
Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

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

Retos del profesor novel en la enseñanza virtual durante la pandemia por el COVID-19

Myriam Gómez-Solís^a y Mariana Michelle Almazán Abundis^b

Benemérita Escuela Normal Estatal, Profesor Jesús Prado Luna, Baja California, México

Recibido: 04 de junio 2021 - Revisado: 20 de julio 2021 - Aceptado: 23 de julio 2021

RESUMEN

La pandemia mundial por el COVID-19 en varios países incluyendo México conllevó a una transformación urgente de clases presenciales a distancia. Esta acción, en términos generales, es aceptada como una medida que se ajusta a la urgencia de la situación. En este contexto, el estudio tiene el objetivo de describir las dificultades de enseñanza a distancia de docentes en su inserción al servicio en educación primaria en Ensenada, B.C., así como especificar las estrategias de afrontamiento empleadas durante el confinamiento. El diseño es cuantitativo, no experimental, transversal y descriptivo. La información se recuperó a través de un cuestionario contestado por 16 profesores. Con estos datos se identificó que los retos que enfrentan se relacionan con el uso y herramientas tecnológicas de profesores y estudiantes, comunicación síncrona y asíncrona, evaluación, interacción docente-alumno, comunicación y participación con los padres de familia. En cuanto a las estrategias de afrontamiento empleadas para atender las dificultades, destacan acciones individuales y el apoyo solicitado a otros docentes. El estudio concluye que los principiantes requieren mayor capacitación para fortalecer las competencias digitales y mejorar la comunicación y colaboración con las familias, corresponsabilidad para incluir a todos los alumnos a seguir aprendiendo.

Palabras clave: Docente de escuela primaria; educación a distancia; estrategias de formación.

*Correspondencia: [Myriam Gómez-Solís](mailto:Myriam.Gomez-Solis@benejpl.edu.mx) (M. Gómez-Solís).

^a  <https://orcid.org/0000-0001-5490-1718> (mgomez@benejpl.edu.mx).

^b  <https://orcid.org/0000-0003-4633-5941> (malmazan@benejpl.edu.mx).

Challenges for the novice teacher in e-learning during the COVID-19 pandemic

ABSTRACT

The global pandemic due to COVID-19 in several countries including Mexico led to an urgent transformation of face-to-face classes at a distance. This action, in general terms, is accepted as a measure that adjusts to the urgency of the situation, in this context the study has the objective of describing the difficulties of distance learning of novice primary education teachers of Ensenada, BC, as well as to specify the coping strategies used during confinement. The design is quantitative, non-experimental, cross-sectional and descriptive. The information was gathered through a questionnaire answered by 16 novice teachers. With this data, it was identified that the challenges they face are related to the use of technological tools of teachers and students, synchronous and asynchronous communication, evaluation, teacher-student interaction, communication and participation with parents. Regarding the coping strategies used to deal with difficulties, individual actions and the support requested from other teachers stand out. The study concludes that beginners require more training to strengthen digital skills and improve communication and collaboration with families, co-responsibility to include all students to continue learning.

Keywords: Primary school teacher; distance education; training strategies.

1. Introducción

La emergencia del Covid-19 declarada como una pandemia y caracterizada como una enfermedad infecciosa que pone en riesgo la salud de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes, adultos y de la población en general, debido a su fácil propagación por contactos con personas infectadas por el virus o por tocar objetos y superficies que le rodean, ha tenido un impacto definitivo en las instituciones de todos los niveles educativos, en el profesorado, los estudiantes y sus familias (OMS, 2020). Por ser los centros educativos puntos de contagio, en marzo de 2020, los gobiernos de distintos países decidieron la suspensión de clases desde preescolar a universidad. Emitieron recomendaciones para prevenir la pérdida del ciclo escolar y, para continuar con los estudios, propusieron a los docentes transitar de clases presenciales a una educación a distancia, en la que es necesaria mantener una permanente comunicación con el colectivo docente, los alumnos y padres de familia para involucrarse en la educación de los niños y adolescentes (UNESCO, 2020). Las estrategias y políticas públicas utilizadas dependen de la capacidad de implementación de cada país (Álvarez et al., 2020).

En México, ante el confinamiento a causa de la pandemia, se lleva a cabo la estrategia nacional Aprende en Casa para garantizar los aprendizajes de los estudiantes. Esta estrategia pone a disposición contenidos educativos de preescolar, primaria, secundaria y bachillerato, basados en los planes y programas de estudio oficiales, a través de una programación educativa en televisión y radio públicas, la distribución de los libros de textos gratuitos y una plataforma web con libros de textos de educación básica digitalizados y contenido pedagógico (DOF, 2020a). Del mismo modo, se implementa el programa Aprendiendo desde mi comunidad, para atender a comunidades en entidades como Chiapas y Oaxaca, con emisiones en

radio y televisión de contenido pedagógico en 15 lenguas originarias. También, mediante plataformas de Classroom de Google y de Teams de Microsoft, se capacita al personal docente durante el periodo de aislamiento, a través de webinars sobre el tema (SEP, 2020).

Para el profesorado, el cierre de las escuelas, trajo como única alternativa de solución inmediata la implementación de la modalidad a distancia, cuyo propósito es dar continuidad al proceso de enseñanza y aprendizaje. Tanto para el docente novel y experto, los esfuerzos por llevar adelante las prácticas de enseñanza desde su hogar pusieron en evidencia la falta de preparación y el conocimiento en el uso de recurso tecnológico y herramientas digitales para desarrollar las clases no presenciales (Picón et al., 2020). Los docentes reconocen la necesidad en capacitarse para apoyar a los alumnos en el aprendizaje y autoaprendizaje; en emplear recurso digital para contribuir en el desarrollo del educando y dar seguimiento e intervenir en los progresos alcanzados, mediante la evaluación (García, 2020). Evidentemente, los roles a desempeñar por los docentes muestran la necesidad de formación y actualización en esta modalidad (Villafuerte et al., 2020).

En el caso particular de los profesores en su inserción, enfrentan retos que les demandan capacitarse en educación a distancia, conectividad y herramientas digitales para generar un contexto social que garantice el bienestar físico y emocional de los alumnos (Rogerero, 2020). Estos retos no son exclusivos de los profesores que se inician en la docencia, obedecen a los cambios dinámicos y complejos de la sociedad en la que vivimos, a la que por su función social el profesorado necesita actualizarse e innovar para responder a las demandas (Eirín et al., 2009).

Cabe señalar que, la iniciación a la docencia es la etapa de transición en la que los profesores pasan de estudiantes a docentes. Las primeras experiencias son determinantes en sus percepciones y comportamientos a cerca de la enseñanza, implican un intenso aprendizaje caracterizado por el ensayo y error del que emergen sus principales dificultades (Aloguín y Feixas, 2009); generan angustias, estrés y preocupación; y consolidan competencias docentes hasta lograr ser un profesional autónomo como fase del proceso de desarrollo profesional. Existen coincidencias en los años de transición de novel a experto que abarca tres años de iniciación (Aloguín y Feixas, 2009; Marcelo, 2009).

Desde una perspectiva de socialización planteada por Van Manen y Schein (1979, citado en Eirín et al., 2009) la entrada al campo laboral se produce mediante el aprendizaje de la cultura. Esto conlleva al novel a aceptar la normatividad para el desempeño deseable de sus funciones, introducir innovaciones derivadas de su formación inicial y dialogar con el profesorado los dilemas de su actuar como una oportunidad para construir sus propios significados e identidad profesional. Desde este enfoque se asume que la socialización permite al profesor novel comprender las prácticas en la interrelación entre contexto y la cultura, aspectos que favorecen las habilidades para desarrollar su práctica educativa (Eirín et al., 2009; Marcelo, 2009).

