



Revista de Investigación
Educativa, Intervención
Pedagógica y Docencia

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
UNIDAD ACADÉMICA DE DOCENCIA SUPERIOR
GRUPO DE INVESTIGACIÓN ESTUDIOS SOCIOEDUCATIVOS Y CULTURALES

e-ISSN: 2992-751X

Zacatecas, Zacatecas, México
Correo electrónico: iie_docencia@uaz.edu.mx
Disponible en <https://revistas.uaz.edu.mx/index.php/invinted>



Prácticas pedagógicas en tiempos de pandemia: una mirada a las experiencias y perspectivas docentes

Pedagogical practices in pandemic times: a look into teachers' experiences and perspectives

Nadia Sarahí Uribe Olivares
Universidad Autónoma de Nayarit
México

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2521-9634>

Magda Concepción Morales Barrera
Tecnológico Nacional de México/CIIDET
México

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2329-4665>

<https://doi.org/10.71770/nvxjib22>

Recibido: 08/17/2024 | Aceptado: 21/11/2024

RESUMEN

Este artículo presenta resultados de una investigación en la que se analizan las experiencias y perspectivas de los docentes de la Academia de Gestión Educativa de la Universidad Autónoma de Nayarit sobre la reconfiguración de sus prácticas pedagógicas en entornos a distancia y presenciales, durante y después de la pandemia de COVID-19. Se utilizó una metodología de investigación-acción con enfoque cualitativo. En la primera fase, de la cual se derivan los resultados que aquí se reportan, se realizó un grupo focal con 14 docentes en el que se obtuvo información sobre sus valoraciones, percepciones, opiniones y vivencias, así como los retos que enfrentaron y las estrategias que implementaron ante las condiciones de emergencia sanitaria. Esta información se analizó mediante un proceso de codificación, categorización e interpretación que permitió conocer las experiencias de los docentes ante la enseñanza en línea de emergencia, así como sus perspectivas sobre la integración de lo virtual en la presencialidad. Por el carácter cualitativo e interpretativo del estudio, estos resultados permiten comprender las prácticas pedagógicas del grupo de docentes con el que se trabajó, en el contexto institucional en el que se desarrolla la investigación-acción.

PALABRAS CLAVE: Educación, Pandemia, Prácticas pedagógicas, Tecnologías digitales

ABSTRACT

This study analyzed the experiences and perspectives of teachers from the Educational Management Academy of the Autonomous University of Nayarit on the reconfiguration of their pedagogical practices in face-to-face and distance environments during and after the COVID-19 pandemic. A qualitative methodology with an action research approach was used. In the initial phase, a focus group was conducted with 14 teachers. Data were analyzed using a process of coding, categorization, and interpretation. The results identified the experiences of teachers with emergency online teaching, based on the information provided about their assessments, perceptions, opinions, and experiences, as well as the challenges they faced, the strategies they implemented, and their perspective on the integration of the virtual into the face-to-face. The study was conducted with a specific group of teachers and cannot be generalized to the entire population. It contributes to understanding the experiences of teachers with emergency online teaching and the perspectives on the integration of the virtual into the face-to-face.

KEYWORDS: Education, Pandemic, Pedagogical practices, Digital technologies.

1. Introducción

La pandemia por SARS-CoV-2 (COVID-19) tuvo implicaciones en diferentes ámbitos sociales. Dentro del ámbito educativo, una de las estrategias aplicadas de manera masiva fue el cierre de las instituciones educativas, lo que generó que los procesos de enseñanza fueran trasladados y adaptados a otras modalidades para garantizar su continuidad. El contexto de encierro forzado por la crisis sanitaria global provocada por el virus fue complejo para los diferentes actores educativos. Datos proporcionados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) señalan que cerca de 1,200 millones de estudiantes dejaron las clases presenciales (2020). Lo anterior se considera un punto de referencia sobre las modificaciones y adaptaciones que sucedieron al mismo tiempo, en diferentes contextos.

