

## Impactos Del Covid-19 En Latinoamérica: Énfasis En Los Discursos Docentes

Esther Caldiño Mérida<sup>1</sup>, Guilherme Mendes Tomaz dos Santos<sup>2</sup>, Edwin Lamberto Flores Rangel<sup>3</sup>, Austreberto Salinas Sánchez<sup>4</sup>, Luz Marina Payán Valenzuela<sup>5</sup>.

<sup>1</sup>Universidad La Salle México (ULSA), Ciudad de México, México

<sup>2</sup>Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) – Natal, Estado do Rio Grande do Norte, Brasil

<sup>3</sup>Universidad De Baja California (Campus Tepic) – Tepic, Estado de Nayarit, México

<sup>4</sup>Centro de Estudios Educativos y Sindicales del SNTE 54 (CEEyS) – Obregón, Estado de Sonora, México

<sup>5</sup>Secretaría de Educación Pública (SEP). Sinaloa, Estado de Sinaloa, México

Recibido: 08/01/2022

Revisado: 15/04/2022

Aceptado: 15/05/2022

Publicado: 28/06/2022

### Resumen

Este estudio cualitativo tuvo por objetivo analizar de qué manera los docentes de Latinoamérica enfrentaron la enseñanza en línea desde una mirada pedagógica, emocional y tecnológica frente a la pandemia del COVID-19. El procedimiento técnico fue la investigación acción, de alcance exploratorio, tomando para ello dos categorías: 1) la experiencia de los *webinars*: una retrospectiva en el contexto de COVID-19 (utilizándose la descripción) y 2) narrativas docentes: perspectivas desde los impactos psicológicos, tecnológicos y pedagógicos (analizando 6 narrativas de profesores de Latinoamérica). Los principales hallazgos apuntaron que, conforme los docentes, las dificultades de accesibilidad es un factor que comprometió el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero he traído nuevas habilidades y competencias para el profesorado, entre otros aspectos.

**Palabras clave:** Educación. Competencias. Profesionalización docente. Comunidad Profesional de Aprendizaje. Diversidad.

### Abstract

This qualitative study aimed to analyze how Latin American teachers faced online teaching from a pedagogical, emotional and technological perspective in the face of the COVID-19 pandemic. The technical procedure was action research, exploratory in scope, taking two categories for this: 1) the experience of webinars: a retrospective in the context of COVID-19 (using the description) and 2) teaching narratives: perspectives from the impacts psychological, technological and pedagogical (analyzing 6 narratives of Latin American teachers). The main findings pointed out that, according to teachers, accessibility difficulties are a factor that compromised the teaching-learning process, but I have brought new skills and competencies to teachers, among other aspects.

**Keywords:** Education. Competencies. Teaching professionalization. professional learning community. Diversity.

**Resumo:** Este estudo qualitativo teve por objetivo analisar de que maneira os docentes da América Latina enfrentaram o ensino remoto desde uma visão pedagógica, emocional e tecnológica no contexto da pandemia da COVID-19. O procedimento técnico foi a investigação-ação e teve-se objetivo exploratório, gerando-se duas categorias: 1) A experiência dos *webinars*: uma retrospectiva no contexto da COVID-19 (utilizando-se a descrição) e; 2) narrativas docentes: perspectivas desde os impactos psicológicos, tecnológicos e pedagógicos (analisando-se 6 narrativas de professores da América Latina). Os principais achados apontaram que, de acordo com os docentes, as dificuldades de acessibilidade foi um fator que comprometeu o processo de ensino-aprendizagem e trouxe novas habilidades e competências para o professorado entre outros aspectos.

**Palavras-chave:** Educação. Competências. Profissionalização docente. Comunidade de aprendizagem profissional. Diversidade.

## Introducción

El ser docente genera una gran responsabilidad, pues hoy en día tenemos que desarrollar en nuestros alumnos competencias no solo para la formación escolarizada sino para el pleno desarrollo de la persona humana y para el pleno ejercicio de la ciudadanía a lo largo de la vida. Tales competencias son mucho más que solamente el conocimiento científico, ya que involucran la metacognición, afectividad y otros. En este sentido, si como docentes no las poseemos ¿qué estaremos promoviendo para la sociedad del conocimiento en la formación de nuestros estudiantes? Por lo tanto, una de las características que debemos poseer y que genera gran compromiso, es el ser competente, para ello debemos ser expertos en el nivel en que laboramos, estar a la vanguardia en conocimientos y comprometidos con el logro escolar de nuestros alumnos.

De acuerdo con Perrenoud (2000), para lograr lo anterior, tenemos que ser capaces de realizar una planeación (flexible), saber diseñar actividades motivadoras, significativas, colaborativas y aplicables a su entorno inmediato, sobre todo que generen un reto para nuestros alumnos. Para él, un buen docente se responsabiliza al evaluarse y certificarse constantemente, cumple en tiempo y forma con el calendario escolar y el aprovechamiento del tiempo dedicado a la enseñanza, demuestra gran confianza en sus alumnos y les facilita la tarea apoyándolos a enfrentar los obstáculos por los que atraviesa. Sabe diseñar entornos de aprendizaje que consideren la utilización de los medios de comunicación y los nuevos instrumentos informáticos y telemáticos, aprovechando su valor informativo, comunicativo y motivador.

Siguiendo en esta perspectiva, Gauthier, Bissonetti e Richard (2014) refuerza que todo buen docente debe de fomentar el logro de aprendizajes significativos y transferibles, así como también despertar la curiosidad intelectual y el pensamiento divergente, especialmente por la enseñanza explícita. Una de las mayores responsabilidades que tenemos como docentes dentro del aula es desarrollar y aplicar estrategias de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con las necesidades e intereses de los alumnos, así como actuarnos como gestores de los aprendizajes y de la materia. De igual forma, es necesario evaluar dicho proceso, una vez que se puede considerar así porque precisamente esa es la principal labor dentro del contexto áulico.

Frente al expuesto, ¿qué sucede cuando de la noche a la mañana se informa que el trabajo que se hacía en el aula de modo presencial, ahora se deberá realizar desde casa, conforme a los recursos con los que cuentan los alumnos y docentes? ¿Será posible a

través de esta modalidad tomar en cuenta sus necesidades e intereses? El fenómeno generado fue debido a la pandemia del COVID-19, que es una enfermedad de característica respiratoria y posee una alta tasa de transmisibilidad entre las personas (Autores, supresión).