Las investigaciones destacan los términos retos, problemas, dificultades, preocupaciones, desafíos o dilemas de diversa naturaleza que experimenta los principiantes en su inserción a la docencia (Cisternas, 2016). Los retos identificados refieren a aspectos: a) personales: estrés y situaciones económicas; b) prácticas de enseñanza: preparación para la enseñanza, atención a la diversidad, manejo de recursos diferenciados, gestión del tiempo y disciplina en el aula, evaluación, sobrecarga de trabajo, relación con los alumnos; c) institucionales o contexto: inserción institucional, falta de apoyo de otros profesores, gestión de aulas para impartir clases; d) relación con padres de familia: falta de respeto y desautorización; e) social: incapacidad para manejar problemas contingentes, situaciones de alto riesgo, problemas de alcoholismo, violencia y machismo (Cisternas, 2016; Dias-Lacy y Guirguis, 2017; Espino et

al., 2019; Rubio y Olivo, 2020; Solís et al., 2016). Otra clasificación de preocupaciones distingue tres momentos de la práctica educativa: preparación para la enseñanza, implementación de estrategias de enseñanza y evaluación del aprendizaje (Cisternas, 2016).

Los retos que experimentan los nóveles obedecen a dificultades pendientes por fortalecer durante su formación inicial. También se presentan porque requieren de realizar las funciones de manera individual en su espacio laboral (Marcelo, 2009; Rubio y Olivo, 2020). Sin un tutor y asesor formador que este valorando su desempeño y sin retorno a la escuela formadora, el novel necesita reconocer las dificultades de su práctica para actuar hacia la mejora, a través de la elección de estrategias que le permitan ocuparse del problema (Eirín et al., 2009).

Las estrategias de afrontamiento son diversas, una de las principales es el programa de iniciación a la enseñanza que consiste en el acompañamiento de un docente experto que apoye en la mejora de la enseñanza al novel (Cisternas, 2016; Solís et al., 2016). Otras estrategias son las informales, refieren a aprender de la experiencia de otros docentes, búsqueda de información en diversas fuentes, compartir materiales y estrategias de actuación (Dias-Lacy y Guirguis, 2017; Eirín et al., 2009; Espino et al., 2019), respaldar la autoridad en los conflictos escolares, información acerca de las conductas disruptiva de los alumnos y apoyo en conflicto con padres de familia (Rubio y Olivo, 2020).

A través de la revisión de las investigaciones se aprecia la brecha entre las problemáticas que presentan los principiantes en modalidad presencial y su experiencia en modalidad a distancia. Los problemas relacionados con la enseñanza presencial escasamente recuperan circunstancias relacionadas con el manejo del tiempo, los horarios de clase, los espacios físicos para trabajar a distancia, el acceso a internet, la disposición de equipos de cómputo, los conocimientos de plataformas educativas, el manejo de grupos y la evaluación (Baptista et al., 2020; Sánchez et al., 2020). De aquí resulta relevante explorar los retos que enfrentan los profesores al ingresar al servicio profesional en la modalidad a distancia, para aportar insumos que permitan fortalecer las competencias profesionales orientadas al uso de la tecnología, comunicación e información para la enseñanza y el aprendizaje en entornos virtuales o a distancia en la formación inicial y continua de profesores como apoyo a los procesos de inserción laboral (Marcelo y Vaillant, 2018; Norman y Daza, 2020).

Ante este escenario de confinamiento a causa del COVID-19, se plantea la pregunta de investigación: ¿qué dificultades de enseñanza a distancia experimentan los profesores que ingresan al servicio profesional en educación primaria y cuáles son las estrategias de afrontamiento que implementan en el contexto de la pandemia? Para responder a esta interrogante el objetivo general es Describir las dificultades de enseñanza a distancia de los docentes en su inserción a educación primaria en Ensenada, Baja California (México), así como las estrategias de afrontamiento en el contexto de la pandemia. Este propósito se concreta en los siguientes objetivos específicos: a) identificar las dificultades de enseñanza a distancia de los profesores; b) especificar las estrategias de afrontamiento empleadas para mejorar el desempeño ante el confinamiento a causa del COVID-19.

1.1 Comunicación didáctica a distancia

En los últimos meses la educación a distancia ha sido la única forma de continuar con la práctica educativa, esta modalidad ha empezado a ser valorada por los sistemas y niveles educativos. Para Perraton (1995), la educación a distancia es un proceso educacional en el cual una proporción significativa de la enseñanza es conducida por alguien que no está presente en el mismo espacio o tiempo del aprendiz. Las aportaciones de Moore (1994) y Holmberg (1995), acerca de la educación a distancia destacan la autonomía e independencia del estudiante en estos procesos y tratan la distancia como un fenómeno pedagógico. Holmberg se

centra en desarrollar una aproximación teórica a la educación a distancia basada en la enseñanza y el aprendizaje, perspectiva interpretada como un proceso dialógico que se lleva a cabo a través de una conversación didáctica guiada y focalizada en la interacción y el diálogo de la educación a distancia.

A partir de lo anterior, la comunicación didáctica se establece como estrategia pedagógica para favorecer el estudio autónomo y la autogestión formativa en la construcción del conocimiento. Proceso mediado por el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) que conlleva al profesorado innovar en su enseñanza. Al respecto el estudio de [García \(2020\)](#), reporta el reconocimiento por parte de los docentes en la necesidad en capacitarse para apoyar a los alumnos en el aprendizaje y autoaprendizaje, seleccionar técnicas de tutoría presencial o a distancia, diseñar recurso digital, dar seguimiento y motivar el proceso de aprendizaje a través de la tutoría, la evaluación y la autoevaluación.

[Copertari \(2018\)](#) identificó algunas herramientas que puede utilizar el profesor y estudiante para realizar la comunicación en sesiones sincrónicas. Ellos emplean entornos con realidad aumentada, realidad mixta, juegos en línea, aprendizaje invertido, ubicuo, laboratorios remotos, redes sociales, Mooc, Meet, Zoom y webinar. En estos entornos virtuales se identificaron el uso de videos, presentaciones audiovisuales, en Power Point, integración de páginas por la web, uso de cuestionarios y organización de conferencias ([Santoveña, 2012](#)).

[Santoveña \(2012\)](#) destaca que este sistema de comunicación puede proporcionar mayor motivación externa al facilitar una interacción directa entre los estudiantes. Sin embargo, se han detectado dificultades para lograr que todos los alumnos se conecten al mismo tiempo, con problemas de acceso a internet y habilidad para escribir por el ordenador. A ello se le añaden los retos que presenta el docente como dificultad para moderar las participaciones, falta de tiempo para reflexionar las respuestas y promover la discusión e interacción, el uso de videos y archivos de audio. La falta de atención a estas dificultades restringe al profesor en el uso de metodologías a distancia que favorezcan los resultados del aprendizaje e interés de los educandos.

Otras dificultades que enfrenta el profesorado son: a) diseño instruccional, formas de evaluación, creación de contenido, el manejo de grupos y conocimiento de herramientas didácticas de educación a distancia; b) conocimiento de herramientas digitales, actualización de equipo, manejo del tiempo, horarios de clase, espacios físicos para trabajar en casa, comunicación institucional, el acceso a internet, la disposición de equipos de cómputo y los conocimientos de plataformas educativas; y c) aspectos emocionales, afectivos y de salud que viven los docentes ([Baptista et al., 2020](#); [Sánchez et al., 2020](#)).

Respecto a las herramientas de comunicación asíncrona se centran en el desarrollo de las actividades de manera autónoma e independiente por parte del estudiante que no está conectado para comunicarse en el mismo espacio de tiempo ([García, 1999](#)). Estas actividades se orientan hacia las tareas y contenidos del curso, en este sentido, se emplea el foro, el correo electrónico, wiki, blogs y otras aplicaciones como medio de comunicación de forma inmediata, se intercambia información, punto de vista sobre tópicos de la asignatura o de un tema. Este tipo de foros abarca tareas estructuradas con la obligatoriedad de participación o de envíos, de este modo el profesor puede ofrecer ayuda de posibles imprecisiones conceptuales para trabajarlas en sesiones virtuales ([Onrubia et al., 2006](#); [Santoveña, 2012](#)).

