Benjamín Gutiérrez Gutiérrez
(coordinador)

EGRESADOS DE PROGRAMAS DE LENGUAS EN LA POSPANDEMIA

COMPETENCIAS DIGITALES, BIENESTAR Y TRANSFORMACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE COMO EJE PARA EL REDISEÑO CURRICULAR

Ariadna ediciones

Egresados de Programas de Lenguas en la Pospandemia: Competencias Digitales, Bienestar y Transformación de la Formación Docente como Eje para el Rediseño Curricular

Benjamín Gutiérrez Gutiérrez tiene la Licenciatura en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Maestría en Educación Superior y Doctorado en Educación. Es miembro del SNI Nivel 1 en el SECIHITI, tiene perfil PROMEP y es parte del Padrón de Investigadores VIEP de la BUAP. Es miembro de la Red de Cuerpos Académicos de Lenguas Extranjeras (RECALE) y de la Red Internacional de Investigación y Enseñanza de Lenguas (RIIEL), donde es parte del comité.
Profesor de carrera tiempo completo en la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés y es coordinador de la Maestría en la Enseñanza del Inglés en la Facultad de Lenguas, y pertenece al núcleo básico del Doctorado en Investigación e Innovación Educativa en la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP. Es miembro del Cuerpo Académico Planeación, Evaluación e Innovación Curricular BUAP-CA-292. Ha realizado diversas publicaciones en revistas indexadas, capítulos de libro, ha publicado libros y ha realizado proyectos de investigación a nivel nacional e internacional.

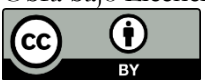
Este libro fue revisado y sometido a evaluación de pares (referato externo doble ciego) según exige Ariadna Ediciones como requisito de publicación. De igual manera, en el texto no se detecta uso de inteligencia artificial.

Egresados de Programas de Lenguas en la Pospandemia: Competencias Digitales, Bienestar y Transformación de la Formación Docente como Eje para el Rediseño Curricular

Benjamín Gutiérrez Gutiérrez
Coordinador

ISBN: 978-956-430-031-3
Santiago de Chile
Primera edición, noviembre 2026
Gestión editorial: Ariadna Ediciones
http://ariadnaediciones.cl/
https://isni.org/isni/0000000485172652
Doi: https://doi.org/10.26448/ae9789564300313.214

Obra bajo Licencia Creative Commons Atribución



Esta editorial postula o indexa su producción, de acuerdo al carácter de la materia de los libros, en Book Citation Index de WoS (sólo libros en inglés, ver https://n9.cl/bx7i3); en Dialnet libros; Open Access Publishing in European Networks, OAPEN; en el Muse Project (Universidad John Hopkins); en el Directory of Open Access Books, DOAB; en Open Textbook Library; en la Sala de lectura Hispana de la Biblioteca del Congreso de EEUU; en la Digital Library of Commons (Universidad de Indiana, EEUU). Además, agrega sus trabajos en los repositorios ZENODO (OpenAIRE, Europa Occidental), en Scilit; HAL (Archives ouvertes, Francia), Google Scholar; SSOAR; ProQuest Central; Knowledge Commons Works; PhilPapers; The Philosopher´s Index; WorldCat; Scipedia; Humanities Commons; Modern Language Association MLA; Open Library (Internet Archive); Open Research Library, la red social académica Academia.edu. Indexa, a la vez, toda producción en el repositorio ANID que cuente con folio Fondecyt. Todos nuestros textos disponen de los registros ISBN y DOI. El ISNI (International Standard Name Identifier o Identificador Estándar Internacional de Nombres) de esta Editorial es el
https://isni.org/isni/0000000485172652
Catálogo editorial en https://ariadnaediciones.cl/

Índice

Introducción……..…7
Armando Pérez Morfín, Martín de Jesús Islas Castro, Maritza Maribel Martínez Sánchez

Desafíos del uso de las competencias digitales y socioemocionales: Experiencias de egresados Lenguas-UNACH a distancia..……17
Gloria Amelia Gutú Moguel, Angélica Patricia Córdoba Meza, Gabriela Setsuko Setsuko Nakamura Román

Impacto de la Pandemia COVID-19 en el desarrollo de competencias digitales y emocionales en Egresados y Egresadas de la Enseñanza de Lenguas Tuxtla, de la UNACH en Chiapas…….43
María de Lourdes Gutiérrez Aceves, Elizabeth Us Grajales, Vanina Herrera Allard, Vivian G. Mazariegos Lima

Impactos Post-COVID-19 en la Inserción Laboral de Egresados de la LEI UniSon y su Relevancia para la Transformación Curricular……65
Migdalia Elizabeth Rodríguez Rosales

Formación Docente en Pandemia: Retos de Egresados Licenciatura en Enseñanza de la Lengua Inglesa en Hidalgo……..93
Gloria Amelia Gutú Moguel, Cristhian Rojas Vite, Esther García Páez

Impacto de la Pandemia COVID-19 en los egresados en la Enseñanza del Inglés en Tapachula, Chiapas……117
Elsa Yolanda Cruz Maldonado, Rocío Cancino Zamarrón, Adrián de Jesús Girón Chávez

De la Crisis a la Transformación: Experiencias de Egresados LEI-BUAP en la Era Post-COVID……..139
Benjamín Gutiérrez Gutiérrez, Josué Cinto Morales, María Amelia Xique Suárez, Roberto Ochoa Gutiérrez

Introducción

Armando Pérez Morfín[*]
Martín de Jesús Islas Castro[**]
Maritza Maribel Martínez Sánchez[***]

La pandemia de COVID-19 no ocasionó únicamente una ausencia temporal de las actividades escolares presenciales, sino que representó un punto de inflexión que obligó a las instituciones de educación superior a revisar, en un periodo extraordinariamente breve, sus formas de enseñar, aprender, evaluar, acompañar y organizar el trabajo académico. El traslado repentino de las actividades presenciales a entornos remotos hizo visibles desigualdades que ya existían en el acceso a equipos, conectividad, espacios adecuados y apoyos institucionales y, al mismo tiempo,

[*] Armando Pérez Morfín ha dedicado su labor académica principalmente a la formación de profesionales de la enseñanza del inglés. Es profesor investigador de tiempo completo en la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo, Campus Cozumel. Su formación comprende la Licenciatura en Lengua Inglesa por esta misma institución y la Maestría en Traducción e Interpretación del Inglés al Español por la Universidad Autónoma de Guadalajara. Actualmente cursa el Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad Anáhuac Mayab. Sus intereses de investigación incluyen la tutoría universitaria, los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, las creencias y actitudes hacia el inglés y la interculturalidad. Es responsable del Cuerpo Académico en Lenguas, Educación y Cultura (CALEC) y forma parte de las redes académicas RECALE y RIIEL

[**] Martín de Jesús Islas Castro es profesor de tiempo completo en la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo. Es doctorante en Estudios del Lenguaje y Lingüística Aplicada, maestro en Educación con énfasis en procesos de formación docente y su formación inicial es en Lengua Inglesa. Su trabajo de investigación actual se centra en la pragmática del cambio de código, el multilingüismo en contextos mayas del sur de México, investigación en temas de cultura, educación y lingüística aplicada. Es integrante del Cuerpo Académico en Lenguas, Educación y Cultura (CALEC) y miembro de la RECALE y de la RIIEL. Con más de dos décadas de experiencia en educación superior.

[***] Maritza Maribel Martínez-Sánchez es profesora-investigadora de la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo desde 2001. Cuenta con estudios de Licenciatura en Lengua Inglesa, Maestría en Traducción e Interpretación Inglés-Español de la Universidad Autónoma de Guadalajara y Doctorado en Lingüística Aplicada por la University of Southampton, Inglaterra. Sus líneas de investigación incluyen procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas, pragmática interaccional, comunicación intercultural, ideologías lingüísticas e inglés como *Lingua Franca*. Actualmente es integrante del Cuerpo Académico en Lenguas, Educación y Cultura (CALEC) el cual pertenece a la Red de Cuerpos Académicos de Estudios en Lenguas (RECALE). También es integrante fundadora de la Red Internacional de Investigación y Enseñanza en Lenguas (RIIEL) la cual pertenece a la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUALC).

generó nuevos desafíos para estudiantes, docentes y egresados. La emergencia sanitaria dejó claro que, para que el proceso de enseñanza-aprendizaje pudiera continuar, no bastaba con tener computadoras o acceso a internet, sino que también era necesario saber cómo enseñar con esas herramientas, además de contar con las condiciones adecuadas de trabajo y tener los recursos emocionales necesarios para adaptarse a los cambios (Lastra Barrios & Comas Rodríguez, 2024).

Para los profesores, este cambio significó mucho más que aprender a manejar plataformas digitales. Implicó diseñar materiales y estrategias, así como replantear la interacción con los estudiantes. Se tuvo la necesidad de buscar nuevas formas de dar seguimiento a los trabajos realizados y a los procesos de evaluación (Jara-Vaca *et al.*, 2021). Durante este tiempo también fue necesario mantener los vínculos educativos en medio de la incertidumbre. A ello se sumaban largas jornadas de trabajo, capacitación constante, se realizaron gastos asociados con equipos y servicios, se presentó una superposición de las responsabilidades domésticas y laborales y las afectaciones en el bienestar emocional fueron evidentes. De este modo, la pandemia puso en primer plano una dimensión frecuentemente relegada del trabajo docente que incluye, entre otros, la importancia de su relación con el contexto, los vínculos entre las personas y el aspecto humano de la enseñanza. Enseñar durante la contingencia exigió diferentes capacidades que van desde la adaptación a entornos digitales, pasando por la implementación de la autonomía y aprendizaje permanente, así como el cuidado de sí y de los demás. Bajo este panorama, la presente obra tiene como propósito analizar tanto las experiencias profesionales como las personales de egresados de programas relacionados con la enseñanza de lenguas durante y después de la pandemia de COVID-19, con el fin de identificar las implicaciones que tuvo para la formación docente, el rediseño curricular y el acompañamiento institucional.