En este sentido, frente a la discusión presentada, realizamos la pregunta de investigación: **¿De qué manera los docentes de Latinoamérica enfrentaron la enseñanza en línea desde una mirada pedagógica, emocional y tecnológica frente a la pandemia del COVID-19?** Siendo esta la pregunta de investigación que da origen al objetivo general del presente estudio: **Analizar de qué manera los docentes de Latinoamérica enfrentaron la enseñanza en línea desde una mirada pedagógica, emocional y tecnológica frente a la pandemia del COVID-19.**

A mediados del mes de marzo del año 2020 ante la emergencia sanitaria y de tomar medidas precautorias, debido a la pandemia provocada por el virus COVID-19, mismo que el mundo entero estaba enfrentando; los gobiernos – centrados aquí en los países latinoamericanos – suspendieron las actividades educativas de manera presencial, como, por ejemplo, en Argentina, Bolivia, Brasil, El Salvador, México y otros. Con este cambio, abruptamente la clase educativa tuvo que reorganizarse para promover la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje y salir de un escenario más analógico, para una cultura tecnológica – hasta el momento siendo algo facultativo para el campo educativo y ahora siendo por ella la promoción de formación humana.

Los países latinoamericanos en su momento, a través de diferentes documentos, dieron a conocer a la sociedad dicha noticia. En México, por ejemplo, dicha información se dio a conocer en el Diario Oficial de la Federación el Acuerdo número 02/03/20 y el Acuerdo número 16/03/2020 (México, 2020a; 2020b), por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública.

Así mismo, Argentina en la Resolución 108 y el Decreto 287 (Argentina; 2020a; 2020b), queda como manifiesto que la emergencia sanitaria y el estado de situación epidemiológico, conforme las disposiciones adoptadas por la Autoridad de Aplicación aconsejan adoptar medidas transitorias preventivas, de carácter excepcional, que en materia educativa se traducen en la recomendación de suspensión temporal de las actividades presenciales de enseñanza.

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de El Salvador, lo dio a conocer en el Circular Ministerial n. 7 (El Salvador, 2020), donde se suspenden las clases por emergencia del COVID-19. En Bolivia, la noticia de la suspensión de clases de manera presencial se dio a conocer a través del Decreto Supremo n. 4196, dado el 17 de marzo de 2020 (Bolivia, 2020). Brasil también hizo una publicación por medio de la Portaria 343 y por el Decreto Legislativo, n. 6 (Brasil, 2020a; 2020b)

De esta forma, esa situación inédita, implicó la integración de alumnos independientemente de su condición, maestros y padres de familia, a una nueva modalidad de enseñanza-aprendizaje, denominada “Aprende en casa” – en México – o Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) – en los demás países. De acuerdo con Arruda (2020), la ERE es una modalidad educativa con efectividad de los procesos de enseñanza-aprendizaje en situaciones de crisis. En este sentido, la actual situación evidenció muchas asimetrías y una serie de repercusiones para gran parte de la sociedad – incluyendo el escenario educativo. Entre las cuales encontrábamos los maestros, debido a que sin ninguna capacitación previa deberíamos de cambiar las formas de los dichos procesos a una nueva modalidad desde la comodidad del hogar, en donde las diferentes redes sociales (*Facebook, YouTube, WhatsApp*, entre otros), plataformas digitales (*Google Meet, Zoom Meetings, Blue Jeans* etc) y otros medios virtuales jugaron un papel importante como recurso para dicha labor. Sin embargo, una de las problemáticas evidenciadas en este nuevo escenario fue la dificultad de conectividad, por ejemplo: el no contar con el servicio de *internet* o bajo paquete de datos móviles, sin olvidar el estrés, la presión por parte de las autoridades, la capacitación que se vino después de, entre otros nuevos retos que se presentaban.

Fueron muchos los desafíos a los que los maestros, desde diferentes contextos, enfrentaron, entre los cuales destacamos principalmente el que no todos nuestros alumnos cuentan con acceso a *internet* y la experiencia de muchos docentes para realizar el trabajo a la distancia. Sin embargo, cabe destacar la revolución que este año proporcionó al escenario educativo, exigiendo cambios muy dinámicos y rápidos de los profesores para continuar con las actividades educativas. Es decir, pasamos inmediatamente de un paradigma analógico a uno digital.

Desde esta perspectiva consideramos la necesidad de dar a conocer a la sociedad en general de qué están hechos los maestros, motivo por el cual surgió la idea de organizarnos y llevar a cabo una serie de *webinars*, que tal como lo manejan Verma y Singh (2010) la palabra es la mezcla de *web* y seminario, es decir, una conferencia o

seminario que uno o varios ponentes imparten a través de *internet*. Las necesidades son las mismas que para una conferencia presencial: ponente o ponentes, sala para impartirla y público asistente, el cual nos iba a permitir conocer el trabajo que los maestros estaban realizando.

En esta época de pandemia, las instituciones educativas se vieron en la necesidad de afrontar la crisis por el COVID-19 y algunas de las soluciones fueron el trabajo en línea o a distancia; más sin embargo durante la implementación de estas u otras estrategias, surgieron otras necesidades, otros retos y es ahí donde surge de nueva cuenta la necesidad de reconstruir modelos de enseñanza en este contexto pandémico y *pospandémico*. Por tal motivo, en el presente trabajo de investigación, tendremos la oportunidad de conocer el trabajo que los maestros de diferentes niveles, modalidades y países realizaron durante la pandemia del COVID-19 en el contexto latinoamericano. También podrá verificar, las problemáticas a las que se enfrentaron, no solo desde el punto de vista pedagógico, sino también tecnológico y emocional.

De esta manera, en la secuencia presentamos el marco teórico de la investigación que sirvió para fundamentar nuestro trabajo.