En este sentido, gran parte de las medidas que las instituciones educativas de los países de la región en América Latina adoptaron ante la crisis se relacionaron con la suspensión de las clases presenciales. La UNESCO (2020) señala que esto dio origen a tres campos de acción principales: "el despliegue de modalidades de aprendizaje a distancia, mediante la utilización de una diversidad de formatos y plataformas (con o sin uso de

tecnología); el apoyo y la movilización del personal y las comunidades educativas, y la atención a la salud y el bienestar integral de las y los estudiantes" (p. 3).

Estas medidas dieron pauta a que las y los docentes exploraran recursos tecnológicos y didácticos que antes desconocían, principalmente orientados a compartir contenidos, recibir evidencias de los trabajos realizados por los estudiantes y facilitar las interacciones; además, exigió el diseño e implementación de estrategias y prácticas pedagógicas, que pueden entenderse como un ejercicio intencionado, consciente y planeado de enseñanza (Tamayo, 2017), en escenarios virtuales en los que una cantidad significativa de docentes no había incursionado o lo había hecho muy poco. Si bien estas estrategias y prácticas no estuvieron exentas de dificultades en el momento pandémico, se puede sostener que en muchos casos se generaron reconfiguraciones que les permitieron adaptar el proceso educativo a las condiciones de la emergencia, algunas de las cuales se conservaron en el retorno a las aulas presenciales.

En el marco de las condiciones, desafíos y reconfiguraciones mencionadas, se planteó una investigación que tuvo como objetivo analizar las prácticas pedagógicas producidas durante la pandemia e identificar aquellas que es importante consolidar mediante la reflexión colegiada; la cual fue desarrollada desde la metodología de investigación-acción con enfoque cualitativo y situada en la Universidad Autónoma de Nayarit, específicamente en la Unidad Académica de Educación y Humanidades.

La primera fase del diseño investigativo desarrollado consistió en el análisis situacional para construir un diagnóstico que orientara la segunda fase, a saber, la correspondiente a la intervención. En este artículo se presentan resultados derivados de este análisis, que se guio por la pregunta sobre ¿cuáles son las perspectivas de los docentes respecto a las reconfiguraciones de sus prácticas pedagógicas en entornos virtuales y presenciales, producidas a raíz de las condiciones y desafíos experimentados durante el periodo de la pandemia por Covid-19? Para dar respuesta a esta pregunta, se analizaron las experiencias y significados construidos por los docentes alrededor de las modificaciones que realizaron en sus prácticas docentes a partir de la necesidad de implementar la modalidad de enseñanza remota de emergencia.

Antes de plantear el problema de investigación, es necesario definir algunos conceptos que enmarcan este estudio. En primera instancia se plantea que la práctica pedagógica va más allá de transmitir conocimiento, implica generar un proceso de formación integral, que integra acciones como: "enseñar, comunicar, socializar experiencias, reflexionar desde la cotidianidad, evaluar los procesos cognitivos y relacionarse con la comunidad educativa" (Loaiza Zuluaga et al., 2012, p.74). El concepto de práctica pedagógica implica pensar la función docente desde lo holístico, que no es solo dar clases, sino contextualizar la docencia desde el propio significado del estudiante en contextos socioculturales específicos.

En este caso, el término experiencia es un constructo clave para comprender las modificaciones de las prácticas pedagógicas, que, si bien es un término polisémico, se retoma la postura de Vygotsky (1978), que enmarca la experiencia como un proceso de interacción social en el que el individuo aprende de otros y con otros. Entonces la experiencia resulta de un proceso de interacción entre el individuo y otros individuos y con lo que sucede en su entorno, que lo transforma.

Partiendo del concepto de Vygotsky (1978), que expresa la experiencia como un proceso de transformación individual y colectiva, autores como Dillard (2022) especifican el concepto de experiencia docente durante la pandemia como un proceso de transformación que resultó de la interacción entre actores, como estudiantes, colegas y familias.