En la enseñanza de lenguas, los retos de nuevo adquirieron características muy particulares. La interacción con los estudiantes, la retroalimentación, el uso contextualizado del lenguaje y la construcción de comunidades de aprendizaje fueron aspectos fundamentales para la formación lingüística; además de lo ya mencionado, las clases se tuvieron que trasladar a espacios mediados

por pantallas y recursos digitales. Este cambio mostró que una formación profesional centrada principalmente en conocimientos disciplinares y métodos pensados para las clases presenciales ya no era suficiente (Ruiz-Zamora, 2020). A partir de entonces, la pandemia mostró que, para formar profesionistas de lenguas, ya no bastaba con enseñarles el idioma y las estrategias tradicionales de enseñanza, sino que también necesitaban aprender a utilizar la tecnología con una finalidad educativa. Organizar el aprendizaje en diferentes modalidades se convirtió también de pronto en una necesidad. Esto implicó no solo saber manejar nuevas plataformas y/o aplicaciones emergentes, sino que también fue preciso elegir las más adecuadas para cada objetivo. Los docentes tuvieron que enfrentar el reto de promover la participación en clases en línea o híbridas, y tomar en cuenta que no todos los estudiantes tenían las mismas condiciones de acceso a la tecnología (Ortiz Lovillo *et al.*, 2025). Estos cambios que surgieron, tanto personales como laborales, dieron como resultado nuevas formas de enseñanza.

Regresar a las aulas no significó una vuelta intacta al escenario anterior, al contrario, tanto en la educación a distancia como en los esquemas híbridos donde se requirió una comunicación institucional mediada por tecnologías, el desempeño de estudiantes y docentes permanecieron como parte de ese horizonte educativo. Por tanto, analizar la pandemia como un suceso aislado y concluido impediría reconocer su alcance formativo e institucional, pues sus efectos continúan presentes en las trayectorias de los ya egresados y en las decisiones que las universidades tomaron para actualizar sus estrategias de acompañamiento y sus programas de formación continua. En este sentido, la etapa de pospandemia constituye una oportunidad para examinar cuáles fueron las capacidades que resultaron suficientes, cuáles se desarrollaron de manera autónoma y cuáles siguen siendo necesarias hoy día.

Esta tarea resulta particularmente importante para las universidades públicas cuya responsabilidad no termina con el hecho de expedir un título, sino que su compromiso también abarca la formación de profesionistas capaces de enfrentar y responder a las necesidades de las comunidades y de participar en la mejora de los sistemas educativos. Escuchar a los egresados facilita a las instituciones públicas de educación superior llevar a cabo una evaluación sobre el cumplimiento de ese compromiso, esto desde la

experiencia de quienes transitan entre la universidad y el sector laboral. La voz de los egresados no sustituye otros indicadores de evaluación, ni pretende representar de manera similar a todas las generaciones, sino que los complementan al evidenciar cómo se viven, se interpretan y se resuelven los problemas que los indicadores, por sí solos, no siempre alcanzan a explicar.

Estudiar las experiencias de las egresadas y los egresados de universidades públicas adquiere una relevancia especial en el contexto pospandémico. Los egresados que se incorporan al campo profesional ponen a prueba, en situaciones muy concretas, los conocimientos y las competencias adquiridas durante su formación. Sus trayectorias permiten observar la relación entre el currículo y las demandas de trabajo, así también, permite identificar las fortalezas que facilitaron su adaptación y las brechas que debieron subsanar mediante la capacitación, el autoaprendizaje o el apoyo entre compañeros. De esta manera, el seguimiento de egresados constituye una vía de conocimiento institucional, en cuanto que ofrece evidencia para valorar la pertinencia de los programas educativos y comprender de qué manera la formación universitaria dialoga con contextos tales como los sociales, los tecnológicos y los laborales.

La forma más adecuada que permite identificar y analizar la relación de la formación que reciben los universitarios y las condiciones reales del ejercicio profesional son los estudios de egresados. Dichos mecanismos de análisis, además de brindar información sobre inserción y experiencia laboral, son fundamentales para identificar la congruencia y relevancia de los conocimientos adquiridos, las competencias que se requieren en el campo laboral y las áreas de oportunidad de mejora de los programas educativos. En el contexto mexicano, desde 1988 la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) reconoce a los estudios de egresados como un elemento fundamental para evaluar la formación recibida y retroalimentar los planes de estudio. En este sentido, los egresados son interlocutores clave entre la universidad y el campo laboral en los que aplican y reformulan su aprendizaje.

La pandemia por COVID-19 hizo evidente la necesidad de volver a ver a los egresados y a sus experiencias formativas y laborales, especialmente en lo relacionado con sus competencias

digitales docentes. La emergencia sanitaria ajustó las formas de trabajar; poniendo a prueba a las instituciones educativas en sus capacidades para asegurar la continuidad educativa. Para entender esta readaptación educativa, es necesario hacer una distinción entre la enseñanza remota surgida por la emergencia y la educación en línea planificada. La primera representa una respuesta emergente ante la crisis y se implementa en condiciones de urgencia y con recursos limitados. La segunda se basa en un diseño pedagógico, infraestructura, capacitación y mecanismos de acompañamiento previamente establecidos (Hodges *et al.*, 2020). Hacer esta distinción es pertinente para esta obra dado que algunos egresados proceden de programas educativos en modalidad a distancia, mientras que otros tuvieron que cambiar de manera repentina su práctica desde espacios presenciales a entornos virtuales o remotos. En este sentido, resulta relevante el papel fundamental que han jugado las competencias digitales, aunque también relevante es mencionar que no se trata únicamente del acceso o uso operativo de las plataformas, sino que también comprende saber elegir las plataformas tecnológicas de acuerdo con los objetivos de aprendizaje, usarlas de manera inclusiva y ética, además de evaluar sus resultados conforme el objetivo de enseñanza-aprendizaje. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) asocia estas competencias digitales con el currículo, la organización educativa y el desarrollo profesional continuo; por tal razón es fundamental que su análisis considere tanto los conocimientos técnicos y pedagógicos como las condiciones materiales e institucionales en las que se utilizan (UNESCO, 2018). Esta adaptación tecnológica también estuvo acompañada por repercusiones socioemocionales. El estrés, la ansiedad, la incertidumbre económica, la sobrecarga de trabajo y las dificultades para conciliar las responsabilidades laborales y familiares formaron parte de las experiencias educativas durante la emergencia. La Comisión Económica Para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la UNESCO (2020) identificaron el bienestar integral como un ámbito prioritario de atención; por lo tanto, el bienestar socioemocional no debe entenderse como un asunto exclusivamente individual, sino como una condición relacionada con el trabajo docente, la distribución de las responsabilidades de cuidado y el apoyo proporcionado por las instituciones. En este

sentido, la educación pospandémica no representa únicamente el regreso a las actividades presenciales, sino que se también incluye a un periodo de revisión en el que las universidades necesitan valorar qué aprendizajes, derivados de la emergencia, deben conservarse y qué problemas requieren nuevas respuestas. Los estudios reunidos en este libro permiten examinar la permanencia de las modalidades virtuales e híbridas, la necesidad de fortalecer las competencias digitales y pedagógicas y la importancia de integrar el bienestar socioemocional en la formación profesional. De esta manera, las experiencias de los egresados ofrecen evidencia para comprender lo ocurrido y orientar decisiones sobre la formación futura.

La presente obra reúne 6 estudios sobre egresados de programas relacionados con las lenguas, la enseñanza del inglés y la didáctica de las lenguas en cuatro universidades públicas mexicanas: la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), la Benemérita Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), la Universidad de Sonora (UNISON) y la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH). Los estudios se desarrollaron en Puebla, Chiapas, Sonora e Hidalgo, por lo que incorporan experiencias del centro sur, sur-sureste y noroeste de México. Esta distribución ofrece una diversidad regional relevante, aunque no pretende representar la totalidad del país.

El primer capítulo abre el volumen con un estudio de seguimiento de egresados de la Facultad de Lenguas de la BUAP. Mediante un estudio de caso y una encuesta transversal estructurada en ocho apartados, la investigación se desarrolló mediante información demográfica, condiciones laborales, acceso a la tecnología, experiencias de aprendizaje remoto, desarrollo profesional, conciliación de la vida laboral y personal, bienestar psicoemocional y necesidades de apoyo institucional. Su amplio alcance permite apreciar que los efectos de la pandemia no solo obligaron a adoptar nuevas tecnologías, sino que también modificaron la organización del trabajo, influyeron en las trayectorias profesionales y afectaron el bienestar personal de los egresados. El estudio subraya la importancia de traducir estos hallazgos en políticas e intervenciones basadas en evidencia que fortalezcan su bienestar y desempeño en la etapa de pospandemia.

El segundo capítulo se concentra en 30 egresados de la Licenciatura en Inglés, modalidad a distancia, de la Escuela de

Lenguas, Campus Tapachula, de la UNACH. La investigación adoptó un enfoque mixto e integró las opiniones de los participantes con el procesamiento cuantitativo de los datos mediante INFOSTAT y el lenguaje R; además, incluyó análisis de varianza y pruebas de comparación de medias. El trabajo identifica la falta de capacitación tecnológica y socioemocional en generaciones egresadas entre 2014 y 2023 y analiza la forma en que enfrentaron el nuevo paradigma educativo. Su aportación central consiste en vincular las experiencias de quienes ya se formaban a distancia con las exigencias que la pandemia impuso a la educación mediada por tecnologías.

El tercer capítulo analiza a 8 egresados de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés y de la Maestría en Didáctica de Lenguas de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla, de la UNACH. El estudio examinó la situación laboral, la adaptación tecnológica y el bienestar personal de dichos participantes. Los resultados destacaron la resiliencia laboral de los participantes y mostraron valoraciones mayoritariamente positivas sobre su capacidad de respuesta. No obstante, también se recomienda fortalecer en los planes de estudio las competencias digitales y pedagógicas requeridas para trabajar en entornos virtuales e híbridos. La contribución particular de este capítulo consiste en mostrar que una adaptación favorable ante la crisis no elimina la necesidad de revisar y actualizar la formación universitaria.