### **Marco Teórico**

En Latinoamérica, algunas prácticas docentes carecen de “habilidades” o “competencias” adecuadas para desempeñar su función educativa, pues, generalmente son caracterizadas por una práctica enciclopédica y tradicional en donde los alumnos son pasivos. Las innumerables reformas educativas y áreas de oportunidad que se hacen a los Sistemas Educativos de los países de Latinoamérica revelan que lo anterior debe evolucionar de manera emergente pues a la luz del momento socio histórico que vivimos con la presencia de la pandemia del COVID-19. Estas carencias de competencias salieron a la luz de manera exorbitante haciendo que la labor docente se convirtiera en estresante para los profesores de Latinoamérica. Algunos docentes, por ejemplo, no tuvieron oportunidad de contar con una capacitación para afrontar de manera *online*, exigencia que de la noche a la mañana urgía implementar, una didáctica emergente para afrontar la gran problemática que se presentaba, siendo modificadas las creencias sobre la práctica docente.

Conceptualizando la palabra competencias como el conjunto de conocimientos que pueden permitir a un docente afrontar los problemas durante su ejercicio profesional,

considerando también las resistencias de los docentes al cambio, lo cual resulta relevante desde el momento en que los docentes conforman sus creencias en torno a la práctica docente. Ella está basada únicamente en su experiencia y en la formación del docente que ha tenido a lo largo de su ejercicio profesional de manera libre.

La Organización para la Cooperación del Desarrollo Económico (OCDE) invita a la formación continua, situada en el centro o en el territorio, necesidades docentes dentro de la escuela. El docente participa en el seguimiento, en la formación, el protagonista es el docente. Ayudar a descubrir la teoría implícita, cuando se ejerce la práctica en el docente, teoría del docente, para ordenar, justificar y construir, la palabra clave es lo que hace, ¿por qué lo hace? ¿qué significa poner en el centro la práctica?, cuestionar el sentido pedagógico científico, ¿por qué está haciendo esto? ¿qué esquemas teóricos lo sustentan?, no es posible dejarse llevar por las rutinas, buscar el cambio a la innovación.

Actualmente teóricos como Perrenoud (2000), señalan que las competencias docentes conforman un perfil adecuado sobre el cual, el maestro debe desempeñar para lograr con éxito su práctica profesional. Sin embargo, se tienen las creencias docentes basadas en su experiencia, de modo que lo anterior establecería una brecha entre la teoría expuesta por los autores y las creencias de los “ideales” de los docentes para desempeñar su práctica docente.

Perrenoud (2000), sustenta que la conformación de un perfil docente se funda en él mismo como profesor, a partir de sus creencias y de su experiencia. No se trata de adoptar un concepto de competencias dado que se presenta como una “moda”, se trata de que los docentes hagan un alto total y analicen desde su desempeño la importancia que tienen en la práctica educativa retomar las competencias docentes. Recordando que el docente del siglo XXI necesita sensibilizarse para capacitarse y profesionalizarse de manera continua y definirla como una de las competencias más importantes que debe llevar a cabo durante todos los días de su vida profesional, haciéndose responsable de su formación, capacitación y profesionalización.

Desde esta perspectiva, Fanfani (2007) argumenta que la profesionalización docente no es un mero “acto técnico” que pone en juego el control de la autonomía del trabajo docente en el que intervienen diversos factores, como, por ejemplo, su experiencia, su reflexión sobre su propia práctica profesional y otros. Hablar de profesionalización retoma principal importancia, ya que es a partir de la misma que las políticas educativas, es decir, las reformas, pueden llegar a ser exitosas o no, seguramente si el docente se involucra en ellas, si es considerado y si es tomado en cuenta como parte

fundamental de la transformación educativa en nuestro país, las reformas educativas serán exitosas.

El ejercicio educativo de los docentes debe entonces ser considerado como lo menciona Nemiña et al. (2009, p. 1) como un proceso en el cual los responsables, es decir los profesores, estén en constante profesionalización, dado que las condiciones del contexto así lo exigen:

La profesionalización no es un evento espontáneo o un estadio de gracia en el que se halla una ocupación, más bien, describe puntos a lo largo de un continuo, representando el grado en el que los miembros de una ocupación comparten un cuerpo común de conocimiento y utilizan estándares compartidos de práctica en el ejercicio de ese conocimiento, permitiendo que socialmente sea aceptada más como profesión que como simple oficio.

La profesionalización puede influir en el replanteamiento de las creencias de los docentes que de múltiples formas impactan en la enseñanza. Pérez (2014) menciona que la profesión docente está conformada por una construcción histórica, lo que determina e implanta creencias acerca de la misma.

Por tal razón, podemos afirmar que la profesionalización docente adopta un papel relevante, considerada como una clave determinante en el cumplimiento de la política educativa. Para enfrentar las nuevas demandas de la educación latinoamericana. Por lo tanto, nos parece necesario defender que la profesionalización docente asume un importante y fundamental elemento para el logro de una mejor calidad educativa.

De esta manera, se considera a la profesionalización docente como una postura y actitud pedagógica de los profesores como factor estratégico para el suceso de las prácticas educativas. Por ello, comprender como los docentes están enfrentando esta situación frente a la pandemia, nos parece esencial para establecer nuevas comprensiones sobre el presente momento y para generar acciones para la “nueva normalidad educativa”.

Así mismo, se presenta la secuencia del marco metodológico que se utilizó para apoyar la investigación.

## Marco Metodológico

El trabajo adopta un abordaje cualitativo, específicamente retomando a la investigación acción como procedimiento técnico. En este sentido, podemos afirmar que la investigación cualitativa en el campo de la educación es un paradigma de interés actual en ciencias sociales y humanidades. Se caracteriza por buscar dimensiones no conocidas o poco conocidas de un hecho social, estas se buscan también a partir de la forma como viven y entienden ese hecho los grupos afectados por el (Creswell, 2010). Entre los planteamientos consideramos el contexto y su historia, las relaciones e intercambios sociales, las representaciones sociales y el lenguaje, la noción de sujeto inclusivo, los intereses básicos y la ética del investigador (Prodanov & Freitas, 2013; Sampieri et al., 2014).

La realidad se construye y reconstruye, por ello es necesario conocer los fenómenos que suceden en ella, explicarlos, comprenderlos para poder interpretarlos. Los contextos no pueden entenderse sin su historia, de igual manera sucede con los hechos educativos. Las situaciones educativas tienen como punto de llegada y de partida una serie de relaciones: interpersonales, de autoridad, de sumisión, de información, de aprendizaje, de enseñanza, de control, de colaboración. Las relaciones se establecen en todos los ámbitos en que operan los actos educativos (Marconi & Lakatos, 2009; Badilla, 2006).