Distintos autores (entre los que destacan Dewey, 1938 y Vygotsky, 1978) han compartido la tesis de que experiencia y perspectiva están ligadas. La primera hace referencia a vivencias y eventos, mientras que la segunda refiere a la interpretación y comprensión de estos. En el ámbito educativo, tanto la experiencia como la perspectiva son procesos que se imbrican, posibilitando la transformación individual y colectiva, en tanto dan pauta para la integración y la construcción conjunta. En relación con lo planteado, se puede argumentar que durante la pandemia uno de los elementos que resaltaron fue el trabajo colegiado, o la necesidad de este. Gutiérrez y Sánchez (2022) expresan que, debido a la pandemia, el trabajo colegiado se tuvo que adecuar a modalidades no presenciales, produciendo cambios en la organización de los agentes educativos para brindar el servicio. Con el fin de generar condiciones para el aprendizaje, no solamente se dio una adecuación respecto a las clases con estudiantes, sino que también se tuvo que adecuar el trabajo entre docentes.

Diversos estudios señalan que la reflexión colegiada entre docentes durante la pandemia no fue un proceso homogéneo; esto se debe a las condiciones particulares de los contextos de cada profesor, que dio lugar a distintas posibilidades para compartir experiencias y perspectivas. En relación con ello, Toto y Limone (2021) expresan que los procesos de comunicación e interacción que se generaron durante el periodo de enseñanza remota, fueron clave para la aceptación de las tecnologías educativas por parte del profesorado, reconfigurando los vínculos y formas de relación entre pares.

De acuerdo con lo anterior, se puede plantear la importancia de la reflexión colegiada, mediante la cual se puede promover que los docentes repiensen y adapten su práctica en entornos presenciales, incorporando el uso de elementos de modalidades no convencionales, aprendidas durante la pandemia. Cabe mencionar que uno de los propósitos orientadores del ejercicio analítico que aquí se reporta fue comprender el cambio en las prácticas pedagógicas a partir de la reflexión colegiada; en relación con ello, se propone la participación de los docentes en procesos reflexivos entre pares, con el propósito de contribuir a la integración de prácticas, estrategias, recursos, entre otros elementos multimodales, a los que tuvieron acercamiento durante la pandemia, en su práctica pedagógica presencial, consolidando los aprendizajes y las experiencias vividas.

2. Metodología

La investigación de la que deriva este artículo se desarrolló mediante una metodología de investigación-acción; para ello se siguió el planteamiento propuesto por Fals (2001), quien la define como un proceso de aprendizaje y construcción colectivo que busca la transformación social a través de la acción participativa de quienes están involucrados en el problema que se busca resolver. En ese tenor, se abordó desde un enfoque técnico cualitativo.

A partir de esta propuesta metodológica, se propuso desarrollar una intervención basada en la reflexión colegiada sobre las prácticas pedagógicas construidas por los docentes durante la pandemia para comprenderlas, resignificarlas y generar posibilidades para su consolidación en entornos presenciales de enseñanza. En este contexto interventivo, se buscó la comprensión de la realidad desde una perspectiva epistemológica constructivista, desde la que se reconoce la realidad educativa como una construcción social en la que los docentes son mediadores para la construcción de experiencias entre pares. Por lo anterior, y en concordancia con el modelo metodológico en el que se basa la investigación, el docente es entendido como un participante que comprende y mejora su propia realidad.

2.1. Ciclo de la investigación-acción

El ciclo de la investigación-acción se organizó en varias fases. La primera de ellas fue la fase inicial o de contacto con la comunidad. En esta etapa, se llevó a cabo un primer acercamiento con la comunidad en el contexto que habitan, con el propósito de conversar con las personas, motivarlas a participar y generar una visión compartida sobre el problema a abordar, para realizar un análisis de las condiciones en las que se enmarca y produce. De acuerdo con la perspectiva de Cochran-Smith y Lytle (2009), esta fase implica actividades como:

- Establecer un diálogo abierto y horizontal con los miembros de la comunidad.
- Escuchar atentamente las experiencias, preocupaciones y aspiraciones de los participantes.
- Generar una comprensión conjunta de la situación y las posibles vías de solución.
- Organizar el trabajo en torno a la detección de necesidades prioritarias.

Esta fase de acercamiento y análisis es intrínseca a la realización de la investigación-acción, tal como lo plantea el modelo cíclico propuesto por Kemmis (1998). Cabe mencionar que, en este artículo, se presentan específicamente los hallazgos y resultados correspondientes a esta fase del ciclo.