El cuarto capítulo aborda las experiencias de 11 recién egresados de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés de la UNISON. Mediante una investigación cualitativa de enfoque interpretativo, se estudiaron las repercusiones laborales y económicas de la pandemia y la utilidad de estas experiencias para orientar procesos de rediseño curricular. Los participantes reconocieron que la formación recibida contribuyó a enfrentar la transición hacia la enseñanza remota de emergencia, aunque también reportaron inconvenientes, gastos imprevistos en equipos y licencias, búsqueda de capacitación complementaria y afectaciones emocionales. Este capítulo establece una relación directa entre las experiencias de los egresados y la transformación curricular y propone que la formación docente debe articular el desarrollo de competencias tecnológicas con herramientas para el cuidado del bienestar emocional.

El quinto capítulo analiza los desafíos tecnológicos, económicos y sociales por medio de un estudio de caso. Los participantes fueron 17 egresados de la Licenciatura en Enseñanza de la Lengua Inglesa de la UAEH. Los hallazgos del estudio revelaron la existencia de una brecha digital como resultado de las limitadas oportunidades de capacitación sobre la tecnología y su uso para fines pedagógicos. Esta situación, a su vez, ocasionó niveles altos de estrés, ansiedad y dificultades para sobrellevar la vida laboral con la personal. De igual forma, el impacto económico ocasionó pérdidas en la matrícula, así como una marcada disparidad de género, aún cuando también se observó resiliencia entre los egresados que permanecieron en sus estudios. Derivado de este estudio se detectó la necesidad de realizar tanto un rediseño curricular encaminado a la alfabetización digital así como un programa de acompañamiento emocional.

El sexto capítulo analiza el impacto de la pandemia de COVID-19 en los ámbitos financiero, psicológico y emocional de los egresados de la Escuela de Lenguas, Campus Tapachula de la UNACH. Bajo un enfoque mixto con interpretación cualitativa, se estudió a 20 participantes (5 hombres y 15 mujeres), de los cuales 19 contaban con empleo. La distribución laboral mostró que el 53% trabajaba en el sector privado, el 21% en el sector público y el 26% en ambos.

Los capítulos mencionados incluyen generaciones de egreso situadas, en conjunto, entre 2009 y 2023, así como diferentes momentos de inserción y desarrollo profesional. También emplearon aproximaciones metodológicas diversas, entre ellas estudios de caso, encuestas transversales, diseños mixtos y análisis cualitativos, descriptivos e interpretativos. Esta variedad metodológica conlleva a observar coincidencias y diferencias entre contextos, pero también exige reconocer los límites de la obra. Los resultados de estas investigaciones no deben integrarse como si emanaran de una sola investigación ni interpretarse como representativos de todos los egresados de las universidades públicas mexicanas. Su aportación consiste en poner en diálogo experiencias regionales para identificar problemáticas compartidas. Por ejemplo, las diferencias entre los casos muestran, a su vez, que los efectos de la pandemia no fueron uniformes y que las respuestas curriculares e

institucionales deben considerar las particularidades de cada contexto.

Los diferentes capítulos muestran problemáticas comunes derivadas de la crisis sanitaria que tuvo efectos multidimensionales en los egresados de enseñanza del inglés en México, y que a continuación se articulan en torno a cuatro ejes transversales de análisis: 1) las competencias digitales y pedagógicas, 2) la adaptación de la currícula, 3) la resiliencia ante la precariedad y 4) el bienestar socioemocional. Por un lado, la transición de la enseñanza áulica hacia la enseñanza en una plataforma digital, evidenció la necesidad de fortalecer y adaptar la currícula al mismo tiempo de lanzar programas de alfabetización digital derivado de las carencias observadas. Por otro lado, el llamado "trabajo en casa" trajo consigo tanto problemáticas socioemocionales que se requirieron trabajar, así como ejemplos de resiliencia.

En resumen, los capítulos presentados dan cuenta de cómo la pandemia puso a prueba tanto la formación como las condiciones del ejercicio profesional de los egresados de los programas educativos relacionados con las lenguas y su enseñanza. Aunque las diferentes investigaciones se llevaron a cabo en varios contextos geográficos, sus hallazgos sugieren la necesidad de vincular las competencias digitales y pedagógicas con el bienestar socioemocional y la formación continua. En este sentido, el rediseño curricular no debería limitarse a incorporar herramientas tecnológicas, sino preparar a los futuros profesionistas para desempeñarse en modalidades presenciales, virtuales e híbridas y afrontar contextos laborales cambiantes. La obra reafirma, asimismo, el valor del seguimiento de egresados como un proceso permanente de comunicación y aprendizaje institucional, capaz de aportar evidencia para revisar los planes de estudio, orientar programas de actualización y construir una formación universitaria más pertinente, equitativa y sensible a las transformaciones educativas.

Referencias

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (1998). *Esquema básico para estudios de egresados en educación superior: Propuesta*. ANUIES.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe & Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*. https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning

Jara-Vaca, F. L., Rodríguez-Heredia, S. P., Conde-Pazmiño, L. R. & Aime-Yungan, G. G. (2021). Uso de las TIC en la educación a distancia en el contexto del Covid-19: Ventajas e inconvenientes. *Polo del Conocimiento, 6*(11), 15-29. https://doi.org/10.23857/pc.v6i11.3247

Lastra Barrios, R. S. & Comas Rodríguez, Ó. (2024). Dilema humano para la educación superior post-Covid: entre los sentidos y las TIC´s. *Revista de la educación superior, 53*(209), 59-79. https://doi.org/10.36857/resu.2024.209.2750

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2018). *UNESCO ICT Competency framework for teachers*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721

Ortiz Lovillo, M. P., Gidi Martí, D. J. & Libreros Cortez, H. (2024). Desafíos de la enseñanza remota de lenguas extranjeras en tiempos de pandemia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Nueva Época (México), LV*(1), 405-430. https://doi.org/10.48102/rlee.2025.55.1.668

Ruiz-Zamora, U. (2020). Competencia digital de estudiantes universitarios para el aprendizaje del inglés en tiempos de la COVID-19. *Revista Lengua y Cultura, 2*(3), 102-109. https://doi.org/10.29057/lc.v2i3.6575

Desafíos del uso de las competencias digitales y socioemocionales: Experiencias de egresados Lenguas-UNACH a distancia

Gloria Amelia Gutú Moguel*
Angélica Patricia Córdoba Meza**
Gabriela Setsuko Nakamura Román***

Resumen: El objetivo de esta investigación es identificar y describir los factores y necesidades de capacitación en competencias digitales y socioemocionales en egresados de la Licenciatura en inglés, modalidad a distancia (LI) de Escuela de Lenguas Campus Tapachula, Benemérita Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), en tiempos de Covid-2019. La investigación adopta un enfoque mixto, integra datos cualitativos: opiniones de participantes y datos cuantitativos, procesados primeramente en el programa estadístico INFOSTAT, posteriormente convertidos al lenguaje "R" para la realización de un análisis de varianza (ANOVA) y pruebas de comparación de medias.

La muestra de estudio corresponde a 30 egresados de la LI de las generaciones egresadas desde el año 2014 al 2023. Incluye porcentajes obtenidos del análisis de resultados referentes a las necesidades tecnológicas y socio emocionales experimentadas por

* Gloria Amelia Gutú Moguel Escuela de Lenguas Campus Tapachula, Benemérita UNACH. Docente Investigadora de Tiempo Completo de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés y Licenciatura en inglés, Modalidad a Distancia. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores SNII-C y miembro del SEI Nivel VI. Líder del Grupo Colegiado de Investigación: Lengua, Tecnología educativa e Interculturalidad. Orcid: 0000-0002-3223-7008

** Angélica Patricia Córdoba Meza. Escuela de Lenguas Campus Tapachula, UNACH. Docente investigadora de Tiempo Completo de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés y Licenciatura en Inglés, Modalidad a Distancia. Cuenta con perfil Prodep y es integrante activa del Grupo Colegiado de Investigación: Lengua, Tecnología Educativa e Interculturalidad. (RIIDE).Orcid:https://orcid.org/0009-0001-7840-5417

*** Gabriela Setsuko Nakamura Román Escuela de Lenguas Campus Tapachula, UNACH Docente del programa educativo de Licenciatura en la Enseñanza del Inglés de la Escuela de Lenguas, Campus Tapachula, UNACH, integrante activa del Grupo Colegiado de Investigación: Lengua, tecnología educativa e interculturalidad, Orcid:https://orcid.org/0009-0006-2745-4880

egresados, así como las conclusiones sobre cómo se abordó el nuevo paradigma educativo.

Palabras clave: competencias digitales, egresados de Licenciatura, resiliencia, inglés, perspectiva de genero

Introducción

La pandemia por COVID 19 impactó a la educación de manera repentina, generando cambios y desafíos en la educación superior, especialmente en el área de la formación docente. Tal es el caso de los egresados de la Licenciatura en Inglés (LI), modalidad a distancia, de la Escuela de Lenguas Campus Tapachula, UNACH, quienes en su práctica docente solamente habían trabajado de manera presencial. Por tal razón, tuvieron que adaptarse a nuevas tendencias educativas laborales y cambios tecnológicos inesperados. Para la investigación se empleó una metodología mixta con el propósito de identificar y describir las necesidades de capacitación docente en competencias digitales y socioemocionales; así como los desafíos más recurrentes y la atención más efectiva a la práctica docente ante estragos de la pandemia. Se presenta el análisis de las experiencias docentes de 30 egresados de la LI durante e inmediatamente después de la pandemia. Las preguntas de investigación se enfocan en los desafíos enfrentados, las estrategias de resolución inmediatas, y las diferencias desde una perspectiva de género ante los cambios de paradigmas educativos. El análisis estadístico empleado con INFOSTAT con conversión a "R", permitió comprender el manejo de los desafíos por docentes egresados de la LI con base en la formación continua pertinente en los ámbitos formales y no formales para fortalecer las competencias digitales y socioemocionales de los docentes-egresados de inglés en los diferentes contextos educativos nacionales.

Contexto

La Escuela de Lenguas Campus, Tapachula ofrece el Programa Educativo (PE) en la Licenciatura en inglés, modalidad a distancia, siendo uno de los 9 programas en línea, de la Benemérita Universidad Autónoma de Chiapas. Se instituye en 2010 (Martínez,

comunicación personal, 2024), actualmente se encuentra en proceso de rediseño curricular. Es el único PE con el requisito de ingreso de dos años de experiencia laboral como profesores de inglés o haber completado el cuarto semestre de la Licenciatura en la Enseñanza de Inglés presencial.