Los ejercicios a distancia plantean situaciones a los alumnos para que las resuelvan y las reenvíen. Esta información permite al profesor realizar retroalimentación en los procesos de aprendizaje, así como evaluar capacidades intelectuales, por ejemplo, la comprensión y selección de la información concreta a la pregunta, extracción de ideas principales, la expresión escrita. También capacidades intelectuales, elaboración de material y organización

de contenidos del curso, transferencia de lo aprendido en distintos contextos (García, 1999; Rodríguez, 2014).

Es importante señalar que, en la educación a distancia destinada a los primeros niveles escolares, la familia es una guía que acompaña las propuestas pedagógicas del docente. Los padres participan como apoyo en el desarrollo de las actividades asincrónicas y son los intermediarios en mantener claros los canales de comunicación para responder a las reglas básicas de funcionamiento como son los horarios, tiempo para dar respuesta, temas de intercambio, algunas normas de netiqueta, entre otras. En los primeros niveles, el éxito de los procesos de enseñanza y aprendizaje dependen en gran medida de la alianza que se pueda establecer entre familias y docentes. Sin duda los padres de familia o quien esté a cargo del niño cumple un rol determinante en su desarrollo, pues la educación representa un factor importante para ellos, tanto que puede repercutir positivamente en su desenvolvimiento escolar (Díaz, 2012).

De la Cruz (2020) reporta las principales dificultades que han enfrentado las familias para apoyar las actividades escolares de los menores en estos tiempos de confinamiento han sido: no contar con estrategias para favorecer el aprendizaje, dificultades para expresarse y poca comprensión sobre los métodos que utilizan los profesores en clase. Muñoz y Llunch (2020) destacan la falta de dispositivos para las clases, conectividad a internet, contar con espacios adecuados para las clases en el hogar y carga horaria laboral limita el apoyo a sus hijos. Algunos de estos retos llegan a superarse si los padres cuentan con un nivel educativo superior o si existen condiciones en el hogar que favorezcan el diálogo con los menores y, en conjunto, resuelvan las dudas que surgen de las actividades, ya sea buscando información complementaria o planteando las preguntas a los docentes por los canales que tengan disponibles (De la Cruz, 2020).

1.2 Estrategias de afrontamiento

Las nuevas formas de incorporar los recursos tecnológicos al contexto educativo tras el confinamiento, implican transformar la práctica para afrontar las situaciones que se presenten buscando la mejora del proceso educativo. Esta mejora consistirá en atender las necesidades de educación a distancia señaladas en las investigaciones. Eirín et al. (2009) plantean que los programas de formación en la fase de inserción refieren a mecanismos que pretenden mejorar el aprendizaje en la enseñanza presencial y a distancia, hasta convertirse en expertos capaces de implicarse en un aprendizaje a lo largo de la vida (Marcelo, 2009). Algunas acciones se centran en socializar la cultura escolar, mejorar habilidades digitales, atender sus preocupaciones y asegurar su desarrollo profesional vinculado a la formación inicial y continua (Serpell, 2000). Marcelo (2009) propone una formación orientada hacia la identificación de necesidades individuales y colectivas, a partir de diversas fuentes de evaluación. Después, desde la escuela, atenderlas a través de soluciones individuales y colaborativas, profundizando en marcos teóricos acerca del conocimiento y habilidad a fortalecer, con ello lograr un cambio comprensivo que mejore tanto el profesor como el aprendizaje del alumno.

Otra estrategia de formación es el acompañamiento de un tutor o profesor experto que apoye al novel en su desarrollo profesional, reduzca la sensación de aislamiento al colaborar con otros docentes en la planificación curricular o análisis de la enseñanza a distancia, realice observaciones para aportar insumos que permitan al novel valorar sus fortalezas y debilidades, le ayude a comprender la cultura escolar, brinde orientaciones curriculares y de gestión de clase virtual (Marcelo, 2009), proporcione información, dé retroacción de las observaciones, genere grupos de discusión, comparte experiencias, materiales, problemas y estrategias de actuación (Eirín et al., 2009).

Ball y Cohen (1999) plantean que, durante el primer año de inserción a la docencia, los profesores aprenden de la práctica a adecuar el conocimiento a cada situación que se presente, ello implica investigar de manera independiente en diversas fuentes acerca de la situación sobre la enseñanza presencial o a distancia. Para aprender de aspectos pedagógicos como la planificación, uso de estrategias, metodología y evaluación acuden a colegas del grado o nivel para aclarar dudas didácticas e implementar nuevas estrategias. También recurren a materiales como recursos escritos, multimedia y tutoriales. Después de este año, los docentes se van adaptando a la vida escolar y gradualmente desempeñan sus funciones con mayor confianza (Aloguín y Feixas, 2009).

Cabe destacar que para fortalecer las competencias digitales de los principiantes es necesario contar en la escuela con el acceso a herramientas digitales y conectividad, plantear un modelo híbrido en el que la casa y el aula escolar sean espacios para el aprendizaje, desarrollar en los alumnos la autonomía y responsabilidad en su propio aprendizaje, capacitar al docente para facilitar el uso de recurso digital y no digital, así como en el diseño de planeaciones pertinentes a los contextos socioeducativos, finalmente incluir a los padres de familia como corresponsables de este proceso de enseñanza y aprendizaje (Baptista et al., 2020; Sánchez et al., 2020).

2. Metodología

El diseño de la investigación es cuantitativo, no experimental, transversal y descriptivo, porque de acuerdo con Palella y Martins (2006) el estudio se realiza sin manipular ninguna variable, se describen y analizan las variables en un momento dado. Con este diseño se obtuvo la información para identificar las dificultades de los docentes en su inserción a la docencia y especificar las estrategias de afrontamiento empleadas.

2.1 Participantes

Respecto a la población objeto de estudio la conformaron profesores noveles egresados de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal de Ensenada, B. C. Para seleccionar la muestra, se empleó la técnica no probabilística intencional (Palella y Martins, 2006), que permitió establecer dos criterios de participación, haber egresado en los años 2018, 2019, 2020 y aceptar contestar la encuesta. Participaron 16 profesores de 56 egresados. La Tabla 1 y Tabla 2 muestran las características.

Tabla 1

Características de los profesores noveles de primaria: sexo, contratación, grado que atiende, municipio y grado académico.

Partic	A ñ o egreso	Sexo		Contratación		Grado que atiende					
		H*	M	B	I	1°	2°	3°	4°	5°	6°
7	2018	-	7 (43.8%)	7 (43.8%)	-	1 (6.3%)	-	3 (18.6%)	2 (12.4%)	1 (6.3%)	-
2	2019	-	2 (12.4%)	2 (12.4%)	-	-	1 (6.3%)	1 (6.3%)	-	-	-
7	2020	1 (6.3%)	6 (37.5%)	1 (6.3%)	6 (37.5%)	1 (6.3%)	-	1 (6.3%)	2 (12.4%)	1 (6.3%)	2 (12.4%)

*H=Hombre M=Mujer B=Base I=Interino Ti=Tijuana R=Rosarito Te=Tecate E=Ensenada M=Maestría E=Especialidad A/C=Actualización/Capacitación CT=Carrera Técnica.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2*Características de los profesores principiantes de primaria: municipio y grado académico.*

Participantes	Año egreso	Municipio				Grado académico			
		Ti*	R	E	SQ	M	E	A/C	CT
7	2018	1 (6.3%)	-	5 (31%)	1 (6.3%)	1 (6.3%)	-	6 (37.5%)	-
2	2019	-	1 (6.3%)	1 (6.3%)	-	-	1 (6.3%)	1 (6.3%)	-
7	2020	-	-	7 (43.8%)	-	-	1 (6.3%)	3 (18.6%)	3 (18.6%)

*Ti=Tijuana R=Rosarito Te=Tecate E=Ensenada M=Maestría E=Especialidad A/C=Actualización/Capacitación CT=Carrera Técnica

Fuente: Elaboración propia.

2.2 Variables

Las variables consideradas en el estudio se relacionan con aspectos personales de los profesores y con las dificultades de desempeño de las funciones docentes que aluden a los problemas de comunicación didáctica que se realizan durante clases sincrónicas y asincrónicas en la modalidad a distancia (Baptista et al., 2020; Sánchez et al., 2020; Santoveña, 2012). Otras variables son las estrategias de afrontamiento, se refiere las diversas formas en las que el profesor novel afronta situaciones de la práctica pedagógica (Cardona, 2008; Rubio y Olivo, 2020).