Las fases subsiguientes de investigación-acción incluyeron la planificación de acciones, la implementación de estas, la observación de los efectos y la reflexión sobre el proceso; a partir de ello, la investigación-acción contempló la iteración, esto es, revisar las acciones para corregirlas, adecuarlas o replantearlas para generar un nuevo ciclo, conformando así un proceso continuo de mejora.

2.2. Características de los participantes

Las y los participantes fueron 14 académicos adscritos a la Academia de Gestión Educativa del programa de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Nayarit. Se seleccionaron de forma intencional, de acuerdo con las siguientes condiciones: ser docentes activos tanto durante la pandemia como en el actual retorno a las actividades

presenciales, y contar con experiencias profesionales en ambas modalidades (presencial y a distancia).

Una vez conformado el grupo de trabajo colegiado, se observaron las siguientes características:

- Fueron 12 mujeres y 2 hombres.
- Edades comprendidas principalmente entre 35 y 55 años, aunque hay algunos participantes tanto más jóvenes como de mayor edad.
- Experiencia docente, con un mínimo de 5 años de ejercicio profesional, aunque la mayoría de los participantes cuentan con 10 a 20 años de labor en la docencia universitaria.
- Perfiles profesionales diversos, incluyendo licenciados en educación, psicólogos y pedagogos, lo que aporta una pluralidad de enfoques y perspectivas.

Esta diversidad de características en cuanto a edad, años de experiencia, además de formación profesional, permitió contar con una amplia variedad de vivencias, dificultades e ideas sobre la experiencia de los participantes durante el periodo de confinamiento. Asimismo, se pudo conocer los cambios implementados en sus prácticas docentes ante las necesidades producidas por la enseñanza de emergencia.

2.3. Técnicas de recolección de información

Para la fase de diagnóstico de la investigación-acción, se utilizó la técnica de grupo focal, siguiendo la perspectiva propuesta por Pope (2000). Esta técnica se caracteriza por la conformación de un grupo de discusión que posibilita el diálogo sobre un tema específico, vivido mediante el cual comparten sus experiencias y perspectivas.

En este caso, se organizó un grupo focal con los 14 académicos participantes, el cual tuvo una duración de aproximadamente dos horas. Durante este tiempo, los participantes recibieron estímulos específicos para el debate, como preguntas orientadoras sobre sus vivencias y percepciones durante el periodo de confinamiento por la pandemia y los cambios en sus prácticas docentes.

Tal como señalan Morgan et al. (2000), la información obtenida en el grupo focal provino de la interacción dinámica entre los participantes. En este sentido, se generó una reflexión colectiva, donde los docentes compartieron abiertamente sus experiencias, dificultades, estrategias y aprendizajes en torno a la enseñanza remota de emergencia y el posterior retorno a las actividades presenciales.

El diálogo y debate suscitado en el grupo focal permitió identificar las principales necesidades, percepciones y expectativas de los participantes, lo cual sentó las bases para la siguiente fase del ciclo de investigación-acción, esto es, para el diseño e implementación de la estrategia interventiva.

2.4. Instrumento para la recolección de información

Con el fin de recolectar datos de manera sistemática, se utilizó una guía de tópicos que sirvió como hilo conductor para dar coherencia al desarrollo del grupo focal. Esta guía fue construida tomando en cuenta las principales dimensiones a abordar, las cuales fueron:

1. Experiencias y vivencias durante el periodo de enseñanza remota de emergencia:
 - Principales retos y dificultades enfrentadas.
 - Estrategias implementadas para adaptarse a la modalidad virtual.
 - Aprendizajes y aspectos positivos de la experiencia.
2. Transición y retorno a la modalidad presencial:
 - Cambios y ajustes realizados en las prácticas docentes.
 - Percepciones sobre las diferencias entre la enseñanza remota y presencial.
 - Expectativas y necesidades para el actual contexto.

La guía de tópicos sirvió como un marco orientador que permitió a los participantes expresarse en sus respuestas y comentarios, interviniendo cuando consideraban necesario aportar sus perspectivas y experiencias. Esto permitió la generación de un diálogo fluido y la recolección de información detallada sobre la temática clave.