Desde la perspectiva educativa, Latorre y Arnal (2003), refiere que la investigación acción es una forma de explorar, una situación social educativa, con la finalidad de mejorarla, en este proceso participan los implicados en la realidad investigada. La Investigación acción constituye una opción metodológica de mucha riqueza, ya que, por una parte, permite la expansión del conocimiento, y por la otra, genera respuestas concretas a problemáticas que se plantean los investigadores cuando deciden abordar una interrogante, temática de interés o situación problemática y desean aportar alguna alternativa de cambio o transformación.

La investigación-acción es una metodología que presenta unas características particulares que la distinguen de otras opciones bajo el enfoque cualitativo (Latorre, 2005; Colmenares, 2011). Entre ellas podemos señalar la manera como se aborda el objeto de estudio, las intencionalidades o propósitos, el accionar de los actores sociales involucrados en la investigación, los diversos procedimientos que se desarrollan y los logros que se alcanzan.

En cuanto al acercamiento al objeto de estudio, se parte de un diagnóstico inicial, de la consulta a diferentes actores sociales en búsqueda de apreciaciones, puntos de vista, opiniones, sobre un tema o problemática susceptible de cambiar. En palabras de Latorre y Arnal (2003), analizando las investigaciones en educación, como en muchas áreas, se aprecia una vasta mayoría de investigadores que prefieren hacer investigación acerca de un problema, antes que investigación para solucionar un problema, en la investigación-acción se cumple con ambos propósitos.

Latorre y Arnal (2003) señalan que la investigación acción se diferencia de otras investigaciones porque requiere de una acción como parte integrante del mismo proceso de investigación. El foco aquí reside en los valores del profesional, más que en las consideraciones metodológicas, es una investigación sobre la persona, en el sentido de que los profesionales investigan sus propias acciones, al mismo tiempo sustenta que las metas son transformar la práctica social y/o educativa, procurar una mejor comprensión de dicha práctica, articular de manera permanente la investigación, la acción y la formación. Es decir, acercarse a la realidad vinculando el cambio y el conocimiento, además de hacer protagonistas de la investigación al profesorado.

Desde esta perspectiva, los actores se convierten en investigadores activos, participando en la identificación de las necesidades o los potenciales problemas por investigar, en la recolección de información, en la toma de decisiones, en los procesos de reflexión y acción. En cuanto a los procedimientos, se comparten discusiones focalizadas, observaciones participantes, foros, talleres, mesas de discusión, entre otros.

La investigación acción presenta características particulares que la distinguen de otros enfoques metodológicos y que la hacen más viable para transformar realidades sociales. Según Latorre y Arnal (2003), son cuatro las características que presenta esta metodología. Ellas son: cíclica, porque los pasos tienden a repetirse en una secuencia similar; participativa, ya que los involucrados se convierten en investigadores y beneficiarios de los hallazgos y soluciones o propuestas; cualitativa, porque trata más con el lenguaje que con los números, y reflexiva, pues la reflexión crítica sobre el proceso y los resultados son parte importante en cada ciclo.

Frente a lo expuesto, el presente estudio tiene un alcance exploratorio ya que el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes – por ejemplo, la situación docente frente al COVID-19. Es decir, cuando la revisión de la literatura reveló que únicamente hay guías no investigadas e ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio. Los estudios exploratorios nos sirven

para aumentar el grado de familiaridad con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa sobre un contexto particular de la vida real, investigar problemas del comportamiento humano que consideren cruciales los profesionales de determinada área, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones posteriores o sugerir afirmaciones (postulados) verificables Danhke, (1989), los estudios exploratorios se interesan fundamentalmente en descubrir.

Por lo tanto, presentamos aquí dos grandes categorías para los análisis de datos, que fueron: 1) *La experiencia de los webinars: una retrospectiva en el contexto de COVID-19* y; 2) *Narrativas docentes: perspectivas desde los impactos psicológicos, tecnológicos y pedagógicos*. De esta manera, utilizamos la descripción para la primera categoría y la técnica del análisis textual discursivo (Moraes & Galiuzzi, 2007) para la segunda.

### **La experiencia de los *webinars*: una retrospectiva en el contexto de COVID-19**

En una primera fase, se elaboró un breve formulario con 10 reactivos, (Anexo 1), las preguntas se enviaron vía *On Line*, estas se dividen en tres partes: la primera de ellas acerca de los datos generales sobre los participantes solicitando nombre completo, correo electrónico, número del contacto, país de origen y estado de residencia, último grado de estudio. En la segunda parte se solicitaron datos correspondientes a la función que desempeña como docente, nivel educativo de su institución y finalmente en la tercera parte se les preguntó cómo calificas en términos generales el ciclo de *webinars* y algunos temas que le gustaría que se manejaran en próximos encuentros en *webinars*, sugerencias, entre otros. Para la validación del instrumento se recurrió a dos expertos, con perfiles diferentes, pero que a lo largo de su trayectoria profesional han fungido como tutores en investigación educativa, la entrevista se aplicó durante el desarrollo de los *webinars* por lo que el tiempo que se otorgó para resolverlo osciló entre 10 y 25 minutos.

Retomando el propósito de nuestro ciclo de *webinars*: “Compartir e identificar los problemas a los que los docentes de diferentes niveles y modalidades educativas enfrentan en la pandemia COVID-19 y sus estrategias para resolverlas”, fue necesario no solamente estar atento a la información que de manera expositiva se daba en cada uno de los *webinars*, tanto por el expositor como por la audiencia que estaba presente, la cual no solo eran cuestionamientos, sino comentarios, puntos de vista, experiencias vividas

durante este confinamiento desde su contexto inmediato, etc. lo cual debería quedar registrado.

Parte fundamental para la obtención y análisis de la información fue la elaboración de un formulario, el que nos permitiría conocer algunas cuestiones básicas como nombre, correo electrónico, grado máximo de estudios, nivel donde trabaja, cargo o función que desempeña, el cómo califica el ciclo de *webinars*, entre otros; obteniendo así los siguientes resultados.