Las variables personales presentan las siguientes opciones de respuesta: sexo (hombre, mujer), edad (respuesta abierta), año de egreso (2018, 2019 y 2020), grado que atiende (de primero a sexto y multigrado), municipio en el que labora (Mexicali, Tijuana, Playas de Rosarito, Tecate, Ensenada, San Quintín y otro Estado), tipo de contratación (base, interino, honorarios, comisión, contrato, otro), Función que desempeña (docente frente a grupo, director, asesor técnico pedagógico, supervisor y no referido a la docencia), último grado de estudios (maestría, doctorado, especialidad, actualización/capacitación (cursos, talleres, diplomados, seminarios, etc.) y carrera técnica).

La variable dificultades de comunicación didáctica de los docentes tienen las opciones de respuesta: nunca, casi nunca, a veces, casi siempre y siempre. En las estrategias de afrontamiento la primera respuesta tiene una escala con valores de totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo y totalmente de acuerdo, y la segunda respuesta es de opción múltiple, para identificar más de una opción que haya empleado el profesor ante el confinamiento. De manera general, las variables del estudio se miden en escala nominal y ordinal para el análisis (Palella y Martins, 2006).

2.3 Instrumento

El instrumento empleado para recabar los datos e información fue el cuestionario. Se diseñó ad hoc, basado en el análisis de la problemática y la literatura asociada al objeto de estudio. Este recupera información de las dificultades de los docentes durante el confinamiento por el COVID-19. Se estructuró en dos partes: los datos personales de los encuestados (9 ítems) y la dimensión: dificultades de comunicación didáctica (25 ítems). La dimensión dos del cuestionario se contestó en una escala Likert con cinco opciones de respuesta. El segundo cuestionario recaba información acerca de las estrategias de afrontamiento empleadas por los profesores, fue adaptado del cuestionario de Cardona (2008) y consta de 15 estrategias

como posibles acciones para atender los retos de su práctica en la modalidad a distancia, cuenta con una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta. Además, este cuestionario incluye una pregunta de opción múltiple para que los docentes seleccionen las estrategias de afrontamiento que han empleado.

La validez del contenido de los cuestionarios se realizó mediante el método de jueces expertos que evaluaron de manera individual los ítems del cuestionario cuyo objetivo fue medir el grado de representatividad (Abad et al., 2011; Paella y Martins, 2006). Este proceso consistió en solicitar la participación a dos profesores para la validación, una vez que aceptaron, se convocó a los jueces a una reunión virtual. En esta se presentó el objetivo de la investigación, los participantes del estudio, el tipo de instrumento y se revisaron en el cuadernillo de validación los criterios de evaluación: congruencia, pertinencia, claridad y suficiencia que miden en una escala de mayor a menor nivel (4-1). Cabe señalar que el cuadernillo se envió con anticipación al correo de cada juez.

Posteriormente, se solicitaron datos personales a cada juez, la Tabla 3 muestra las características de los jueces.

Tabla 3

Datos personales de los jueces.

Juez	Género	Edad	Formación profesional	Años de experiencia	Grado de estudio
Juez A	Femenino	26	Licenciado en Educación Primaria	5	Maestría
Juez B	Masculino	27	Licenciado en Educación Primaria	3 y medio	Maestría

Fuente: Elaboración propia.

Para la validación se presentó cada uno de los ítems a valorar, correspondientes a la dimensión: dificultades de comunicación didáctica del primer cuestionario y las estrategias de afrontamiento del segundo. Los resultados de las valoraciones otorgadas por los expertos a cada ítem en relación con la congruencia, pertinencia, claridad y suficiencia recibieron puntuaciones entre el rango 4-3 de la escala de cada criterio, asociado a una percepción positiva. Ambos jueces coincidieron con estos resultados en el 69.3% de los ítems que constituyen el primer cuestionario. La Tabla 4 muestra los reactivos que obtuvieron una puntuación baja en los criterios de claridad (2. Poco clara).

Tabla 4

Ítems con valoración baja en el criterio de claridad y sugerencias de modificación.

Dimensión: Dificultades de comunicación didáctica		
Juez	No. Item	Sugerencia de mejora
Juez 1	5 10 14 15 20 22, 23 y 24	Entiendo el indicador pero no sé si es evaluable, replantear el término sensación, en lugar de decir que no ponen la atención necesaria cambiar por observar que los alumnos tienen varios distractores cuando están en clase (2. Poca claridad) La pregunta no está planteada como una dificultad. La pregunta no está planteada como una dificultad. La pregunta no está planteada como una dificultad. Poca claridad en el ítem. Cambiarlas a dificultad.

Juez 2	1	Creo que es necesario agregar otras plataformas, ejemplo Zoom, Skype, WhatsApp. La pregunta no está planteada como una dificultad. Cambiarla a dificultad, por ejemplo: no hago énfasis en que los estudiantes corrijan. Cambiarla a dificultad. Cambiarla a dificultad.
	10	
	22	
	23	
	24	

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a los resultados del segundo cuestionario, la puntuación otorgada por los jueces fue alta con un promedio de escala 4. Con estas valoraciones se procedió a la modificación, siguiendo las sugerencias de los expertos se obtuvo una versión final de los cuestionarios.

El cuestionario se envió por correo electrónico a cada profesor novel, también se vinculó a la página de Seguimiento a egresados de Facebook. Del 9 al 27 de febrero de 2021 se recuperaron las respuestas del cuestionario.

2.4 Análisis de datos

El análisis de los datos se realizó en el programa estadístico SPSS, versión 25, se calculó la distribución de frecuencias y porcentajes, medidas de tendencia central (media), medidas de variabilidad (desviación estándar). Además, se aplicó la prueba Chi-cuadrada de Person para comprobar la asociación o relación entre variables.

3. Resultados

Los resultados se presentan de acuerdo a los objetivos propuestos en la investigación, se describen las problemáticas que afectan su desempeño docente durante el confinamiento por el COVID-19, y se destacan las estrategias de afrontamiento que han empleado para atender las situaciones. Los datos analizados se obtuvieron del cuestionario aplicados a los profesores.

Cabe señalar que se optó por calcular Chi-cuadrada de Person para analizar la posible relación entre las variables año de egreso, sexo, con las dificultades y las estrategias de afrontamiento señalados por los docentes. Los p-valores obtenidos del análisis fueron mayores a 0.05, debido a la cantidad de datos y reportan la no existencia de relación entre variables, motivo por el que se reporta un análisis descriptivo de los datos.

3.1 Dificultades de los profesores

En la Tabla 5 se aprecian los principales problemas a los que los docentes hacen frente en las clases virtuales. La comunicación didáctica en línea puede realizarse de manera sincrónica y asincrónica, empleado herramientas y recursos tecnológicos, fueron diversas las formas de abordar los cursos como una manera de aproximarse a esta modalidad, debido a que no estaban preparados para las clases en línea (García, 2020). Las maneras empleadas por orden de valoración son las siguientes: La falta de involucramiento de los padres de familia afecta la puntualidad en la entrega de tareas o trabajos ($M=4.19$, $DT=.655$), consideran que los problemas de conectividad (internet) en las clases virtuales limitan la comunicación con los alumnos ($M=4.06$, $DT=.929$), destacan que en el diseño de las actividades consideran un reto incluir a los estudiantes con dificultades para enfocarse en el aprendizaje ($M=3.69$, $DT=1.014$), plantean como una dificultad usar foros o blogs para reforzar los contenidos ($M=3.69$, $DT=.793$), señalan que el envío de tareas o evidencias no se entregan en el tiempo establecido ($M=3.69$, $DT=.793$) y cuando explican las instrucciones identifican que los alumnos presentan dudas ($M=3.56$, $DT=.814$).