2.5. Proceso para el análisis de la información

El análisis de los datos cualitativos obtenidos en la fase inicial se realizó siguiendo un proceso sistemático que comprendió las siguientes etapas:

- Organización de los datos: Se transcribió la grabación del grupo focal y se organizó la información en una estructura de categorías y subcategorías emergentes.
- Codificación: Se realizó una lectura repetida de los datos para identificar códigos recurrentes, los cuales se agruparon posteriormente en categorías conceptuales más amplias. Algunas de estas categorías se relacionaron con propuestas teóricas, mientras que otras surgieron directamente del discurso de las y los participantes para identificar segmentos de información que se relacionaran con las siguientes categorías conceptuales:
 - Percepciones, opiniones y vivencias: Se analizaron los sentimientos predominantes, así como las comparaciones con la enseñanza presencial.
 - Retos en la adopción de nuevas prácticas y herramientas tecnológicas: se identificaron las dificultades y desafíos que enfrentaron los docentes en el uso de entornos y herramientas digitales, los tipos de herramientas utilizadas, la brecha de habilidades digitales.
 - Estrategias y recursos tecnológicos incorporados: Se analizaron los distintos recursos digitales y formas de utilizar herramientas en su práctica docente.
 - Apropiación de lo virtual en la presencialidad: se examinó la transformación de las prácticas docentes y las perspectivas en función a sus clases en el periodo pospandemia.
- Análisis e interpretación: Se analizó el contenido de las categorías identificadas, interpretando los datos a la luz de conceptos clave y estableciendo relaciones entre ellas, con el fin de identificar coincidencias, tensiones y patrones relevantes.

- **Contextualización:** Se situaron las narraciones e interpretaciones de los docentes en el contexto institucional y sociocultural de la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), en particular de la experiencia local de la pandemia, con el propósito de comprender mejor los factores condicionantes y las particularidades del caso.

Este proceso de análisis de contenido permitió comprender las expectativas, motivaciones y perspectivas de los participantes docentes en torno a la experiencia *de la enseñanza remota de emergencia y el posterior retorno a la modalidad presencial*.

3. Resultados

La pandemia de COVID-19 generó una abrupta transición hacia la enseñanza en línea de emergencia; esto trajo consigo nuevas experiencias para el profesorado, y la forma en que se desarrollan en un antes y un después de este periodo.

Los resultados obtenidos a partir de la categorización descrita en el apartado anterior permitieron un acercamiento a las experiencias y perspectivas del equipo docente de la UAN durante la pandemia, así como las reconfiguraciones generadas en sus prácticas pedagógicas.

3.1. Percepciones, opiniones y vivencia

De acuerdo con la información generada en el grupo focal, se identificó la frustración como una constante de las vivencias que experimentaron durante este periodo, relacionada con una percepción generalizada sobre la falta de formación en torno a competencias digitales. Lo que en su momento fue sinónimo de una mayor carga de trabajo y dificultades para realizar su práctica docente. Por lo que se destacan los siguientes elementos principales:

- **Sentimientos predominantes:** los docentes expresaron sentimientos de frustración e incertidumbre ante la nueva realidad educativa.
- **Comparaciones con la enseñanza presencial:** se evidenció una pérdida de interacción y comunicación fluida, así como una mayor carga de trabajo para los docentes.
- **Grado de percepción de preparación:** los docentes manifestaron una falta de formación en herramientas digitales y dificultades para adaptar la pedagogía al entorno virtual.

3.2 Retos en la adopción de nuevas prácticas y herramientas tecnológicas

El equipo docente menciona que se enfrentaron a diversos retos durante el confinamiento, reconocieron una brecha digital y mencionaron la conectividad como uno de los mayores desafíos a superar. Además, el acceso a la tecnología, la falta de familiaridad con las herramientas digitales y la necesidad de soporte técnico por parte de la institución educativa fueron elementos clave. Los principales retos fueron:

- **Dificultades:** Los principales desafíos fueron la conectividad, el acceso tecnológico, la ansiedad tecnológica, la falta de soporte técnico y la dificultad para mantener la atención de los estudiantes.
- **Herramientas utilizadas:** Las herramientas más utilizadas fueron plataformas educativas (Moodle, Google Classroom), herramientas de comunicación (Zoom, WhatsApp) y recursos multimedia (videos, podcasts).
- **Brecha de habilidades digitales:** Se evidenció una necesidad de capacitación y actualización docente en el uso de tecnologías educativas.

