. (2022). Las competencias docentes en la enseñanza del idioma inglés en un contexto universitario durante la pandemia de la Covid-19. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(S1), 151-160.
- Villaseñor-Ocaña, X., y Morales-Vázquez, M. (2022). Dificultades en la implementación de las clases virtuales para la carrera licenciado en idiomas desde la perspectiva docente. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 6(5), 1-20. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v6i5.3226](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.3226)
- Viñas, M. (2021). Retos y posibilidades de la educación híbrida en tiempos de pandemia. *Plurentes. Artes y Letras*, (12), 1-9. <https://doi.org/10.24215/18536212e027>
- Zapata-Garibay, R., González-Fagoaga, J., González-Fagoaga, C., Cauch-García, J., y Plascencia-López, I. (2021). Higher Education Teaching Practices Experience in Mexico, During the Emergency Remote Teaching Implementation due to Covid-19. *Frontiers in Education*, 6, 1-14. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.628158>