Nos acompañaron maestros de todos los niveles educativos – desde preescolar hasta el posgrado –, Directores de educación Básica y Maestría, Supervisores y Jefes de Sector, Psicólogos, Asesores Técnicos Pedagógicos, algunos Estudiantes de Licenciatura y padres de familia. La mayoría de las personas que nos acompañaron cuentan con estudios mínimos de Maestría concluida, en segundo término, Doctores en Educación, siguiendo con estudiantes de Maestría y por último con Licenciatura, en donde calificaron como excelente el ciclo de *webinars*.

Durante este proyecto participaron nueve exbecarios de un curso que compartieron juntos en la Universidad Autónoma de Madrid y un invitado especial (Ciudad de México, Nayarit, Jalisco, Guanajuato, Michoacán, Sinaloa y Sonora). Logramos conectar con más de 450 docentes y personas interesadas de México, Estados Unidos, Argentina, Brasil, Guatemala, República Dominicana y Canadá, de diferentes niveles y modalidades, por lo cual afirmamos que hubo impacto en cada uno de ellos, más sin embargo existió mayor audiencia en maestros de Educación Primaria.

Aunque fueron 450 personas involucradas de Latinoamérica en los *webinars* consideramos que lo que se vivió en cada uno de ellos será compartido con compañeros de trabajo, escuela, familia y sociedad. Respecto a las debilidades que consideramos, tenemos en primera el poco impacto que produjo en las maestras y maestros que laboran en el nivel preescolar y bachillerato (media superior), así como también al desconocimiento que se tiene por el uso de plataformas como *Zoom Meetings* y el acceso a *internet*.

Dentro de las amenazas encontramos el no tener cuidado con las personas que ingresaban a nuestros *webinars*, pues tuvimos el inconveniente de que entraron algunas personas que obstruyeron la formalidad del trabajo realizado en una de las participaciones. Ya en el trayecto del trabajo realizado, surgieron nuevos temas que los maestros estaban interesados en aprender, por lo tanto, era necesario tenerlo presente para seguir promoviendo el aprendizaje y conocimiento, como se observa en el cuadro 1.

Cuadro 1 – Temáticas sugeridas por los participantes de los *webinars*

Fuente: Elaborado por los autores (2020)

Frente a la experiencia general de la presente actividad, concluimos que:

- La formación docente por medio de *webinars* puede favorecer la formación continua de los docentes de distintos países;
- El intercambio de experiencia muestra las fortalezas y necesidades de cada contexto educativo;
- La tecnología sirvió como una herramienta fundamental para la aproximación en este escenario pandémico;
- La participación de 450 docentes reveló el alcance, la internacionalización y las potencialidades de y para la profesionalización docente;
- Se conformó una comunidad de aprendizaje con maestros de todos los niveles y modalidades educativas;
- Se compartieron experiencias y estrategias de enseñanza-aprendizaje aplicadas durante este confinamiento, con estudiantes, maestros y padres de familia.

De esta manera, presentamos en la próxima categoría, los análisis basados en las narrativas de profesores que participaron en la presente experiencia formativa.

### **Narrativas docentes: perspectivas desde los impactos psicológicos, tecnológicos y pedagógicos**

La narrativa como instrumento de investigación en este trabajo se entiende como el procedimiento de recogida de datos la cual pretende recuperar la experiencia de los sujetos mediante sus palabras en relación con la temática educativa. Es importante mencionar que, tal narración no se encuentra solo centrada en el sujeto que expresa, como argumentan Biglia y Bonet-Martí (2009), más bien representa una elaboración de datos a partir del encuentro entre diferentes objetos. Por ello, el relato de un sujeto constituye más que un producto individual, dependiendo de las preguntas del investigador.

Razo (2011) menciona que la investigación de tipo cualitativo utiliza la entrevista como instrumentos el cual se caracteriza como fuente primaria permitiendo obtener información directa, de primera mano o desde el lugar de los hechos, (Anexo 2).

En este sentido, para esta categoría de análisis consideramos a los docentes de los diferentes niveles: preescolar, primaria, secundaria, bachillerato, licenciatura y posgrado que utilizaron el modelo aprende en casa frente al COVID-19. Se llama población al

conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones. Es el conjunto de personas de los que se desea conocer algo en una investigación. La población debe situarse claramente en torno a sus características de contenido, de lugar y en el tiempo.

Por lo tanto, el grupo fue conformado por 6 profesores de distintos países de Latinoamérica, a saber: Argentina, Brasil, Costa Rica, República Dominicana, Perú y México. Cada uno de ellos fueron nombrados como “NX” siendo “N” para “Narrativa” y “X” representando el número de la respuesta docente enviada por *Google Forms*.

Desde estas perspectivas, empezamos nuestra reflexión considerando que la profesión docente es una carrera que exige profesionalismo y competencias a lo largo de su trayectoria. Para Tardif (2015), la profesión docente es un campo muy amplio, que considera múltiples saberes de los profesores para la formación y para el desarrollo humano, de tal manera que se logra establecer procesos cognitivos para el pleno ejercicio de la ciudadanía, para atender las demandas de la sociedad del conocimiento.

Considerando esta afirmación, retomando aquí el discurso del docente N5 que define su propia trayectoria profesional, según sus propias palabras,

N5: Definiré mi trayectoria docente, en una palabra: retos. Los retos nos vuelven innovadores, creativos, disciplinados, nos obligan a poner de manifiesto las habilidades y destrezas para llevar a cabo una tarea con calidad y calidez, sobre todo si hablamos de que la materia prima son personas.

Como podemos observar, para N5 su carrera es marcada por grandes retos que exigen diversos cambios a lo largo de su vida, así como madurez. Para él, pensar en la profesión docente proporciona la posibilidad del despliegue de habilidades y destrezas que favorecen el ejercicio profesional con calidad, de manera que contribuya a la formación humana. Conforme nos dice Gauthier et al. (2006), el profesor es un sujeto que posee la capacidad de adaptarse muy rápidamente a los cambios solicitados por la sociedad del conocimiento, desde que él se proponga a cambiar para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por consiguiente, cuando centramos nuestra atención en el contexto de la pandemia del COVID-19, percibimos que el mundo fue acometido por un cambio drástico y con el cierre de las escuelas, llevó a los docentes a reinventarse pedagógicamente y de manera muy acelerada para que pudiera promover la continuidad de las actividades educativas. Sin embargo, se generaron en los profesores reacciones, como profesionistas,

seres humanos y trabajadores, desde la perspectiva de bienestar personal, familiar, física y mental, considerando así múltiples reacciones vividas.