El equipo docente expresó dificultades de acceso y uso de las tecnologías digitales, evidenciando signos de una brecha digital; otra condición predominante fue la conversión de espacios personales en espacios de trabajo, generando algunos conflictos y dificultades resultantes principalmente de la falta de establecimiento de límites entre los espacios y tiempos personales y laborales. Esto contribuyó a que las dificultades no solo incluyeran elementos tecnológicos, laborales y profesionales, sino también afectivos. Al respecto, una persona del equipo docente de la Unidad Académica de Educación y Humanidades expresó: "Me pegó durísimo, durísimo, durísimo. Yo me cuestionaba muchísimo todo porque, ¿cómo puedes lograrlo?"

3.3 Estrategias y recursos tecnológicos incorporados

Durante este periodo el profesorado mencionó que utilizaron estrategias a prueba y error con el fin de adaptarse a la enseñanza en una modalidad no escolarizada. Se observó una tendencia hacia la creación de experiencias de aprendizaje más interactivas y personalizadas conforme avanzó la pandemia, dado su propio periodo de adaptación:

- **Distintos recursos digitales:** El equipo docente creó videos explicativos, presentaciones interactivas, foros y debates en línea, y evaluaciones virtuales.
- **Plataformas:** Se utilizaron plataformas educativas como base para la enseñanza.
- **Materiales multimedia:** Se incorporaron recursos multimedia para apoyar la explicación de conceptos y fomentar la participación y el aprendizaje activo.
- **Finalidades del uso:** Los recursos digitales se utilizaron para apoyar la explicación de conceptos, fomentar la participación y el aprendizaje activo, y diversificar las estrategias de evaluación.

Al respecto, una persona docente de la Unidad Académica expresó que: "pensando en la innovación (...) apenas yo alcanzaba a discernir realmente cómo utilizar esa nueva herramienta". Esto pone de relieve la rapidez de los cambios en función del conocimiento de las tecnologías y la dificultad de adaptarse a ellos. Además, se sostuvo de manera compartida la necesidad de aprender sobre la marcha algunas herramientas tecnológicas. Al respecto, otra persona del equipo docente compartió que: "tuvimos que empezar a usar herramientas que, si bien las conocíamos o no, era necesario adaptarlas al contenido". Esto plantea que, independientemente del nivel de dominio tecnológico previo, el profesorado

se vio obligado a apropiarse de diversas tecnologías y reconfigurar sus estrategias pedagógicas para poder impartir sus asignaturas en la modalidad virtual.

3.3 Apropiación de lo virtual en la presencialidad

En este aspecto, el profesorado señaló que dentro de su práctica docente actual utilizan herramientas digitales, aprendidas durante la pandemia, para dar seguimiento a sus estudiantes y realizar trabajo colegiado, resaltando algunas ventajas dentro de los nuevos elementos digitales para las prácticas docentes presenciales.

- Transformación de prácticas: El equipo docente manifestó una disposición a integrar recursos digitales en las clases presenciales e implementar metodologías de aprendizaje híbrido.
- Prospectiva y expectativas: Se observó una oportunidad para mejorar la calidad educativa y repensar el rol docente en la era digital.

En lo que respecta a la transformación de las prácticas pedagógicas, el equipo docente ahora expresa que tienen una mayor integración de recursos digitales en las clases presenciales, implementan metodologías híbridas (que, si bien no son bajo un modelo determinado, tienen características multimodales), así como mayor flexibilidad y personalización del aprendizaje entre pares y con sus propios estudiantes.

4. Discusión

Los hallazgos de este estudio proporcionan una mirada sobre las experiencias y perspectivas docentes universitarias. Se logró evidenciar que la abrupta transición hacia la enseñanza remota no fue homogénea en cuestión de condiciones contextuales, tiempo y habilidades, sino que se dio de formas diversas. En esta primera fase del estudio, se pudo encontrar que existe una modificación en las prácticas pedagógicas de los docentes, que parte de la experiencia vivida durante el periodo de confinamiento causado por la pandemia COVID-19.