Al analizar el desempeño identificado como deficiente por año de egreso (Tabla 6), llama la atención que los docentes que ingresaron en el 2020 destacan sus problemas relacionados con el apoyo de los padres de familia: la falta de involucramiento de los padres de familia afecta la puntualidad en la entrega de tareas o trabajos (71.4%) y los padres de familia muestran desinterés o rechazo en aprender a usar la plataforma (57.1%). Los profesores generación 2018 señalan variabilidad en las dificultades: Se dificulta usar foros o blogs para reforzar los contenidos (71.4%), los alumnos no se conectan a sus clases virtuales por falta de recursos tecnológicos (computadora/laptop, internet, celular) (57.1%), en el ambiente virtual se me dificulta contextualizar mis respuestas a las dudas de los alumnos (57.1%), en el diseño de las actividades considero un reto incluir a los estudiantes con dificultades para enfocarse en el aprendizaje (57.1%) y la orientación brindada a padres de familia y alumnos en el uso del Classroom, Meet, Zoom, WhatsApps, no fue suficiente para el acceso y empleo de la plataforma (57.1%). Es importante señalar que los participantes de la generación 2019 fueron dos nóveles, por lo que solo se consideran las generaciones 2018 y 2020.

Al comparar las dificultades entre ambas generaciones, se aprecia que los nóveles generación 2020 destacan problemáticas en torno a la relación con los padres de familia debido a su escasa experiencia en estas interacciones. Cabe destacar que esta generación recibió capacitación en el uso de entornos virtuales por parte de la institución formadora. En el caso, de profesores nóveles generación 2018, señalan retos asociados al uso de herramientas y recursos virtuales para llevar a cabo sus clases en línea.

Tabla 5

Medias y desviación típicas de los ítems que conforman la variable dificultades de comunicación didáctica de los profesores.

Dificultades: Comunicación didáctica	Media	Desviación típica
La falta de involucramiento de los padres de familia afecta la puntualidad en la entrega de tareas o trabajos.	4.19	.655
Considero que los problemas de conectividad (internet) en las clases virtuales limitan la comunicación con los alumnos.	4.06	.929
En el diseño de las actividades considero un reto incluir a los estudiantes con dificultades para enfocarse en el aprendizaje.	3.69	1.014
El envío de tareas o evidencias no se entregan en el tiempo establecido.	3.69	.793
Cuando explico las instrucciones identifico que los alumnos presentan dudas.	3.56	.814
Los alumnos no se conectan a sus clases virtuales por falta de recursos tecnológicos (computadora/laptop, internet, celular).	3.50	.816
Cuando expongo en clases virtuales observo que los alumnos tienen varios distractores y se dispersa su atención.	3.25	1.06
Los padres de familia muestran desinterés o rechazo en aprender a usar la plataforma.	3.25	1.390
Los padres de familia limitan de alguna forma el acceso de los alumnos a las plataformas virtuales.	3.19	.750
Los instrumentos de evaluación utilizados, no aportan suficientes evidencias del aprendizaje de los alumnos.	2.94	1.181
Tengo sospechas fundadas que las tareas son realizadas por los padres.	2.88	1.204
La comunicación con los padres de familia se limita a brindar apoyo para orientar a sus hijos en la realización de las actividades.	2.88	1.088

Durante la clase virtual no utilizo diversas estrategias para atraer la atención de los alumnos que están desmotivados/distraídos.	2.69	1.302
En las sesiones virtuales generalmente participan los mismos alumnos impidiendo que los demás intervengan.	2.69	.946
Durante las sesiones virtuales se me dificulta usar material digital (textos, imágenes, audio, videos, páginas web, otro recurso didáctico) para explicar los temas.	2.69	.873
La orientación brindada a padres de familia y alumnos en el uso del Classroom, Meet, Zoom, WhatsApps, no fue suficiente para el acceso y empleo de la plataforma.	2.63	1.147
Al inicio del confinamiento desconocía cómo utilizar las plataformas (Classroom, Meet, Zoom, WhatsApp, Skype).	2.63	1.088
En el ambiente virtual se me dificulta contextualizar mis respuestas a las dudas de los alumnos.	2.63	.885
Los padres de familia y alumnos presentan dificultades para comprender las instrucciones de las actividades a realizar.	2.38	1.088
Durante la clase virtual se me dificulta promover la participación del grupo.	2.38	.885
Las tareas no incluyen recurso digital (textos, imágenes, audio, videos, páginas web, otro recurso didáctico) que facilite el desarrollo de las actividades.	2.25	1.065
Cuando reviso las actividades no hago énfasis en que los estudiantes corrijan los errores identificados en sus trabajos.	2.06	1.182
Las instrucciones escritas en Classroom, WhatsApp o correo electrónico son poco claras.	2.00	.894
Al evaluar, únicamente llevo a cabo la evaluación final.	1.88	.885

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6

Dificultades de comunicación didáctica de los profesores nóveles por año de egreso.

No	Dificultades: Comunicación didáctica	2020	2018
1	La falta de involucramiento de los padres de familia afecta la puntualidad en la entrega de tareas o trabajos.	71.4%	42.9%
2	Se me dificulta usar foros o blogs para reforzar los contenidos.	28.6%	71.4%
3	La orientación brindada a padres de familia y alumnos en el uso del Classroom, Meet, Zoom, WhatsApps, no fue suficiente para el acceso y empleo de la plataforma.	42.9%	57.1%
4	En el diseño de las actividades considero un reto incluir a los estudiantes con dificultades para enfocarse en el aprendizaje.	42.9%	57.1%
5	Los padres de familia muestran desinterés o rechazo en aprender a usar la plataforma.	57.1%	42.9%
6	Los alumnos no se conectan a sus clases virtuales por falta de recursos tecnológicos (computadora/laptop, internet, celular).	28.6%	57.1%
7	En el ambiente virtual se me dificulta contextualizar mis respuestas a las dudas de los alumnos.	28.6%	57.1%
8	Considero que los problemas de conectividad (internet) en las clases virtuales limitan la comunicación con los alumnos.	42.9%	42.9%
9	Cuando explico las instrucciones identifico que los alumnos presentan dudas.	42.9%	42.9%

10	Cuando expongo en clases virtuales observo que los alumnos tienen varios distractores y se dispersa su atención.	14.3%	42.9%
11	Los padres de familia limitan de alguna forma el acceso de los alumnos a las plataformas virtuales.	28.6%	42.9%
12	La comunicación con los padres de familia se limita a brindar apoyo para orientar a sus hijos en la realización de las actividades.	28.6%	42.9%
13	Los padres de familia y alumnos presentan dificultades para comprender las instrucciones de las actividades a realizar.	14.3%	42.9%
14	Durante la clase virtual se me dificulta promover la participación del grupo.	14.3%	42.9%
15	El envío de tareas o evidencias no se entregan en el tiempo establecido.	42.9%	28.6%
16	Durante la clase virtual no utilicé diversas estrategias para atraer la atención de los alumnos que están desmotivados/distraídos.	42.9%	28.6%
17	Las tareas no incluyen recurso digital (textos, imágenes, audio, videos, páginas web, otro recurso didáctico) que facilite el desarrollo de las actividades.	28.6%	28.6%
18	Al inicio del confinamiento desconocía cómo utilizar las plataformas (Classroom, Meet, Zoom, WhatsApps, Skype).	28.6%	28.6%
19	Al evaluar, únicamente llevo a cabo la evaluación final.	28.6%	28.6%
20	En las sesiones virtuales generalmente participan los mismos alumnos impidiendo que los demás intervengan.	28.6%	14.3%
21	Las instrucciones escritas en Classroom, WhatsApps, o correo electrónico son poco claras.	14.3%	28.6%
22	Tengo sospechas fundadas que las tareas son realizadas por los padres.	0%	28.6%
23	Durante las sesiones virtuales se me dificulta usar material digital (textos, imágenes, audio, videos, páginas web, otro recurso didáctico) para explicar los temas.	0%	28.6%
24	Los instrumentos de evaluación utilizados, no aportan suficientes evidencias del aprendizaje de los alumnos.	14.3%	14.3%
25	Cuando reviso las actividades no hago énfasis en que los estudiantes corrijan los errores identificados en sus trabajos.	14.3%	0%

Fuente: Elaboración propia.