Por lo anterior, cabe mencionar que durante y posteriormente a la pandemia COVID-19, el impulso de nuevas propuestas para el diseño y rediseño de programas educativos en línea o mixtos se incrementó. Este fenómeno surge como respuesta a la necesidad de que los programas educativos sean más flexibles y puedan adaptarse a circunstancias adversas como son las crisis sanitarias y a la creciente demanda de modalidades de aprendizaje más flexibles. Según García Lozano et al. (2022, p. 1), "fue un cambio radical para el cual las personas, instituciones y la sociedad en general no estaba preparada". Estos cambios y adecuaciones se requieren para superar las diferentes barreras y asegurar una educación de calidad.

Metodología

Esta es una investigación con un enfoque metodológico cualitativo- cuantitativo mediante el programa estadístico INFOSTAT con conversión a "R", con el fin de realizar un análisis de varianza, transformando los datos para desarrollar un ANOVA y comparación de medias. Para poder cumplir con el objetivo propuesto, se plantearon las siguientes preguntas de investigación: 1. ¿Qué desafíos encontraron los egresados de la LI en la impartición de clases durante y post pandemia? 2. ¿Cómo solucionaron los desafíos del cambio de modalidad de la educación presencial a la educación virtual en el campo laboral los egresados de la Licenciatura en inglés a distancia? 3. ¿Qué diferencias con perspectiva de género se identificaron en la resolución de los desafíos durante Covid-2019?

La técnica que condujo el proceso metodológico fue un cuestionario cualitativo diseñado por la RECALE (Red de Cuerpos Académicos en Lenguas Extranjeras) y aplicado a 30 egresados de la LI, de las generaciones del 2014 al 2023 a través de Google Forms. El propósito de este instrumento de investigación consiste en

evaluar el impacto de las condiciones de pandemia en el trabajo de los egresados.

El cuestionario está integrado por 54 items, de los cuales 5 preguntas son de información general y el resto apoyan las respuestas a las preguntas de investigación. Para asegurar la obtención de datos, se contactó a los participantes vía telefónica y se les pidió su consentimiento para ser parte de la investigación y hacerles llegar el instrumento a sus correos institucionales.

Fundamentación

Indudablemente, la pandemia por Covid-2019 originó cambios, entre los que son de mayor notoriedad para esta investigación se encuentran: la importancia de la capacitación en competencias digitales, la transformación de la modalidad en la educación, las necesidades de infraestructura tecnológica, y la perspectiva de género en los desafíos presentados.

De acuerdo con Arias et al. (2014), las competencias digitales se definen como la capacidad del "saber-hacer" con las tecnologías digitales que abarca las destrezas y habilidades, así como el correcto uso del saber cuándo, cómo y para qué utilizarlas (Arias et al, 2014). Por su parte, Perdomo et al., (2020, p. 93) conceptualizan "la competencia digital como el uso ético, crítico y seguro de las TIC con fines personales, educativos, laborales y comunicacionales". Si bien es cierto, COVID-2019 dio pauta para el auge en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC); así como de un cambio de paradigma educativo (Castells, 1999; Hargreaves, 2003). De ahí que, la importancia de las TIC en la educación sea un tema de profundo interés y que para atender los desafíos digitales en la educación superior, es primordial que el personal docente tenga constante capacitación de su competencia digital en concordancia con lo expuesto por Pozos y Tejada (2018), quienes identificaron siete competencias digitales esenciales que los docentes deben desarrollar para satisfacer las demandas actuales en su entorno educativo, integrando las TIC: Planificación y diseño de clases en entornos virtuales, desarrollo y conducción de experiencias de aprendizaje colaborativas, orientación, guía y evaluación, gestión del crecimiento y desarrollo profesional con apoyo de las TIC, investigación, desarrollo e innovación pedagógica con/para el uso

de las TIC, diversidad, ética y uso responsable de las TIC, medio ambiente, salud y seguridad laboral con el uso de las TIC.

Por su parte, Estévez, Adele y Gisbert (2013, como se citó en García, et.al, 2021) identifican otros beneficios de la competencia digital como lo son el trabajo en equipo, el incremento de la creatividad, la capacidad de adaptación, la comunicación y las aptitudes para la resolución de problemas y la toma de decisiones.

No obstante, el COVID-19 no solamente evidenció la escasa o inadecuada formación docente para la implementación de las TIC en los nuevos contextos educativos; también hizo evidente la necesidad del cambio de modalidad de la educación por el aislamiento de la sociedad. En este sentido, las instituciones educativas adoptaron una modalidad denominada Educación Remota de Emergencia, (ERE) entendida por Abreu (2020) como una solución temporal a un problema inmediato y totalmente en concordancia con Hodges et al. (2020) como un tipo de instrucción alternativa y temporal que surge de una crisis, pero que proporciona acceso a materiales de enseñanza en todos los niveles educativos.

Habilitación de los docentes: La Teoría TPACK en la Enseñanza de Idiomas Extranjeros

La Teoría del Conocimiento Tecnológico, Pedagógico y del Contenido (TPACK), propuesta por Mishra y Koehler (2006), integra tres tipos de saberes: tecnológico, pedagógico y disciplinar. Este modelo responde a las necesidades educativas actuales, donde la tecnología media la enseñanza. Su fundamento se relaciona con teorías como el cognitivismo, el enfoque sociocultural, el interaccionismo, el e-learning y el m-learning. En la enseñanza de idiomas, el TPACK promueve la adquisición de competencias lingüísticas e interculturales a través de prácticas personalizadas y auténticas. Según Galileo Universidad (2018), el TPACK permite identificar el conocimiento que los docentes requieren para integrar la tecnología de forma efectiva, reconociendo que no existe una única manera correcta de aplicarla.

Perspectiva de Género

Otra área interesante que resalta en el tema central de esta investigación tiene que ver con la perspectiva de género, particularmente en lo que se refiere a las respuestas observadas en hombres y mujeres, ante los desafíos surgidos durante la pandemia, por lo que estas respuestas se abordan para su mejor compresión, en los siguientes subtemas: A) Capacidad y deseo de inversión en capacitación tecnológica, entre hombres y mujeres B) Propósitos de uso de la tecnología entre hombres y mujeres C) Brecha digital de Género D) Reacciones ante la emergencia por COVID- 2019 E) La prevalencia de mayor cantidad de mujeres egresadas que hombres, F) La desigualdad y brecha salarial entre hombres y mujeres, G) Resiliencia entre hombres y mujeres.

A). Capacidad y deseo de inversión en capacitación tecnológica entre hombres y mujeres

Según señalan González-Placencia y Jiménez (2016), las mujeres son usuarias de la tecnología desde mucho tiempo antes que los hombres, esta afirmación se puede interpretar desde diferentes puntos de vista dado que las mujeres han tenido roles importantes en el uso y desarrollo de las tecnologías, pero su contribución ha sido minoritaria.

Actualmente, el acceso de mujeres a internet ha incrementado, como lo refiere la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares ENDUTIH (2023), en donde se reveló por primera vez que el porcentaje de mujeres usuarias de internet (81.4%) superó al de los hombres (81.0%), (García, 2024, portada). Sin embargo, debemos puntualizar que este hecho no garantiza que ellas tengan un acceso efectivo a este derecho en todos los rincones del mundo. No obstante, (Arias et al.,2014, p.362) expone que:

> Las mujeres son estadísticamente mejores que los hombres en su capacidad de utilizar las herramientas electrónicas para la comunicación on-line, su capacidad para adaptarse al estilo de la comunicación electrónica para adaptarse a

diferentes públicos y en su capacidad para manejar los asuntos legales y de seguridad de Internet.

B). Propósitos del uso de la tecnología: hombres y mujeres

López de Ramos (2023) opina que los hombres invierten mayor cantidad de horas en las redes sociales, aunque son las mujeres quienes acceden con más frecuencia a ellas. En concordancia, este autor también comenta que los hombres usan menos las redes sociales con fines de búsqueda de información científica, generalmente las usan para acceder a videojuegos, entre otras actividades menos productivas. De igual forma, López de Ramos (2023) sostiene que las mujeres no usan las redes sociales para actividades relacionadas con cursos académicos.

C). Brecha digital de Género

Con base en la CEPAL (2022b) podemos confirmar la existencia de brechas de género significativas en lo que respecta a la adquisición de habilidades digitales que afectan con particular intensidad a las mujeres, pero también como indica Bello (2020), estas brechas digitales también apuntan hacia su participación en áreas de Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas, (CTIM), este hecho tiene una importante repercusión en su baja inserción en el mercado laboral en ocupaciones vinculadas a estas áreas. Según el Foro Económico Mundial (2021) y la Naciones Unidas (2022) esta situación deriva en un mercado laboral marcado fuertemente por la menor participación de las mujeres y la segregación ocupacional de género — la sobrerrepresentación de mujeres en empleos informales, en sectores de menor productividad industrial y en ocupaciones con riesgo de ser automatizadas.

Hoy en día, las mujeres y las niñas tienen un 25% menos de probabilidades que los hombres de saber aprovechar la tecnología digital para fines básicos, 4 veces menos de saber programar ordenadores y 13 veces menos de solicitar una patente TIC (UNESCO, 2020.f. portada)

D). Reacciones ante la emergencia por COVID 2019

Después de realizar una investigación sobre el impacto emocional en las personas, lo que incluye a hombres y mujeres indistintamente, derivado de la pandemia por Covid-2019, Gil-Fortoul (2021) expresa lo siguiente:

> La manera en que el peligro asociado al virus y las medidas de prevención adoptadas han truncado en alguna medida los planes y proyectos de las personas, y cómo este fenómeno generalizado es señalado como una fuente importante de malestar psicológico (p. 8).

Lo anterior, denota el sentir general de hombres y mujeres, la pandemia no excluye sexo ni género, porque no solamente ocasionó cambios en las metodologías de enseñanza y aprendizaje de docentes y educandos, sino que fue una fuente de malestares en todos los sentidos humanos, Gil-Fortoul (2021) expone que las personas reflejaron frustración, impotencia, miedo e incertidumbre ante lo que estaba ocurriendo, así como estrés excesivo por no saber la forma en que se atendería la emergencia sanitaria.