De esta manera, destacamos el discurso docente de N4, cuando afirma que *“Hablar de la experiencia en la época de confinamiento del COVID-19 como docente de educación superior es recurrir a lo más profundo de nuestro ser.”* Para este docente, *“al haberse cerrado las escuelas tuvimos que abrir nuestras casas y llevar a cabo el modelo “Aprende en casa”, buscando dentro de nuestro hogar un pequeño espacio que funcionará como un Home Office para poder impartir cátedra.”*

Percibimos en este pasaje que recordar la situación inicial vivida por el confinamiento no fue fácil, pues implicó una búsqueda por energía y voluntad para seguir laborando y desarrollando sus actividades en este nuevo escenario. Así mismo, N4 aún destaca que

Como maestra fue muy complicado buscar ese espacio, ya que había que permitirle a la escuela entrar a casa, permitirle a la escuela conocer lo más íntimo de mí, permitir a mis alumnos conocer espacios íntimos fue algo sin duda muy difícil, pero a la vez muy significativos.

Nos parece evidente en el discurso de N4 que un punto importante, es el aislamiento social, pues la inserción del grupo educativo en su espacio privado. De acuerdo con Couto (2015), nuestra casa es una especie de un universo pequeño donde guardamos nuestros tesoros – estas representadas por nuestras particularidades e intimidades –. En este sentido, al momento que tuvimos que abrir y socializar este “universo particular” con el mundo, estamos exponiéndonos de manera a develar nuestros secretos. Sin embargo, también puede ser un espacio de cambios de “universos”, experiencias y de nuevos conocimientos. Con eso, otros mundos se abren y contemplan otras vivencias.

En esta perspectiva, con el surgimiento de este “nuevo mundo” – el virtual –, hubo la necesidad de adaptación tanto para docentes, cuánto para estudiantes y padres de familia. Una nueva rutina emergía y por eso, no siempre con las mejores condiciones. En esa perspectiva, N1 nos dice que en

Las primeras semanas de adaptación al cambio de educación online surgieron muchas problemáticas ya que el aumento de trabajos para los alumnos y la carga excesiva que tenían ahora los profesores eran una carga emocional de estrés muy elevados, días sin dormir, estar pendiente de los alumnos por

diversas vías de comunicación y que los alumnos se comunicaban en horarios fuera de horario escolar.

Analizando en el discurso de N1, los grandes problemas que surgieron con esta nueva modalidad de enseñanza fue la alta carga de actividades para los estudiantes y docentes, sumada a una mayor inversión de carga emocional, una vez que, al contrario de atender a muchos alumnos en un solo grupo, en un espacio corto de tiempo, se amplía las formas de interacción y, por extensión, de la atención más individualizada y fuera del horario escolar. Otro punto relevante para destacar aquí es la situación de estrés que se crea con el docente.

Corroborando con N1, el docente N3 nos comparte otras situaciones que influenciaron en esta adaptación. Como nos dice N3: *“No todos los estudiantes contaban con dispositivos móviles; no contaban con los recursos económicos para tener “datos” en sus celulares; la caída de la actividad económica obligó a algunos estudiantes a emplearse para ayudar a sus familiares.”*. Aquí el docente trae una realidad muy presente en Latinoamérica – la falta de accesibilidad a los medios digitales. En Brasil, por ejemplo, solamente cerca de 40% de la población posee computadora con acceso a la internet en sus hogares y apenas 59% con smartphones con datos móviles (IBGE, 2019).

En este sentido, el docente N3 percibió otras características que impulsó un cambio en su actitud pedagógica. Según el,

N3: Busqué el equilibrio del trabajo en línea hacia los estudiantes. Supe que la mayoría de los estudiantes tenía que hacer labores domésticas, cuidar a sus hermanos pequeños y varios trabajaban fuera de su casa, así que no se podía saturarlos de lecturas, trabajos y exámenes en línea buscando equiparar el trabajo presencial. Realmente el eje educativo a partir del 20 de abril fue la programación de AprendeEnCasa.

Para este profesor, la percepción de otros roles desarrollados por sus estudiantes en la casa, llevaron a buscar de una forma más tranquila continuar apoyando el proceso de enseñanza-aprendizaje. Él comprendió que no podría seguir en el mismo modelo pedagógico que hacía antes de la pandemia. En esta perspectiva vivida por N3, N1 compartió que *“Poco a poco las autoridades escolares y los maestros fueron sugiriendo cambios para que las clases online fueran llevadas tanto para los alumnos como para los profesores, de manera más sencilla.”*. De acuerdo con N1, este cambio pedagógico y

de la gestión educativa “[...] le ayudo a desarrollar nuevas competencias ya reforzar aquellas que ya había desarrollado en su práctica docente.”.

Con relación al desarrollo de nuevas competencias, N1 afirma que “Aprendí que la comunicación efectiva era una competencia muy importante que se tenía que desarrollar entre mí y los míos alumnos para aclarar todas las dudas y servir como guía ante como actuar durante esta pandemia.”. Es decir, el docente percibió nuevas competencias necesarias para su labor profesional.

Referente al desarrollo de actividades virtuales, otros impactos han generados en los docentes. Podemos verificar lo que comparte N4.

N4: La gran responsabilidad de enseñar en zoom, acompañar a los alumnos, retroalimentar trabajos y saber que su salud estaba lacerada me llevó al colapso, sintiéndome sumamente cansada y fatigada, además muy preocupada por la salud de mi familia, de mis amigos , de mis alumnos , además de ocuparme con actividades de casa, en muchas clases se escuchó la licuadora, la lavadora y conversaciones de mis familiares que aunque sabían que estaba dando clase lo olvidaban y sin querer afectaban mi clase pues además de distraerme me apenaban mucho.

Como podemos notar, la preocupación docente frente a los aprendizajes y retos del desarrollo de las actividades fueron muy complicados para las clases, sea por cuestiones de salud, de interferencias externas, desatención de los muchachos u otras cuestiones. Por otro lado, N1 afirmó que, en las clases, la plataforma que impartía la docencia “[...] era bastante dinámica e intuitiva y no se le dificulto utilizarla, aunque también al estar en contacto con sus compañeros pudo percibir que algunos tenían muchos problemas y les costaba utilizar la plataforma y cambiar sus actividades a formato online.”. Es decir, hubo distintas reacciones frente a los retos educativos.