Estos resultados son consistentes con los hallazgos del estudio realizado por Ramos-Huenteo et al., (2020), quienes revelan que los profesores enfrentaron diversos desafíos en el contexto de la pandemia, incluyendo la necesidad de formación tecnológica, el manejo de las emociones, la adaptación a la virtualidad y la conciliación entre la vida laboral y personal. Aunque el autor expone la necesidad formativa docente, da la oportunidad de explorar la construcción de la realidad desde la mirada docente.

En este estudio se reportan perspectivas desde la propia experiencia de los docentes en un contexto específico, además de que permite que los participantes problematicen y definan procesos de acción sobre su realidad docente, generando análisis, reflexiones y transformaciones en sus prácticas pedagógicas, mientras que el trabajo de Ramos-Huenteo et al, (2020) se enfocan en el rol docente en un contexto más amplio, al ser un análisis del sistema educativo que incluye también condiciones contractuales y organizacionales.

Cabe destacar que este estudio podría beneficiarse de un análisis más profundo desde una perspectiva de género. Futuras investigaciones podrían examinar cómo las experiencias, desafíos y adaptaciones durante la pandemia variaron entre docentes hombres y mujeres. Esto incluiría analizar las posibles diferencias en la carga de trabajo, el acceso y manejo de tecnologías, las estrategias de adaptación y la conciliación entre la vida laboral y personal. Además, sería valioso explorar si la brecha digital identificada tiene un componente de género que podría estar afectando de manera desigual a las docentes mujeres en su desarrollo profesional y adaptación a las nuevas modalidades de enseñanza.

5. Conclusiones

La reflexión generada sobre las prácticas docentes que fueron modificadas durante el período de confinamiento trajo consigo una apertura a nuevas formas de realizar la práctica pedagógica, lo que permitió generar nuevas estrategias, así como aperturas para incorporar herramientas digitales y espacios virtuales como complemento a las clases presenciales.

Para hacer referencia a algunos cuestionamientos que guiaron este trabajo, se puede mencionar que algunas prácticas implementadas durante el confinamiento se han consolidado, como el uso de plataformas educativas para el acompañamiento de los estudiantes. Además, se evidencia un aprendizaje significativo por parte de los docentes en el uso de estas herramientas.

En las experiencias compartidas por los docentes se pudo identificar que las transformaciones fueron tanto instrumentales, en el sentido de la aplicación de plataformas para dar seguimiento al proceso educativo, como intangibles, que dieron una mayor sensibilidad a las condiciones de los estudiantes y las posibilidades de acceder a recursos educativos.

Es importante señalar que los resultados de esta investigación, por el marco teórico y metodológico en el que se inscribe, solo son aplicables al grupo de académicos que participaron en este estudio; es decir, no pueden generalizarse a otros contextos educativos, en tanto la investigación-acción tiene un carácter situado, desde el cual los ejercicios analíticos y reflexivos, así como las propuestas de acción, son construidas de manera colaborativa por los participantes. Sin embargo, vale la pena destacar que nos da pauta sobre los desafíos que enfrentaron los docentes, así como la apropiación de lo virtual en la presencialidad, abriendo nuevas posibilidades para mejorar las prácticas pedagógicas. A partir de ello, consideramos que se requieren investigaciones adicionales con más participantes y en diferentes contextos para confirmar y ampliar los hallazgos aquí presentados.

Por otro lado, resulta relevante mencionar que, en el contexto de la Unidad Académica de Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Nayarit, los procesos de formación docente y de diseño curricular se realizan tanto en modalidad escolarizada como en otras modalidades.

Los retos y oportunidades, como la sostenibilidad de nuevas prácticas pedagógicas, que presenta este diagnóstico dan pauta al desarrollo de la siguiente fase de la investigación-acción, la cual abordará la durabilidad e impacto a largo plazo de las nuevas

prácticas pedagógicas, incluyendo la participación de otros actores institucionales, como autoridades educativas, e incluso una mayor participación de docentes universitarios.