E). La prevalencia de mayor cantidad de mujeres egresadas que hombres en la educación superior.

De acuerdo con la *Estadística sobre la Educación Superior en México*, el porcentaje de egreso de programas educativos corresponde en mayor número a las mujeres, equivalente al 5.27%, en tanto que el porcentaje de egreso en los hombres oscila en un 2.63% (SIIES, 2023, portada). Una de las razones por las que existe mayor cantidad de egresadas en el nivel superior en México se explica de esta manera:

> En la actualidad, el número de mujeres inscritas en educación superior en México supera al de los hombres. Esto se reconoce como un logro, debido a que hasta antes del 2009 no se había alcanzado la paridad entre mujeres y hombres en este nivel educativo. (BOLETÍN PÚRPURA, 2024, portada).

Sin embargo, BOLETÍN PÚRPURA (2024) enfatiza que las universidades mexicanas todavía siguen un sistema patriarcal cuya base consiste en estereotipos y roles de género que impiden la incursión de mujeres en áreas de ciencias, tecnologías, ingenierías y matemáticas, así como la participación de varones en carreras "feminizadas".

F). Desigualdad y brecha salarial entre hombres y mujeres

En palabras de Zarzuela (2016), la desigualdad es semejante a la discriminación, no se trata de algo nuevo en la historia humana y a pesar de que las leyes la prohíben, aún prevalece. Por su parte, Martínez y Acevedo (2002) indican: "Las diferencias salariales entre trabajadores pueden ser: a). *compensatorias*, cuando provienen del desempeño de oficios valorados, en forma no monetaria, de una manera distinta y b). *discriminatorias*" (p.50).

Es decir, muchos empleos reciben mayor remuneración económica debido a una característica de *compensación*, por tratarse de empleos que suponen interactuar entre peligros o condiciones no favorables que abarcan situaciones de infraestructura, clima, la dificultad o naturaleza propia del empleo, entre otras. Resulta evidente entonces, que difícilmente alguien aceptaría realizarlos, por lo que el salario debe ser compensatorio. La existencia de la discriminación opera entonces cuando el mercado ofrece distintas oportunidades a personas diferentes en cuanto a su raza, grupo étnico, sexo, edad, religión u otros aspectos personales, pero que son similares a otros trabajadores no discriminados, en otras características, como la escolaridad (Martínez y Acevedo, 2002, p.50).

G). Resiliencia en hombres y mujeres

En todos los ámbitos de la vida humana existe la necesidad de considerar las capacidades inherentes que diferencian o asemejan a hombres y mujeres, por lo que, el hecho de querer conocer su grado de resiliencia en áreas de la educación ante una emergencia sanitaria no es la excepción. No obstante, Aragón et al. (2023) revela que la dinámica de los estudios superiores en ambos sexos presenta buenos desempeños académicos y que pueden desenvolverse

satisfactoriamente en prácticas requeridas en su preparación, independientemente que se encuentren en carreras acordes a sus roles de género tradicionales o no. Por su parte Huerta (2017) argumenta que:

> Los esfuerzos de las mujeres por pertenecer a la universidad han ido cerrando la brecha de género y han creado cambios significativos en la composición de la matrícula universitaria. (p.302).

Aunque resaltamos que las mujeres hacen un gran esfuerzo por estudiar, lo cierto es que las transformaciones en su identidad y en las representaciones como profesionistas siguen considerándose retos permanentes.

Resultados y discusión

Los resultados obtenidos en esta investigación se presentan de acuerdo con las preguntas problematizadoras que la rigen. Respecto a la primera pregunta de investigación sobre los desafíos surgidos durante la pandemia, en la práctica docente de los egresados de la LI, se identificaron dos desafíos que son: en primer lugar, la autoconciencia y autorreflexión sobre la necesidad de capacitación docente en herramientas tecnológicas, al sentirse sin conocimiento suficiente en el empleo de aplicaciones y plataformas educativas digitales. En segundo lugar, el desafío identificado fue la falta de internet e infraestructura tecnológica. Cabe mencionar que García & López (2021) indicaron que "La falta de acceso a internet en los hogares de estudiantes y docentes representó un obstáculo significativo para la continuidad educativa durante el confinamiento" (p. 50). Los estudiantes de nuestros egresados también presentaban esos problemas, evidenciando que no todos los docentes y sus alumnos contaban con internet en casa cuando se presentó el confinamiento del COVID-19. Este dato fue representativo porque fue un problema mundial.

Los participantes opinaron que era una necesidad la actualización en el uso de las TICS, el 23.33% indicó que el autoaprendizaje era una estrategia para manejar las situaciones que se presentaron en la pandemia; lo que denota un sentimiento de

incapacidad en la atención dirigida hacia un nuevo recurso tecnológico y un nuevo contexto educativo. El 13.33% expresó que requerían nuevas herramientas de evaluación. El 10% manifestó una necesidad de innovar y el 6.66% opinaron no estar actualizados en el uso de las TICs.

Lo anterior, denota la necesidad de los docentes egresados en reflexionar sobre la efectividad de su práctica docente, en un contexto educativo distinto a la modalidad presencial. El porcentaje de la necesidad de autoevaluación docente del 23.33% sirve como parámetro sobre el estado de conciencia de la necesidad de actualizarse en las nuevas tecnologías y aplicaciones educativas en comparación con indicadores mencionados en el párrafo anterior como el 10% para la innovación. Es aquí donde surge la discusión sobre los cambios y factores que obligaron a los egresados a implementar nuevas estrategias en su práctica docente al cambiar de paradigma educativo. Un hecho a considerar es que los egresados de la LI, son docentes en servicio, quienes en su mayoría son personas adultas, que no son *nativos digitales* ni son personas *expertas* en el uso de las TICs, por lo que tuvieron la necesidad de capacitarse e invertir en el desarrollo de las competencias digitales.

En relación con el segundo desafío identificado, referente a la accesibilidad al internet e infraestructura tecnológica, podemos decir que no todos los egresados, ni sus estudiantes, contaban con un buen acceso de internet en casa al inicio de la pandemia. Los resultados evidencian que el 23% de las mujeres invirtieron mayormente en la contratación de internet en comparación con un 11% de los hombres. De lo anterior, se infiere que, las mujeres han servido como modelos a seguir que impulsan el empoderamiento en diferentes aspectos de la vida humana, incluyendo el aspecto académico y tecnológico. De tal forma, que, para el desarrollo de competencias digitales, los egresados decidieron invertir en la contratación de un mayor ancho de banda y en la adquisición de mejores equipos de cómputo y dispositivos periféricos como cámaras web, micrófonos, entre otros. Para las cámaras, las mujeres invirtieron 20.41% y 18.30% en el caso de los micrófonos. Lo descrito anteriormente, evidenció que los participantes contaban con una computadora o equipo obsoleto y que además carecían de cámaras y micrófonos para su quehacer docente. De hecho, las personas encuestadas que adquirieron cámaras digitales oscilan

entre 37 y 48 años; las personas mayores a esta edad no adquirieron dispositivos digitales. Se deduce que los egresados-docentes que invirtieron en cámaras y micrófonos se preocupan por tener lo necesario para poder dar sus clases adecuadamente. Aunado a esto, hubo desafíos significativos tanto en lo técnico como en lo socioemocional en donde los egresados mostraron resiliencia al resolver los retos. Para facilitar la comprensión de los resultados, se subdivide la información en los siguientes subtemas:

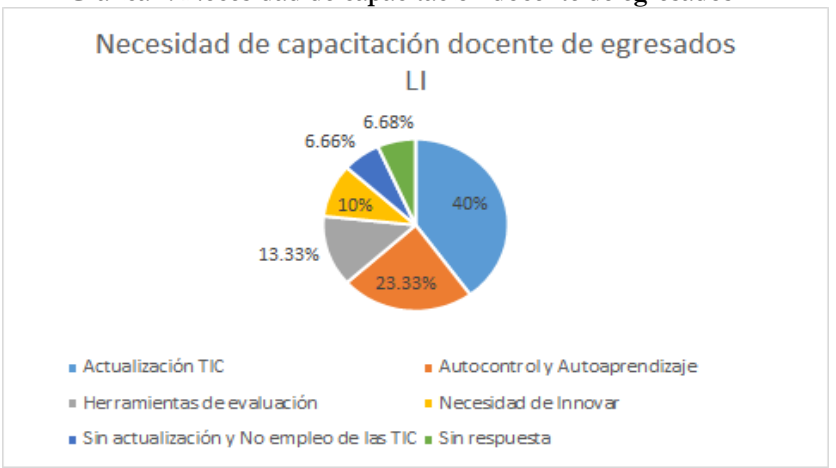
Adquisición de Recursos Tecnológicos

Una de las primeras estrategias implementadas por los encuestados fue la adquisición de dispositivos móviles y el acceso a internet, lo que hizo posible continuar con las clases virtuales. A pesar de que el 100% de los participantes indicaron tener acceso a estos recursos, sus computadoras carecían de cámaras y micrófonos, lo que requirió de una inversión adicional, especialmente esta inversión fue más evidente por parte de las mujeres. Según los datos, el 20.41% de las mujeres adquirieron cámaras digitales y el 18.30% micrófonos para mejorar la calidad de sus clases virtuales además porque existía la necesidad de poder interactuar con el estudiantado. A pesar de la escasez de recursos económicos, los docentes enfrentaron el desafío de adaptarse a la educación en línea con recursos limitados y escasa capacitación tecnológica al momento del cambio de paradigma educativo.

Capacitación y Actualización

Para atender la demanda de la capacitación y la actualización, los egresados se vieron en la necesidad de tomar cursos, utilizar tutoriales, diseñar materiales visuales, así como implementar actividades de autoaprendizaje. El 40% de los encuestados manifestó la necesidad de actualizarse en el uso de las TICS como una prioridad, el 23.33% indicó que necesitaba autocontrol y autoaprendizaje para manejar las situaciones presentadas en la pandemia; el 13.33% requería nuevas herramientas de evaluación; el 10 % reflejaba una necesidad de innovar; el 6.66% opinó no estar actualizados ni haber usado las TIC, el 6.68% no respondió. (Ver gráfica 1)

Gráfica 1. Necesidad de capacitación docente de egresados LI



Nota. Elaboración propia de los autores (2025).