Ya N3, compartió que “Una de las actividades que empiezo a realizar ahí es un Blog donde reseño las actividades que se realizaban en la escuela. Uso además YouTube para subir videos de actividades escolares. Los estudiantes así empiezan a ver la utilidad de la internet.”. Sin embargo, N6 reveló que utilizaba televisión para lograr las actividades. Él nos dice:

N6: ¿por qué utilizar la televisión? Es bien sabido que el televisor es el principal comunicador social que utilizan los niños. Si tenemos en cuenta que es un medio amable porque no se enoja, ni castiga, que está casi en todas las

casas y que es de fácil acceso, ya que es muy simple su manejo y la asimilación de sus mensajes, sin duda se puede afirmar que la televisión socializa y enseña pese a que no hayan sido éstos sus primeros ni principales objetivos.

Para este profesor, una alternativa pertinente para las clases remotas era la utilización de televisión, una vez que conseguía promover mayor acceso a sus estudiantes. Ya considerando éste y otros medios, N5 nos evidencia que *“Con el tiempo los estudiantes que no contaban celular tuvieron que usar el de sus padres, esa forma fue la que permitió que todos los estudiantes de una u otra forma pudiesen estar en comunicación.”*. Esa situación, ya muestra algunos cambios para la realidad donde está.

En este sentido, N3 nos comparte a lo largo del periodo de confinamiento – que aún sigue – ha logrado muchas cosas buenas con sus estudiantes. Para él, este momento proporcionó muchos aprendizajes y logros. Son ellos:

- 1) Hubo una asesoría más personalizada con los estudiantes. Los alumnos que en clases presenciales no hacían preguntas, ahora sí lo hacían.
- 2) Los estudiantes aprendieron a usar las diversas aplicaciones de Google y de sus celulares como Google Docs y Word.
- 3) Los alumnos se enseñaron a usar de mejor forma las cámaras de sus celulares. Al principio entregaban fotos de sus trabajos con poca luz o mal enfocados.
- 4) Al principio los estudiantes hacían las tareas en sus libretas y le tomaban fotos para subirlas a la plataforma. Ya después, usaban las aplicaciones de sus celulares para hacer ahí sus trabajos y enviarlas a Google Classroom.
- 5) Se enseñaron a abrir cuentas de Gmail y usar Google Play.
- 6) Se dio una excelente retroalimentación en los trabajos de los estudiantes. Los estudiantes enviaban sus trabajos y yo hacía las observaciones en la plataforma. Ellos corregían y volvían a enviar las tareas. En línea se facilita mucho más hacer las observaciones porque se hacen casi de forma instantánea. Presencialmente lleva más tiempo y muchas veces los estudiantes de secundaria ya no realizan las correcciones al saber que tienen una calificación aprobatoria. En línea no fue así. Obtenían su nueva calificación en el trabajo y las observaciones. Entregaban nuevamente el trabajo corregido. La calificación no debe importar realmente, sino el aprendizaje de lo que se puede mejorar en los trabajos.

En esta perspectiva, N2 comparte que su situación en el contexto del COVID-19 está distinto, pues su *“realidad escolar en esta pandemia es quizá una historia menos*

*difícil que otras, pues al trabajar en la ciudad y en una escuela de organización completa en un contexto favorable.” Para N2, no se presentó “durante el confinamiento dificultad para contactar, para hacer llegar información o actividades a mis alumnos.”.*

- Frente a los discursos presentados por los docentes participantes de esta investigación, podemos concluir que: El confinamiento está siendo un proceso de cambios muy duros en los diferentes aspectos, como el psicológico, tecnológico y pedagógico;
- Las dificultades de accesibilidad es un factor que compromete el proceso de enseñanza-aprendizaje;
- Los medios virtuales son herramientas importantes y fundamentales en este escenario pandémico y trae nuevas habilidades y competencias para el profesorado;
- Conocer “otros mundos” – el particular – por medio virtual trae nuevas experiencias y percepciones para la formación humana y desarrollo de la persona;
- Qué en Latinoamérica, nos parece que hay muchas similitudes frente al enfrentamiento de esta emergencia sanitaria;
- Entre otras.

Por fin, al encaminarnos a las consideraciones finales de este estudio, dejamos antes una pregunta reflexiva para el lector: El docente está cuidando de los procesos de enseñanza-aprendizaje en este momento crítico. Sin embargo, cuestionamos: *¿Quién está cuidando de los docentes para hacer mejor su trabajo durante la pandemia del COVID-19?*

Siendo así, presentamos en la próxima sección, las consideraciones finales de esta investigación.

### **Consideraciones finales**

El COVID-19 vino a revolucionar las formas de enseñanza aprendizaje de los maestros de Latinoamérica, iniciando por una necesidad a lo cual se estaban enfrentando, de ahí el impacto que tuvieron los *webinars* para favorecer el intercambio de experiencias, conocimientos, formas de enseñar y aprender, conformando con ello comunidades profesionales de aprendizaje de todos los niveles y modalidades educativas.

El confinamiento ha sido un proceso de cambios muy duros en los diferentes aspectos, como el psicológico, tecnológico y pedagógico y el emocional debido a que los

docentes tuvieron que adaptarse a nuevas formas de enseñanza, desarrollar habilidades tecnológicas para el trabajo diario y seguir innovando, ello con el fin de seguir realizando su trabajo con calidad y calidez.

Atendiendo también la parte emocional, ya que hubo alumnos que perdieron a miembros de sus familias y amigos a causa del COVID-19, manifestando angustia y desesperación por las pérdidas, además de mantenerse con la incertidumbre y en espera del regreso a las aulas de manera presencial, ya que algunos manifestaron que es ahí donde mejor aprenden y puede convivir con sus compañeros y maestros.