Se espera que estos resultados brinden un punto de partida para futuras investigaciones centradas en las experiencias y perspectivas de los docentes universitarios. Los hallazgos de esta primera fase de la investigación-acción permiten concluir que la pandemia tuvo implicaciones importantes en la transformación de las prácticas pedagógicas de los participantes, al posibilitar la adopción de nuevas herramientas tecnológicas y recursos digitales. Sin embargo, aún hay mucho camino por explorar, para lo cual será necesario integrar una mayor participación de los actores institucionales, además de generar espacios de diálogo y reflexión que permitan lograr una transformación profunda y consolidada de las prácticas docentes.

En síntesis, este estudio cualitativo contribuye a una comprensión situada en un contexto específico, en el que se identificaron elementos que estuvieron presentes en la reflexión de la práctica docente entre pares. Este estudio cualitativo, basado en el diálogo entre docentes, complementa investigaciones previas sobre los retos de la virtualización educativa, al aportar una perspectiva más profunda sobre las experiencias individuales y contextuales de este proceso. Por lo anterior, se destaca la importancia de la reflexión colegiada en la transformación de la práctica docente, de lo que deriva la necesidad de establecer espacios de diálogo que posibiliten estos procesos reflexivos entre pares, así como el trabajo colaborativo como base para la reconfiguración y consolidación de las prácticas pedagógicas, lo que en última instancia puede promover enfoques pedagógicos más innovadores, adaptables y receptivos para abordar los desafíos de la educación del siglo XXI.

Referencias

- Cárdenas, D. L., Hernández, N. J. y García-Díaz, J. J. (2022). Transformaciones de la práctica pedagógica durante la pandemia por COVID-19: Percepciones de directivos y docentes en formación en educación infantil. *Formación Universitaria*, 15(2), 21-40. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062022000200021>
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. L. (2009). Teacher research as stance. In S. E. Noffke & B. Somekh (Eds). *The SAGE handbook of educational action research*. (pp. 39-49). Sage.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Dillard, C. (2022). Reimagining teacher education during the COVID-19 pandemic: A case study of a teacher preparation program in the United States. *International Journal of Educational Research*, 113, 104010. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.104010>
- Fals Borda, O. (2001). *Investigación-acción y participación popular* (9ª ed.). Siglo del Hombre Editores. <https://doi.org/10.2307/j.ctvx12b3f>

- Gutiérrez, E. M. y Sánchez, A. (2022). *Trabajo colegiado durante la pandemia. Una mirada desde el clima escolar* [Ponencia]. I Congreso Latinoamericano de Estudiantes y Egresados de Posgrados en Educación, III Conferencia Internacional de Estudiantes de Posgrados en Educación, Lima.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *The action research planner* (3ª ed.). Deakin University Press.
- Loaiza Zuluaga, Y., Rodríguez Rengifo, J. y Vargas López, H. (2012). La práctica pedagógica de los docentes universitarios en el área de la salud y su relación con el desempeño académico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(1), 95-118.
- Morgan, M., Gibbs, S., Maxwell, K. y Britten, N. (2002). Hearing children's voices: Methodological issues in conducting focus groups with children aged 7-11 years. *Qualitative Research*, 2(1), 5-20.
- Pope, C., Ziebland, S. y Mays, N. (2000). Qualitative research in health care: Analysing qualitative data. *BMJ: British Medical Journal*, 320(7227), 114-116. <https://doi.org/10.1136/bmj.320.7227.114>
- Ramos-Huenteo, V., García-Vásquez, H., Olea-González, C., Lobos-Peña, K. y Sáez-Delgado, F. (2020). Percepción docente respecto al trabajo pedagógico durante la COVID-19. *CienciaAmérica*, 9(2), 334-353. <https://doi.org/10.33210/ca.v9i2.325>
- Tamayo, J. A. (2017). *La práctica pedagógica: Un enfoque didáctico*. Ediciones Octaedro.
- Toto, G. A. y Limone, P. (2021). Motivation, stress and impact of online teaching on Italian teachers during COVID-19. *Computers*, 10(6), 75. <https://doi.org/10.3390/computers10060075>
- UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la COVID-19: Hacia un futuro resiliente*. <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. In M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner, y E. Souberman. (Eds). Harvard University Press.