Los porcentajes anteriores denotan la presión percibida para manejar herramientas tecnológicas en un contexto de aprendizaje urgente y remoto. Ahora bien, a través de la siguiente tabla se observarán los rangos sobre los siguientes tres puntos: a) necesidad de actualizarse, b) necesidad de autocontrol y autoaprendizaje, c) TIC, Innovación y herramientas de evaluación.

Tabla 1. Rangos de edad de acuerdo con las estrategias empleadas por egresados

Estrategias de egresados	Rango de edad
Iniciativa de actualización	31-57 años
Autocontrol y autoaprendizaje	23-45 años
TIC, Innovación y herramientas de evaluación	32-69 años

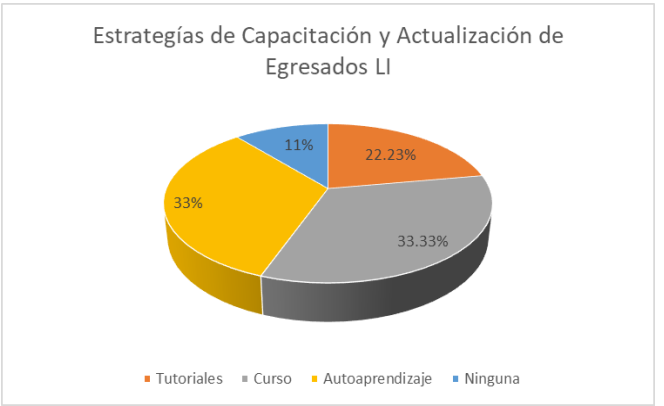
Nota. Elaboración propia de los autores (2025).

Por otra parte, tanto hombres como mujeres reflejaron interés e iniciativa para resolver los problemas digitales durante la pandemia, sin embargo, se enfatiza que en los hombres se apreció más la necesidad de actualizarse en el uso de herramientas de evaluación y de las TICS, en tanto que las mujeres expresaron mayor deseo en innovar. En primer lugar, las capacitaciones se dieron a través del uso de plataformas digitales educativas formales e informales; en segundo lugar, fueron los cursos en manejo de software, y el tercer recurso digital fueron google drive, zoom, meet, y google classroom. Mientras que Microsoft teams y canva fueron los recursos menos utilizados. Como se puede observar esto ocurrió al inicio de la pandemia, sin embargo, después de los primeros dos años los docentes desarrollaron competencias digitales y se especializaron en el uso de aplicaciones tecnológicas educativas para innovar sus clases de inglés. Según Sánchez (2024), "los docentes han desarrollado competencias digitales y se han especializado en el uso de aplicaciones tecnológicas educativas para innovar sus clases de inglés" (p. 145). Este proceso no sólo permitió la continuidad educativa, sino que también fortaleció las habilidades de los docentes para responder a las demandas de un entorno digital.

Asimismo, se destaca que "los entornos virtuales fomentaron la incorporación de tecnologías educativas como herramientas clave para el aprendizaje activo y colaborativo, transformando las prácticas docentes" (Sánchez, 2024, p. 150). Estos avances reflejan cómo la pandemia promovió la integración de competencias tecnológicas en el ámbito educativo como es el caso del inglés.

La gráfica 2 expone los porcentajes de las estrategias empleadas por los docentes egresados para capacitarse al momento del cambio de enseñanza presencial a virtual. El 33.33% optó por el autoaprendizaje, el otro 33.33% optó por cursos, un 22.23% usó tutoriales como medio de capacitación y un 11.1% no tomó capacitación de ninguna fuente. Por lo consiguiente, se aprecia que un alto porcentaje de los participantes siguió alguna de las estrategias para poder enfrentar la necesidad de actualizarse, independientemente del rango de edad, sexo y poder económico adquisitivo.

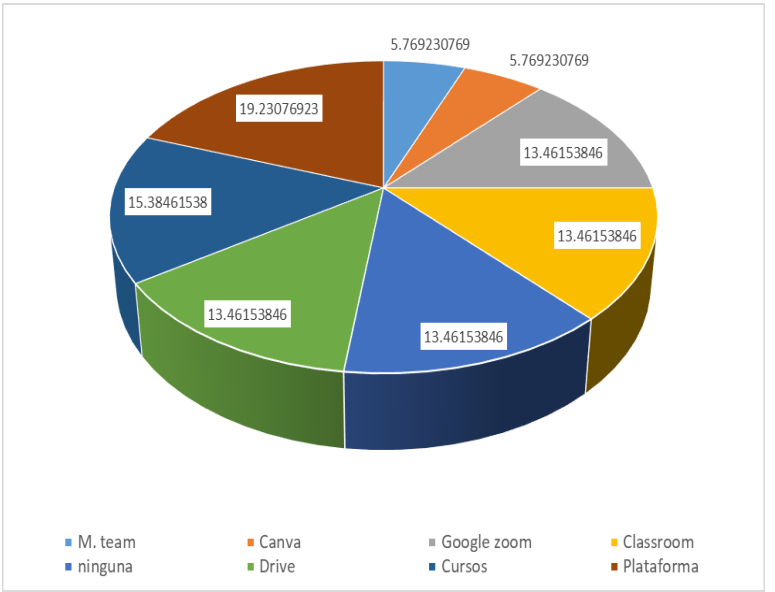
Gráfica 2. Estrategias de capacitación y actualización docente de egresados de LI



Nota. Elaboración propia de los autores (2025).

Cabe resaltar que, ambos sexos, atendieron estas necesidades, por tanto, en la sección que responde a la pregunta 3 de esta investigación, proporcionaremos más detalles al respecto.

Gráfica 3. Porcentajes de la capacitación en el uso de recursos tecnológicos (hombres y mujeres)



Nota. Elaboración propia de los autores (2025).

Sin embargo, antes de llegar a ese punto, consideramos muy importante subrayar la capacitación en recursos tecnológicos que hombres y mujeres recibieron, sin excepción ni exclusión de su sexo, los porcentajes correspondientes indican lo siguiente: el 5.76% se capacitó en uso de Microsoft team, el 5.76% se capacitó en el uso de Canva, el 13.46% se capacitó en el uso de Google zoom, el 13.46 % se capacitó en el uso de classroom, el 13.46% se capacitó en el uso de drive, el 15.38% se capacitó a través de cursos formales y el 19.23% en el uso de plataforma pero el 13.46% NO recibió capacitación en nada (Ver Gráfica 3).

Por lo que, podemos exponer que se aprecia el interés e inversión de tiempo y recursos en la capacitación de recursos tecnológicos, a pesar de todos los desafíos que vivieron los encuestados, denotan preocupación y acción a favor de cumplir con las exigencias de preparación. Asimismo, los porcentajes más altos; correspondientes al uso de plataformas digitales (19.23%) y la inversión en cursos formales (15.38%) denotan que cada vez existen más docentes conscientes de su necesidad de conocimiento tecnológico, por lo que, la educación virtual se visualiza como una gran herramienta para continuar con los programas educativos en cualquier contexto, de igual forma, evidencian que la ciudadanía está más consciente de lo vital que es aprender y desarrollar las competencias digitales.

Aspectos Socioemocionales

La forma tan abrupta del cambio de la enseñanza al entorno virtual también requirió del desarrollo de competencias socioemocionales. Se identificó que el 23.33% de los encuestados manifestaron la necesidad de autocontrol y autoaprendizaje como esenciales para manejar la situación. Este dato subraya la importancia del manejo emocional en contextos de crisis, de acuerdo con Pérez y García (2020) "la resiliencia y las competencias socioemocionales no solo ayudaron a los docentes a afrontar la incertidumbre y los desafíos tecnológicos durante la pandemia, sino que también facilitaron la construcción de vínculos significativos con los estudiantes, promoviendo su bienestar emocional" (p. 93).

La resiliencia, entendida como la capacidad de recuperarse y adaptarse ante la adversidad, se ha posicionado como un atributo

indispensable para los docentes en tiempos de crisis y sentirse con la capacidad de implementar clases efectivas en el ámbito virtual, esto les brindaba la autoconfianza. En otras palabras, los participantes manifestaron que eran necesarias las actividades de ocio y distracción para su bienestar emocional.

El desarrollo de competencias socioemocionales y resiliencia han demostrado ser esencial en la transformación de la práctica docente, particularmente en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. La pandemia de COVID-19 intensificó los desafíos pedagógicos y tecnológicos, evidenciando la necesidad de que los docentes adquieran habilidades que les permitan adaptarse rápidamente a los cambios y enfrentar situaciones adversas con estabilidad emocional y eficacia profesional. Este proceso de adaptación incluyó la adquisición de nuevas competencias digitales, la innovación en estrategias pedagógicas y la gestión efectiva del tiempo, elementos que reflejan la importancia de la resiliencia para mantener una práctica docente efectiva. Según Fernández et al. (2021), "la formación en competencias socioemocionales permite a los docentes no solo manejar el estrés derivado de la enseñanza en línea, sino también fomentar un aprendizaje activo y colaborativo en sus estudiantes" (p. 112).

Es importante destacar que la resiliencia no es una cualidad innata, sino que puede desarrollarse a través de programas de formación continua que incluyan componentes socioemocionales. Estos programas deben enfocarse en fortalecer la autoeficacia docente, promover la inteligencia emocional y ofrecer estrategias para el manejo del estrés y el tiempo. La enseñanza del inglés, como disciplina que implica una interacción constante y dinámica, se beneficia directamente de docentes que poseen un alto nivel de resiliencia y competencias socioemocionales. En general, los docentes egresados demostraron ser resilientes al enfrentar de manera positiva los retos encontrados en su entorno educativo. En respuesta a la tercera pregunta sobre las diferencias de género que se identificaron en la resolución de los desafíos durante el Covid-19 se muestran los siguientes resultados: Uno de los principales hallazgos de esta investigación resalta que las mujeres encuestadas enfrentan mayores retos salariales y de estabilidad laboral durante la pandemia. El 13.3% de las mujeres fueron removidas de su empleo en comparación con el 3.3% de los hombres, dato que refleja las

desigualdades en términos de género. Además, las mujeres realizaron una inversión mayor en recursos como internet (23%) y dispositivos digitales, incluyendo cámaras (20.41%) y micrófonos (18.30%). Según Guzmán y González (2021), "las desigualdades de género, especialmente en términos de acceso y uso de tecnología, se acentuaron durante la pandemia, exacerbando las brechas existentes" (p. 14).