3.2 Estrategias de afrontamiento

El cuestionario de estrategias de afrontamiento, permitió calcular la media de las respuestas de opción múltiple, para identificar las estrategias que consideran medidas específicas orientadas a atender los problemas que enfrentan durante el confinamiento por el COVID-19 en la modalidad a distancia. En la Tabla 7 se presenta el puntaje obtenido destacando las estrategias: Se ha clarificado a los padres de familia estrategias para colaborar junto con el profesorado ante el confinamiento ($M= 4.0$, $DT= 1.461$), He compartido con otros docentes material de apoyo acerca de la enseñanza a distancia/actividades para los alumnos ($M= 3.81$, $DT= 1.721$), He buscado información de cómo potenciar la valoración actitudinal y emocional en el alumnado ante el confinamiento ($M=3.69$, $DT= 1.740$), He aclarado dudas de diversas situaciones recurriendo a docentes con experiencia ($M=3.50$, $DT=1.721$). Las alternativas empleadas por los docentes aluden a acciones independientes a modalidades formales de formación continua (Flores, 2015).

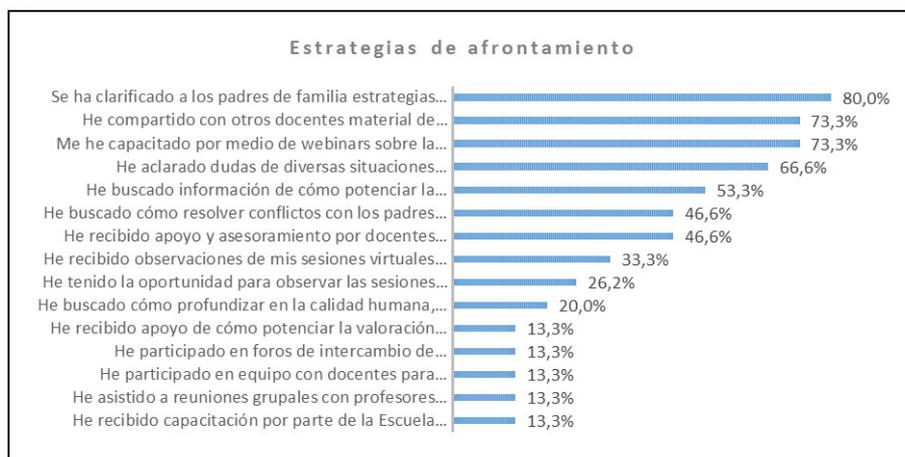
Tabla 7

Medias y desviación típicas de los ítems que conforman la variable estrategias de afrontamiento de los profesores.

No	Ítem	Media	Desviación típica
1	Se ha clarificado a los padres de familia estrategias para colaborar junto con el profesorado ante el confinamiento.	4.00	1.461
2	He compartido con otros docentes material de apoyo acerca de la enseñanza a distancia/actividades para los alumnos.	3.81	1.721
3	He buscado información de cómo potenciar la valoración actitudinal y emocional en el alumnado ante el confinamiento.	3.69	1.740
4	He aclarado dudas de diversas situaciones recurriendo a docentes con experiencia.	3.50	1.592
5	He recibido apoyo y asesoramiento por docentes tutores.	3.44	1.590
6	He buscado cómo resolver conflictos con los padres de familia y alumnos.	3.44	1.672
7	He recibido apoyo de cómo potenciar la valoración actitudinal y emocional ante el confinamiento.	3.38	1.586
8	He buscado cómo profundizar en la calidad humana, en las relaciones profesor profesor-familia-alumno.	3.38	1.708
9	Me he capacitado por medio de webinars sobre la modalidad a distancia.	3.25	1.528
10	He recibido observaciones de mis sesiones virtuales de supervisores/director/compañeros docentes.	3.00	1.673
11	He participado en foros de intercambio de experiencias y buenas prácticas durante el confinamiento.	2.94	1.611
12	He participado en equipo con docentes para organizar situaciones de enseñanza instruccional.	2.88	1.784
13	He recibido capacitación por parte de la Escuela Normal.	2.75	1.880
14	He asistido a reuniones grupales con profesores principiantes.	2.38	1.544
15	He tenido la oportunidad para observar las sesiones virtuales de otros profesores (en vivo o en grabación).	2.38	1.668

Fuente: Cardona (2008).

El cuestionario de estrategias de afrontamiento incluyó una pregunta relacionada con las diversas estrategias aplicadas para atender las dificultades. En el gráfico 1 se presenta el porcentaje de estrategias empleadas por los profesores para atender las dificultades señaladas con anterioridad. Se identifica que el 80% solicitó ayuda a los padres de familia para paliar juntos las actividades de aprendizaje, el 73.3% compartió material con docentes de la institución y se ha capacitado por parte de la escuela, el 66.6% ha solicitado apoyo a otros docentes, el 53.3% externo buscar información para atender cuestiones socioemocionales de los alumnos, el 46% externó haber investigado información de cómo resolver conflictos con los padres de familia y alumnos, así como recurrir a otros profesores para retroalimentar. Se aprecia que las estrategias más empleadas por los docentes se asocian con la solicitud de apoyo a docentes, seguido de la ayuda de padres de familia y la recibida por la institución.

Figura 1*Estrategias de afrontamiento***4. Discusión**

Los resultados reportan que para los profesores la enseñanza a distancia ha conllevado un intenso aprendizaje incorporando nuevos saberes y fortaleciendo las competencias digitales. En este proceso se han implicado los alumnos, los padres de familia y los actores de las escuelas como una comunidad educativa.

En la enseñanza a distancia, la comunicación didáctica entre el docente y los estudiantes es mediada por las tecnologías de la información y comunicación. La incorporación de estas herramientas tecnológicas a la práctica ha representado un reto para los profesores principiantes. En este sentido, los resultados coinciden con los hallazgos señalados por [García \(2020\)](#) y [Santoveña \(2012\)](#), los docentes perciben la necesidad de habilitarse en el uso de recurso y herramientas tecnológicas para la comunicación síncrona y asíncrona. Con ello, mejorar áreas de oportunidad relacionadas con el diseño instruccional, creación de contenido, formas de evaluar, moderar las participaciones, reflexionar y contextualizar las respuestas emitidas, seleccionar estrategias inclusivas, utilizar videos y archivos de audio ([Sánchez et al., 2020](#)).

La transformación de la práctica docente permitirá a los principiantes ofrecer a los educandos propuestas instruccionales que favorezcan el aprendizaje autónomo y autorregulado, a través de foros de participación, herramientas de retroalimentación, módulos educativos y de contenidos, y mecanismos de comunicación para generar espacios de interacción entre el docente- estudiante y estudiante-estudiante ([García, 2020](#)).

Otra de las dificultades de los principiantes se relaciona con el empleo de herramientas de comunicación asíncrona, debido a la dificultad en el uso de foros o blogs para reforzar los contenidos. [Onrubia et al. \(2006\)](#) y [Santoveña \(2012\)](#) señalan que por estos medios el docente comunica las actividades o tareas a realizar en casa, ya sea, por correo electrónico, WhatsApp, Facebook, foros de participación, wiki y blogs en el que los alumnos intercambian opiniones de los temas. [García-Peñalvo et al. \(2020\)](#) sugieren complementar la entrega de ejercicios del libro de texto, del cuadernillo, actividades de Aprende en Casa II, experimentos, resolución de problemas y proyectos, con un video que dé cuenta del proceso de aprendizaje.

[Muñoz y Llunch \(2020\)](#) plantean que, en el diseño de actividades asíncronas, es necesario contemplar circunstancias específicas en las que se encuentra cada alumno: estructura fami-

liar diferente, con o sin dispositivos propios u obsoletos, conectividad, capacidad de autonomía y autorregulación, responsabilidades familiares y competencias digitales. Factores que trastocan la comunicación virtual con el estudiante, de donde derivan retos señalados por los docentes en esta investigación.