En este sentido, retomando nuestra pregunta de investigación: ¿De qué manera los docentes de Latinoamérica enfrentaron la enseñanza en línea desde una mirada pedagógica, emocional y tecnológica frente a la pandemia del COVID-19? Y basados en los resultados presentados en las dos categorías de este estudio, concluimos que los procesos de formación continua son muy importantes para contribuir para la profesionalización docente en este periodo de pandemia del COVID-19 para que ayude a los maestros a pensar mejor sobre su trabajo y prácticas pedagógicas para los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Frente a los análisis de resultados obtenidos en la investigación surgen algunos cuestionamientos que pueden aportar a otros investigadores algunos aspectos que consideramos importantes para ampliar la investigación, conocer los contextos, alumnos, padres de familia, gestiones realizadas por las autoridades, etc. Para ello nos preguntamos: *¿Cómo los estudiantes de Latinoamérica enfrentaron el COVID-19 desde el punto de vista psicológico, tecnológico y pedagógico? ¿Cómo afectó el contexto y el COVID-19 a los maestros de Latinoamérica en su desempeño? ¿Cuál fue el papel que desempeñaron los padres de familia de Latinoamérica con los alumnos y maestros frente al COVID-19? ¿Qué papel jugó el directivo para apoyar la labor de los docentes de Latinoamérica frente al COVID-19?* Estas serían cuestionamientos para la realización para futuros estudios nuestros y/o de otros investigadores que tengan interés en avanzar en este campo científico.

Estas y otras interrogantes que surgirán con la lectura de nuestro artículo, apoyarán para que todo profesional interesado en la investigación educativa en tiempos del COVID-19 pueda generar y compartir sus resultados a la sociedad del conocimiento.

Por fin, concluimos que el trabajo de los maestros de Latinoamérica en tiempos de pandemia aumentó considerablemente. Sin embargo, su entrega, profesionalismo, ética y amor a su profesión han demostrado – evidenciadas, especialmente, por las

narrativas aquí analizadas – que, ante toda adversidad, existen momentos de cambios, retos y aprendizaje constante.

## REFERENCIAS

Argentina (2020a). **Ministerio de Educación. Resolución 108/2020**. Buenos Aires: BORA.

Argentina (2020b). **Personal de Seguridad y Defensa. Decreto 318/2020**. Buenos Aires: BORA.

Arruda, E. P. (2020). Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de COVID-19. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, 7(1), 257-275.

<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>

Badilla, C. L. (2006). Fundamentos del paradigma cualitativo en la Investigación Educativa. **Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud**, 4(1), 42-5.

<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pem/article/view/411/402>

Biglia, B., & Bonet-Martí, J. (2009). La construcción narrativa como método de investigación psicosocial. Prácticas de escritura compartida. **Forum Qualitative Social Research**, 10(1), 1-25,

[https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2009/146075/fqs\\_a2009v10n1.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2009/146075/fqs_a2009v10n1.pdf)

Bolivia (2020). **Decreto Supremo n. 4196, 17 de marzo de 2020**. La Paz: GOB, 2020.

Brasil (2020a). **Decreto Legislativo n. 6, de 20 de março de 2020**. Brasília: SF, 2020a. Disponible em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-legislativo-249090982>. Acceso en 04 de dic. 2020.

Brasil (2020b). **Portaria n. 343, de 17 de março de 2020**. Brasília: MEC, 2020c. Disponible em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acceso en 04 de dic. 2020.

Colmenares, E. A. M. (2011) Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. **Revista Latinoamericana de**

**Educación**, 3(1), 102-105.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4054232.pdf>

Couto, E. S. (2015). Educação e redes sociais digitais: privacidade, intimidade inventada e incitação à visibilidade. **Em Aberto**, Brasília, 28(94), 51-61

<https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.28i94.1668>

Creswell, J. W. (2010). **Projeto de pesquisa: métodos quantitativo, qualitativo e misto**. Trad. Magda França Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed.

Danhke, Gordón (1989). **La comunicación humana: ciencia social**. México, D.F: McGrawHill de México.

El Salvador (2020). **Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Circular Ministerial n. 7, año 2020**. Suspensión de clases por emergencia de COVID-19. San Salvador: CM.

Elliot, J. (2000). **El cambio educativo desde la investigación-acción**. España. Morata

Fanfani, E. T. (2007): **La escuela y la cuestión social**. Ensayos de sociología de la educación. Buenos aires: Siglo XXI.

García, L. R. (2012). **Impacto del programa de Tutoría en el desempeño académico de los alumnos del Instituto Tecnológico de Sonora**. Revista electrónica de Investigación Educativa, 14 (1), <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/299/685>

Gauthier, C., Martineau, S., Desbies, J., & Simard, D. (2006). **Por uma teoria da Pedagogia** (2 ed., Trad. Francisco Pereira). Unijuí.

Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2014). **Ensino explícito e desempenho dos alunos: a gestão dos aprendizados** (Trad. Stephania Matousek). Vozes.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2019). *Síntese dos indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2019*. IBGE. <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101678.pdf>

Lattore, A. (2005). **La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa**. Barcelona: Graó.

- Latorre, A., & Arnal, J. (2003). **Bases metodológicas de la Investigación Educativa**. Barcelona. Edit. Experiencia.
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. V. (2009). **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas.
- México (2020a). **Acuerdo 16/03/2020**. Ciudad de México: DOF.
- México (2020b). **Secretaría de Educación Pública. Acuerdo 02/03/2020**. Ciudad de México: DOF.
- Moraes, R., & Galiuzzi, M. C. (2007). **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí.
- Nemiña, R. E., & García Ruso, H. M<sup>a</sup>, & Montero Mesa, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. Profesorado. **Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, 13 (2), 1-13. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56711798016>
- Pérez, E. T. (2014) **Clima organizacional para una cultura de calidad**. Venezuela: Orbis. Revista científica ciencias humanas.
- Perrenoud, P. (2000). **Dez novas competências para ensinar**. Artmed, 2000.
- Prodanov, C. C., & Freitas, E. C. (2013). **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2014). **Metodología de la investigación**. Ciudad de México: McGrawHill Education.
- (Autores, supresión)
- (Autores, supresión)
- Razo, C. M. (2011). **Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis**. México: Pearson Educación.
- Tardif, M. (2015). **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- Verma, A., & Singh, A. (2010). Webinar – Education through digital collaboration. **Journal of Emerging Technologies in Web Intelligence**, 2(2), 131-136. <http://www.jetwi.us/uploadfile/2014/1226/20141226034314720.pdf>