En términos de competencias digitales, ambos géneros mostraron interés en resolver los desafíos tecnológicos. No obstante, los hombres destacaron en su necesidad de capacitación en herramientas de evaluación y uso de las TIC, mientras que las mujeres expresaron un mayor deseo de innovar y utilizar estrategias creativas como exposiciones orales y la creación de contenido visual, por ejemplo: los TikToks. Este resultado coincide con lo planteado por Rodríguez y Sánchez (2020), quienes afirman que "la incorporación de estrategias innovadoras por parte de las mujeres en el ámbito educativo refleja su capacidad de adaptarse rápidamente a contextos desafiantes" (p. 56). Como se refleja en el avance que han tenido las mujeres en STEM por sus siglas en inglés Science, Technology, Engineering and Mathematics.

Ahora bien, tanto hombres como mujeres optaron por capacitarse a través de cursos (33.33%) y autoaprendizaje (33.33%), lo que subraya la importancia del aprendizaje autodirigido durante la pandemia. Además, las plataformas digitales fueron el recurso más utilizado por ambos géneros, mientras que herramientas como Canva fueron más demandadas por mujeres y Microsoft Teams por hombres. El 23% de las mujeres encuestadas invirtió mayor recurso en la contratación de internet, en comparación de los hombres.

Otro punto importante es la capacidad socioemocional demostrada, aunque no se evidenciaron diferencias significativas entre géneros en términos de debilidades, como el dominio emocional y la paciencia, el 23.33% de los encuestados reconoció la necesidad de trabajar en su autocontrol y autoaprendizaje. Aunado a esto, el porcentaje mayor para capacitarse fue el 25% más en hombres con respecto a las mujeres, aunque este hecho no significa que las mujeres no hayan decidido capacitarse.

El análisis de los datos refleja que los hombres encuestados presentaron un 13.49% de fortalezas en comparación con las

mujeres que presentaron el 86.5% en aspectos clave relacionados con la práctica docente en entornos virtuales.

Entre las áreas destacadas, cabe resaltarse que tanto en hombres como mujeres se obtiene un porcentaje total en los siguientes: hacer participar a los estudiantes (20%), el diseño de clases interactivas (20%) y el dominio de herramientas digitales (20%), lo que demuestra un enfoque orientado al uso de tecnologías para mejorar la dinámica educativa. Asimismo, las fortalezas relacionadas con la exposición oral y el manejo de presentaciones y plataformas digitales, todas con un 20%, subrayan la habilidad de los hombres para utilizar recursos tecnológicos de manera efectiva al inicio de la pandemia. Sin embargo, también se identificaron fortalezas en menor escala, como la elaboración de textos y la realización de contenidos innovadores como TikToks, ambas con un 3.3%. comparando con las mujeres en un 6.6%. Estos hallazgos indican una orientación diversificada hacia la adopción de estrategias tanto convencionales como innovadoras en la enseñanza del inglés para los hombres.

Ahora bien, el 61.53% de las fortalezas académicas y pedagógicas arrojadas en la encuesta las presentaron las mujeres y el 38.46% de las fortalezas corresponden a los hombres, por tanto, sin embargo, los hombres presentaron mayores fortalezas en el ámbito de la tecnología hasta en un 13.49%. Por lo que, la buena disposición de las mujeres en tomar cursos y buscar tutoriales en línea prueba que las mujeres enfrentaron las dificultades con optimismo y de manera más proactiva que los hombres, a pesar de que tenían un mejor dominio de la competencia tecnológica al inicio de la pandemia. Se cree que esa confianza depositada por los hombres en cuanto a un mejor dominio de las herramientas tecnológicas, no les permitió comenzar a buscar formas de buscar o invertir en capacitación académica y tecnológica de inmediato.

No obstante, las fortalezas también revelaron una dinámica interesante: las mujeres destacaron en el uso de estrategias innovadoras, como exposiciones orales, mientras que los hombres presentan fortalezas en herramientas digitales y clases interactivas. A pesar de estas diferencias, ambos géneros comparten desafíos comunes como la falta de interés de los estudiantes, el dominio insuficiente de las plataformas y la variedad limitada de estrategias empleadas. En concordancia con esto, también analizamos las

debilidades en ambos sexos, en donde no se evidenció la existencia de una diferencia de debilidades entre hombres y mujeres, no obstante, las mayores debilidades presentadas a mayor escala son: Poco interés en las clases, no dominio de plataformas digitales, limitada variedad de estrategias digitales existentes, poco tiempo destinado a las clases. En tanto que las de menor escala son: dominio de sus emociones, paciencia y la NO retroalimentación de tareas y clases.

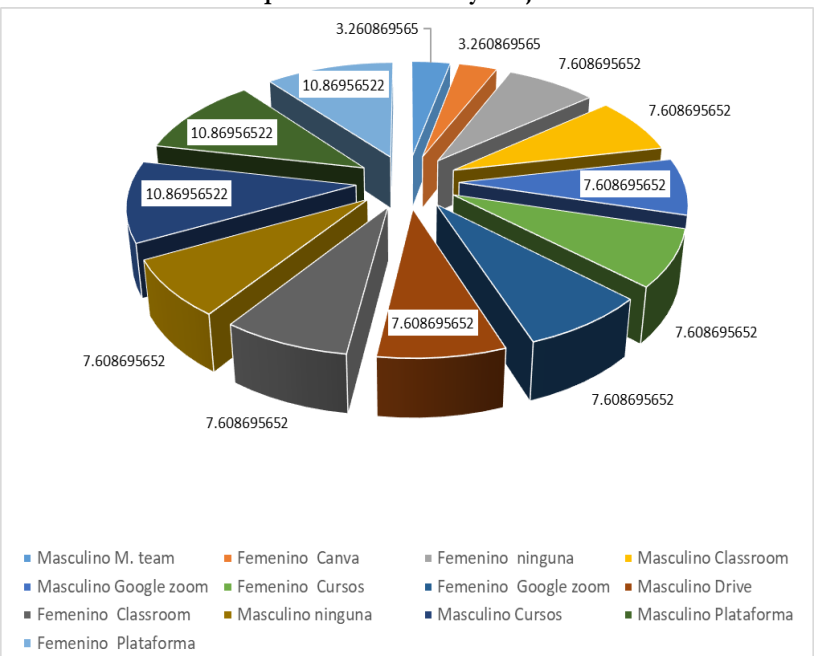
Distribución de Género

En la encuesta, se observa que el 53% de los encuestados son mujeres y el 46% son hombres. Esta ligera mayoría femenina podría sugerir una tendencia creciente de participación de las mujeres en el ámbito de la tecnología y la capacitación profesional. Sin embargo, es importante tener en cuenta que esta diferencia no es abrumadora, lo que indica un equilibrio relativamente cercano entre ambos géneros en la muestra. En tanto que la decisión de capacitación esenciales para el desarrollo profesional en un mundo laboral cada vez más digitalizado en hombres y mujeres fue la siguiente: El 51% de los hombres encuestados decidió capacitarse en recursos tecnológicos. Este dato sugiere que, a pesar de ser una minoría en la muestra total, los hombres están mostrando un interés significativo en mejorar sus habilidades tecnológicas. Esto podría reflejar una percepción de que las competencias tecnológicas son vitales. Por otro lado, el 49% de las mujeres también optó por capacitarse en recursos tecnológicos. Aunque este porcentaje es ligeramente inferior al de los hombres, indica que casi la mitad de las mujeres encuestadas está igualmente interesada en adquirir habilidades tecnológicas. Este dato es alentador, ya que sugiere que las mujeres tienen el mismo compromiso de atención estudiantil efectiva que los hombres y que ambos buscan oportunidades para una buena impartición de sus cátedras usando las herramientas tecnológicas donde tradicionalmente era un área dominada por hombres. Hombres y mujeres se capacitaron en el uso de recursos tecnológicos, los porcentajes corresponden de la siguiente forma: hombres que se capacitaron en la aplicación M. team 3.26%; mujeres que se capacitaron en Canva 3.26%; mujeres que no se capacitaron en ningún recurso tecnológico 7.60%; hombres que se capacitaron

en Classroom 7.60%; hombres que se capacitaron en Google zoom 7.60%; mujeres que se capacitaron en Cursos 7.60%; mujeres que se capacitaron en el uso de Zoom 7.60%; hombres que se capacitaron en Drive 7.60%; mujeres que se capacitaron en Classroom 7.60%; hombres que no se capacitaron en ninguna 7.60%; hombres que se capacitaron en Cursos 10.86%; hombres que se capacitaron en el uso de la Plataforma 10.86%; mujeres que se capacitaron en el uso de Plataforma 10.86%.

Estos porcentajes son muy alentadores porque dejan ver claramente que aunque siempre se han enmarcado las brechas entre sexos: hombres y mujeres, en esta investigación, ambos decidieron capacitarse en uso de recursos tecnológicos, hecho que los pone a la par por encima de cualquier brecha digital de género. (Ver Gráfica 4). La necesidad de capacitarse en el uso de recursos tecnológicos supera cualquier diferencia entre hombres y mujeres, sin embargo, debemos recordar que no porque exista la necesidad de capacitarse, quiere decir que se cuente con las mismas facilidades o las mismas herramientas para ambos sexos.

Gráfica 4. Porcentajes de capacitación de recursos tecnológicos, separando hombres y mujeres



Nota. Elaboración propia de los autores (2025).