Por tanto, se aprecia en los resultados, que la participación y colaboración de los padres de familia en la educación de sus hijos ante el confinamiento es determinante. Son ellos quienes apoyan al docente en la concreción de las actividades. Sin embargo, existen factores contextuales que condicionan esta intervención: no cuentan con un dispositivo en casa, o bien, se tiene uno para todos los miembros de la familia, falta de conexión a internet, espacios adecuados en el hogar y dificultad para conciliar entre el trabajo y la familia. También hay familias que disponen de los medios, recursos y tiempo. Esta situación abre una brecha de desigualdad educativa para todos (De la Cruz, 2020; Muñoz y Llunch, 2020).

Por otro lado, la evaluación de los aprendizajes, es una dificultad que enfrentan los profesores al no contar con las evidencias de manera puntual al momento de valorar los aprendizajes. De acuerdo con los lineamientos planteados en el DOF (2020b) la baja participación en las actividades propuestas puede deberse a la comunicación esporádica o casi nula entre el alumno y el docente. En este aspecto y en la entrega puntual de las actividades intervienen el tiempo disponible de los padres de familia, la disposición para apoyar en las tareas y el nivel de comprensión que poseen de los contenidos escolares.

Por lo anterior, se sugiere a los profesores conocer las condiciones para el estudio en casa, de cada alumno. De este modo evitar atribuir la falta de entrega de tareas puntuales a la irresponsabilidad, desinterés y bajo involucramiento de los educandos a las actividades programadas. Además, se propone valorar los aprendizajes a partir de diversas fuentes de información, como son la opinión de los alumnos a través de la autoevaluación, la opinión de los padres de familia como agentes que juegan un rol en el proceso educativo, las tareas y actividades solicitadas y de los saberes adquiridos que pueden ser recuperados mediante narraciones (DOF, 2020b).

Cabe señalar que, las dificultades que enfrentan los docentes pueden representar barreras para el aprendizaje en sus alumnos, según sus condiciones contextuales. Para atender estos factores, se propone al docente mantener comunicación permanente con los padres de familia empleando aplicaciones diversas y llamadas telefónicas; proporcionar al alumno un cuadernillo de actividades, tareas de aprendizaje en papel, programas televisivos o de radio y visitas a domicilios; materiales de lectura digitales, resolver actividades en plataformas digitales con colección de recursos de aprendizaje (UNICEF, 2020). Así evitar la excluir en lo posible a los niños que no cuentan con los recursos para incorporarse a las clases virtuales.

Estas problemáticas de la enseñanza a distancia coinciden con las señaladas en la literatura en prácticas presenciales (Cisternas, 2016; Dias y Guirguis, 2017; Espino et al., 2019; Rubio y Olivo, 2020; Solís et al., 2016). En este caso, la principal dificultad es el uso de herramientas y recurso digital como intermediario entre profesores y alumnos, trastocando la práctica docente, la pedagogía, el currículo, la didáctica y la organización escolar. Saberes profesionales que, pasaron a segundo plano al centrarse en la aplicación de actividades en clases virtuales, el cuadernillo y Aprende en casa II, comunicadas por plataformas, llamadas telefónicas, WhatsApp y televisión. Realizadas con el apoyo de la familia o de manera independiente, quienes carecen de conocimiento pedagógico para orientar en el aprendizaje. Por último, las características del contexto de cada familia y su impacto en lo educativo y social, lo que conlleva a repensar la formación inicial y continua del profesorado.

En lo tocante a las estrategias de afrontamiento predomina el empleo de acciones individuales y el apoyo de profesores. Este resultado coincide con los hallazgos de Flores (2015),

los principiantes recurren a docentes de confianza buscando recomendaciones, sugerencias, experiencias, socializan material, observan clases y realizan trabajo colaborativo. Asimismo, solicitaron la participación a los padres de familia en el desarrollo de las actividades escolares. A través de la indagación individual, interacción con otros docentes y con los padres de familia, los profesores diseñaron sus propias medidas para enfrentar las problemáticas presentadas.

Cardona (2008) y Rubio y Olivo (2020) mencionan que la poca experiencia de los docentes limita la interacción y colaboración con los padres de familia, por lo que resulta necesario diseñar programas formativos para las familias desde la escuela. De esta manera, favorecer la relación entre docentes-familias, y potenciar su intervención con sus hijos, en esta modalidad a distancia. Destacan fortalecer las estrategias formativas institucionales en la inserción laboral, orientadas a atender las dificultades en este momento de iniciación.

La formación del profesorado es un tema complejo, el uso de la TICs es un tema que se ha atendido desde antes de la pandemia. Ahora solo se evidencian con mayor ímpetu los problemas que enfrentan los docentes en esta área, y de una manera general, la educación en nuestro país. No solo es un tema de política educativa, es un tema en el que el magisterio necesita dialogar y reflexionar a partir de las experiencias, de las necesidades de formación, de las políticas formativas y de cómo se construye el aprendizaje, desde miradas retrospectivas y prospectivas para replantear la educación.

5. Conclusiones

Para concluir, esta investigación ofrece resultados de las problemáticas que enfrentan los profesores durante el confinamiento, difícilmente pueden ser representativos hasta el momento, debido a los retos que enfrentan otros docentes de acuerdo a las zonas geográficas, las condiciones de las instituciones, los recursos existentes, la preparación de los docentes, la participación de las familias y su nivel socioeconómico (García, 2020). Así surgieron dificultades relacionadas con el uso de recursos y herramientas tecnológicas de profesores y estudiantes, comunicación síncrona y asíncrona, evaluación, interacción docente-alumno, comunicación y participación con las familias.

Asimismo, es fundamental diseñar programas de formación para una mayor capacitación a los docentes en el uso de herramientas tecnológicas y mediación pedagógica para potenciar el aprendizaje en estos entornos virtuales. Además, proponer diversas estrategias de inclusión para alumnos que no tengan un dispositivo y conectividad en casa. De esta manera contar con estrategias de afrontamiento orientadas en marcos de referencia de educación a distancia y reducción de riesgos de exclusión.

Ante los diversos factores contextuales de las familias, los profesores tienen que ser flexibles al programar las tareas escolares, considerando la realidad del entorno y estableciendo colaboración con los padres de familia. Se trata de una corresponsabilidad que incluya a los docentes, familias y centro escolar para que todos los alumnos puedan seguir aprendiendo, de esta manera, minimizar las desigualdades de las escuelas y de los hogares (De la Cruz, 2020; Muñoz y Llunch, 2020).

Finalmente, los docentes necesitan mostrar una actitud reflexiva ante los cambios en su enseñanza a distancia e incorporar nuevos saberes. De estas experiencias, en colegiado, proponer enfoques pedagógicos que respondan a los cambios sociales generados a consecuencia de la pandemia. Por ejemplo, García (2020) plantea adoptar posconfinamiento, modelos híbridos, lo que implicará a las instituciones, equipar con recurso tecnológico y conectividad, realizar adaptaciones curriculares en la modalidad presencial y a distancia. De aquí el énfasis en la formación de los docentes y en la preparación de los estudiantes en estos entornos virtuales.

Referencias

- Abad, J. F., Olea, D. J., Ponsoda, G. V., y García, G. C. (2011). *Medición en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Síntesis.
- Álvarez, M. H., Arias, E., Bergamaschi, A., López, A., Noli, A., Ortiz G. M., Pérez, A. M., Rieble, A. S., Rivera, M., Scannone, R., Vazquez, M., y Viteri, A. (2020). *La educación en tiempos del coronavirus. Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19*. BID. <http://dx.doi.org/10.18235/0002337>.
- Aloguín, A., y Feixas, M. (2009). La incorporación y acogida en la escuela infantil y primaria en Cataluña: Percepciones de maestros, tutores y directores. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 141-155. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56711733011.pdf>.
- Copertari, S. (2028). Comunidades Virtuales Universitarias. Políticas y Desafíos para la Formación de Docentes. En *Políticas Universitarias, Comunidades Virtuales y Experiencias Innovadoras en Educación* (pp. 33-76). Laborde Editor-UNR.
- Baptista, L. P., Almazán, Z. A., Loeza, A. C. A., López, A. V., y Cárdenas, D. J. L. (2020). Encuesta nacional a docentes ante el Covid-19. Retos para la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, L, 41-88. <https://rlee.iberomex.mx/index.php/rlee/article/view/96>.
- Ball, D. L., y Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. In L. Darling-Hammond, y G. Skyes (Eds.), *Teaching as a learning profession: Handbook of policy and practice*. Jossey-Bass.
- Cardona, A. J. (2008). Problemática actual del profesorado. Algunas soluciones. *Enseñanza*, 26, 29-56. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=53158>.
- Cisternas, L. T. E. (2016). Profesores Principiantes de Educación Básica: dificultades de la enseñanza en contextos escolares diversos. *Estudios Pedagógicos*, XLII(4), 31-48. <http://revistas.uach.cl/pdf/estped/v42n4/art03.pdf>.
- De la Cruz, F. G. (2020). El hogar y la escuela: lógicas en tensión ante la COVID-19. En H. Casanova Cardiel (Coord.). *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 39-46). UNAM-IIUE.
- DOF (14 de mayo de 2020a). *Acuerdo por el que se establece una estrategia para la reapertura de las actividades sociales, educativas y económicas, así como un sistema de semáforo por regiones para evaluar semanalmente el riesgo epidemiológico relacionado con la reapertura de cada entidad federativa, así como se establecen acciones extraordinarias*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5593313&fecha=14/05/2020.
- DOF (26 de diciembre de 2020b). *Acuerdo por el que se establecen las orientaciones pedagógicas y los criterios para la evaluación del aprendizaje para la educación preescolar, primaria y secundaria en el periodo de contingencia sanitaria generada por el virus SARS-CoV2 (COVID-19) para el ciclo escolar 2020-2021*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5608934&fecha=28/12/2020.
- Díaz Vega, E. A. (29-31 de mayo de 2012). *Factores que podrían afectar el aprendizaje matemático*. (Ponencia) Primer Congreso Internacional de Educación. UACH, México. http://cie.uach.mx/cd/docs/area_04/a4p7.pdf.
- Dias-Lacy, S. L., y Guirguis, R. V. (2017). Challenges for New Teachers and Ways of Coping with Them. *Journal of Education and Learning*, 6(3), 265-272. <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/jel/article/view/68112>.

- Eirín, N. R., García, R., H.M., y Montero, M. L. (2009). Profesores principiante e iniciación profesional. Estudio exploratorio. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 101-115. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/issue/view/2356>.
- Espino, R. H, M., Galván, M. L, R., y Blanco, G. N. (2019). Saber conocer a los alumnos en el umbral de la profesión docente. *Revista de Investigación Educativa*, 29, 108-126. <https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/2635/4501>.
- Flores, F. A. (2015). Dificultades laborales de profesores en escuelas secundarias. *Educación y Educadores*, 18 (3), 411-431. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/4955>.
- García, G. M, D. (2020). La docencia desde el hogar. Una alternativa necesaria en tiempos de Covid-19. *Polo del Conocimiento*, 5(55), 304-324. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/1386>.
- García, A. L. (2020). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 2(2), 28-39. <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/2076>.
- García, A. L. (1999). Fundamento y Componentes de la Educación a Distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 2(2), 28-39. <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/2076>.
- García-Peñalvo, J. F., Corell, A., Abella-García, V., y Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society*, 21 (12), 1-12. <https://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/23086>.
- Holmberg, B. (1995). *The sphere of distance-education theory revisited*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED386578).
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos de la docencia: un profesorado con buenos principios. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 1-25. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41898>.
- Marcelo, C., y Vaillant, D. (2018). *Hacia una formación disruptiva de docentes*. Madrid: NARCEA.
- Moore, M. (1994). Autonomy and interdependence. *The American Journal of Distance Education*, 8(2), pp. 1-5. <https://doi.org/10.1080/08923649409526851>.
- Muñoz, M. J. L., y Llunch, M. L. (2020). Educación y Covid-19: Colaboración de las familias y tareas escolares. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 1-12. https://revistas.uam.es/riejs/issue/view/riejs2020_9_3.
- Norman, A. E., y Daza, O, C. E. (2020). Construcción de contenidos para la enseñanza virtual: retos coyunturales en el confinamiento. *Panorama*, 14(27), 5-13. <http://dx.doi.org/10.15765/pnrm.v14i27>.
- Onrubia, J., Bustos, A., Engel, A., y Segué, T. (2006). *Usos de una herramienta de comunicación asíncrona para la innovación docente en contextos universitarios*. IV Congreso Internacional de Docencia Universitaria i Innovació. Barcelona (España).
- OMS (2020). *Alocución de apertura del Director General de la OMS en rueda de prensa sobre la COVID-19 celebrada el 11 de marzo de 2020*. <https://www.who.int/es/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>.
- Palella, S. S., y Martins, F. (2006). *Metodología de la investigación cuantitativa*. FEDUPEL.

- Perraton, H. (1995). *Estructuras administrativas para la educación a distancia*. Commonwealth Secretariat y Commonwealth of Learning, Reproducción y traducción autorizada al Consorcio Red de Educación a Distancia (CREAD).
- Picón, G. A., González, C. G. K., y Paredes, S. J. N. (2020). *Desempeño y formación docente en competencias digitales en clases no presenciales durante la pandemia COVID-19*. <https://www.utic.edu.py/revista.ojs/index.php/revistas/article/view/129>.
- Rogero, G. J. (2020). La ficción de educar a distancia. *Revista de Sociología de la Educación RASE*, 13(2), 174-182. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/17126/15397>.
- Rodríguez, F. N. (2014). Fundamentos del proceso educativo a distancia: enseñanza, aprendizaje y evaluación. *RIED*, 17(2), 75-93. <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/12679>.
- Rubio, H. F. J., y Olivo, F. J. L. (2020). Dificultades del profesorado en sus funciones docentes y posibles soluciones. Un estudio descriptivo actualizado. *Ciencia y Educación*, 4(2), 7-25. <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i2.pp7-25>.
- Sánchez, M. M., Martínez, H. A., Torres, C. R., Agüero, S. M., Hernández, R. A., Benavides, L. M. A., y Rendón, C.V. J. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 21(3), 9-13. <https://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/a12.pdf>.
- Santoveña, C., S. (2012). El proceso de enseñanza-aprendizaje a través de herramientas de comunicación síncrona: El caso de Elluminate Live. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(26), 447-474. <http://www.redalyc.org/html/2931/293123551022/>.
- SEP (07 de mayo de 2020). *Boletín No.118*. <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-118-no-se-paraliza-el-sistema-educativo-ante-la-pandemia-de-covid-19-regresara-a-clases-fortalecido-esteban-moctezuma-barragan?idiom=es>.
- Solís, Z. M. C., Núñez, V. C., Vásquez, L., N., Contreras, V., I., y Ritterhausen, K. S. (2016). Inserción Profesional Docente: problemas y éxitos de los profesores principiantes. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 331-342. <http://revistas.uach.cl/pdf/estped/v42n2/art19.pdf>.
- Serpell, Z. (2000). *Beginning teacher induction: a review of the literature* (Vol. ERIC ED 443783). Washington: American Association of Colleges for Teacher Education.
- UNESCO (2020). *1.370 millones de estudiantes ahora en casa a medida que se expanden los cierres de escuelas COVID-19, los ministros amplían los enfoques multimedia para garantizar la continuidad del aprendizaje*. <https://en.unesco.org/news/137-billion-students-now-home-covid-19-school-closures-expand-ministers-scale-multimedia>.
- UNICEF (2020). *La educación durante en el COVID-19: Marco de planificación de contingencia, reducción de riesgos, preparación y respuesta*. <https://www.unicef.org/lac/media/11176/file>.
- Villafuerte, H. J. S., Bello, P. J. E., Pantaleón, C. Y., y Bermello, V. J. O. (2020). Rol de los docentes ante la crisis del Covid-19, una mirada desde el enfoque humano. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 8(1), 134-150. <https://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3214>.