Conclusiones finales

Aunque ambos géneros experimentaron una mayor capacitación tecnológica, los datos sugieren que los hombres tuvieron un acceso ligeramente superior a programas formales de capacitación. Esto puede explicarse por factores como roles laborales, tradicionales y la percepción de las competencias tecnológicas como un área más asociada al género masculino. Sin embargo, las mujeres no sólo participaron activamente en estos programas, sino que mostraron una tendencia significativa hacia el autoaprendizaje y la innovación, destacándose en el uso de plataformas creativas como CANVA, y la implementación de estrategias pedagógicas novedosas. En otras palabras, la diferencia del 2% entre hombres y mujeres que decidieron capacitarse en recursos tecnológicos es mínima, lo que puede interpretarse como un signo positivo hacia la equidad de género en el acceso a la educación y capacitación. Sin embargo, también plantea preguntas sobre las barreras que aún pueden existir para las mujeres en este campo como es el de un salario igualitario para las mismas tareas y funciones.

Es fundamental seguir promoviendo iniciativas que fomenten la capacitación y el desarrollo profesional equitativo para ambos géneros, asegurando así un futuro más inclusivo y diverso en el sector tecnológico.

En lo que los hombres se enfocaron en adquirir competencias específicas relacionadas con herramientas de evaluación y plataformas tecnológicas convencionales, las mujeres destacaron competencias diversificadas como el diseño de contenido interactivo y creación de materiales innovadores, como es el uso de TikToks y presentaciones dinámicas fue más sobresaliente entre las mujeres, lo que refleja su capacidad de adaptar herramientas tecnológicas a entornos educativos.

El acceso equitativo a la capacitación tecnológica requiere un enfoque continuo en la eliminación de barreras estructurales y en la promoción de políticas inclusivas. Aunque se han logrado avances significativos en la participación de ambos géneros en programas de capacitación. Por lo que se deben priorizar la creación de nuevos programas flexibles y el rediseño de los vigentes para que contemplen la enseñanza híbrida y tecnológica en contenidos de las

unidades académicas. De tal manera que se obtenga ventaja de la bondad de la educación mixta, aún en casos de desastres naturales y nuevas pandemias. Cabe mencionar que la competencia tecnológica no se detiene y los docentes tienen que estar a la vanguardia o la educación podría rezagarse. Es importante puntualizar que, a partir de la pandemia, también la inteligencia artificial tomó auge y hoy día el docente debe también contemplar la capacitación en esta área porque puede agilizar la creación de contenidos interactivos-didácticos en pro de un aprendizaje significativo.

Se concluye que los docentes egresados de la LI fueron capaces de afrontar las dificultades de manera proactiva porque se preocuparon por capacitarse de manera autónoma ya sea de manera formal o informal. De tal manera que, los egresaron fueron resilientes porque enfrentaron de manera positiva los obstáculos que se les presentaron y desarrollaron competencias socioemocionales como el autocontrol, autodominio, liderazgo para toma de decisiones sabías evidenciando que actuaron de manera resiliente.

Referencias

Abreu, J. (2020). Tiempos de coronavirus: La Educación en línea como respuesta a la crisis. International Journal of Good Conscience, 15 (1), 1-15. A1.15(1) 1-15.pdf (spentamexico.org)

Aragón-Macías, Lorena, Arras-Vota, Ana María De Guadalupe, & Tarango, Javier. (2023). Cultura de género en instituciones de educación superior: percepción del personal docente. *La ventana. Revista de estudios de género*, *7*(57), 108-145. Epub 07 de febrero de 2023.https://doi.org/10.32870/lv.v7i57.7549

Arias et. al. (2014). El desarrollo de competencias digitales en la educación superior. Historia y Comunicación Social. Vol. 19. Núm. Especial.pp. 355-366.http://dx.doi.org/10.5209/rev_HICS.2014.v19.44963

Bello, A. (2020). "Las mujeres en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas en América Latina y el Caribe", Ciudad de Panamá, Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres (ONU-Mujeres).

Boletín púrpura. (2024). Inequidad de género en educación superior. MUXED. https://www.muxed.mx/boletinpurpura/96

Castells, M. (1999). *La era de la información: economía, sociedad y cultura* (Vol. 1). Siglo XXI.

CEPAL (2022b). Comisión Económica para América Latina y el Caribe. "La sociedad del cuidado: horizonte para una recuperación sostenible con igualdad de género (LC/CRM.15/3)", Santiago.

Del Cerro, C. I. (2016) *Teorías de discriminación laboral y políticas de fomento del empleo*. [Trabajo de fin de grado. Facultad de Ciencias Sociales, jurídicas y de la comunicación]. Segovia.
https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/18506/TFG-N.519.pd

Fernández, M., López, R., & Martínez, A. (2021). Competencias socioemocionales en docentes: Estrategias para la educación en línea. *Revista Iberoamericana de Educación*, 85(1), 105-120. https://doi.org/10.1344/rie.2021.85.105

Foro Económico Mundial (2021), Global Gender Gap Report 2021: Insight Report, Switzerland, Cologny/

Galileo Universidad. (2018). ¿Sabes qué es el TPACK y cómo implementarlo en tus cursos? eLearning Masters. http://elearningmasters.galileo.edu/2018/01/26/sabes-que-es-el-tpack-y-como-implementarlo-en-tus-cursos/

García, A. (2024). Brecha de género se cierra en México ya hay más usuarias de internet que usuarios: ENDUTIH. EL ECONOMISTA. https://www.eleconomista.com.mx/empresas/Brecha-de-genero-se-cierra-en-Mexico-ya-hay-mas-usuarias-de-internet-que-usuarios-ENDUTIH-20240613-0080.

García, M., & López, R. (2021). La educación en tiempos de pandemia: Desigualdades y desafíos en el acceso a internet. *Revista Iberoamericana de Educación*, 85(1), 45-60. https://doi.org/10.35362/rie851438

García Lozano, R., Morales Ramírez, A., Amador Reyes, J. de J., & Hidalgo Cortés, C. (2022). Educación a distancia en tiempos de la covid-19, condiciones de infraestructura académica. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 13(25), 1-25. Recuperado de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-74672022000200018&script=sci_arttext

García Vélez, et.al. (2021). Relevancia y dominio de las competencias digitales del docente en la educación superior. *Revista Cubana de Educación Superior*.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142021000300020&lng=es&tlng=es.

Gil-Fortoul, D. (2021). Impacto psicológico de la pandemia: análisis temático de experiencias emocionales en Ecuador. CienciAmérica, 10(1), 1-20. http://dx.doi.org/10.33210/ca.v10i1.362

González-Palencia Jiménez, R., & Jiménez Fernández, C. (2016). La brecha de género en la educación tecnológica. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 24(92), 743-771. https://www.redalyc.org/pdf/3995/399546421012.pdf?

Hargreaves, A. (2003). Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity. Open University Press.

Huerta, R. (2017). Ingreso y presencia de las mujeres en la matrícula universitaria de México. Revista de El Colegio de San Luis, VII (14), 281-306. https://doi.org/10.21696/rcsl7142017722

Hodges, c., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. Y bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2023). Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares INEGI. (ENDUTIH). https://www.inegi.org.mx/programas/endutih/2023/

López de Ramos, A. (2023). Influencia del género en el uso de redes sociales virtuales en estudiantes universitarios. Congreso Nacional de Ciencia y Tecnología. APANAC. https://pdfs.semanticscholar.org/cd6e/ace7335278c90f81661b7bc9fd7ed670dbf6.pdf?_gl=1*4gc1q9*_gcl_au*MTg5NDkxMDA4Ni4xNzMxNDI2MTQw*_ga*NDkzMTMzNDI2LjE3MjE3ODUxMzk.*_ga_H7P4ZT52H5*MTczNDcxMDY5OC4xOS4xLjE3MzQ3MTA3MzAuMjguMC4w

Martínez, I., Acevedo, G. (2002). La brecha salarial en México con enfoque de género, capital humano, discriminación y selección muestral. https://economia.uanl.mx/revistaensayos/xxi/2/La_brecha_salarial.pdf

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. Teachers College Record, 108(6), 1017–1054. https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684

Naciones unidas. (2022). *La pandemia aumenta la desigualdad entre géneros: en 2021 sólo el 43% de las mujeres tendrá trabajo.* ONU mujeres. https://news.un.org/es/story/2021/07/1494512#:~:text=La%20desigualdad%20entre%20los%20g%C3%A9neros%20en%20el,lunes%20la%20Organizaci%C3%B3n%20Internacional%20del%20Trabajo%20(OIT)

Perdomo et. al. (2020). Competencias digitales en docentes universitarios: una revisión sistemática de la literatura. EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC, 9(2), 92-115. https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i2.12796.

Pérez, M., & Sánchez, A. (2021). Impacto de la pandemia en la educación básica: Retos y aprendizajes en la enseñanza remota. *Revista de Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(4), 123-135. https://doi.org/10.37811/clrcm.v5i4.11957

Pozos, K., & Tejada, J. (2018). Competencias digitales docentes en educación superior: niveles de dominio y necesidades formativas. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 12(2), 59-87. http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2018.712.

Rodríguez, A., & Sánchez, D. (2020). Innovación educativa y perspectiva de género en el uso de tecnologías. *Revista de Innovación y Desarrollo Educativo*, 15(3), 52-60. https://doi.org/10.5432/innov_desarrollo2020

Sánchez, D. C. (2024). Desarrollo de competencias digitales docentes mediante entornos virtuales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 29(1), 142-160. Recuperado de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-61802024000100142&script=sci_arttext

UNESCO. (2020). *COVID-19 y educación: La educación a distancia digital como respuesta de emergencia ante la crisis del coronavirus*. https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/node/1105

Impacto de la Pandemia COVID-19 en el desarrollo de competencias digitales y emocionales en Egresados y Egresadas de la Enseñanza de Lenguas Tuxtla, de la UNACH en Chiapas

María de Lourdes Gutiérrez Aceves[*]
Elizabeth Us Grajales[**]
Vanina Herrera Allard[***]
Vivian G. Mazariegos Lima[****]

[*] María de Lourdes Gutiérrez Aceves cuenta con el posdoctorado en Desarrollo Curricular Bilingüe en Educación Superior por la Universidad de Camagüey (Cuba). Obtuvo el Doctorado en Educación en la UNISUR, la Maestría en Educación y Formador de Formadores en la Enseñanza del Inglés por /St. Mark & St. John/ University of Exeter, Maestría en Educación Especial por IEXPRO, Licenciatura en Docencia del Inglés y Lic. en Turismo. Es docente de tiempo completo de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés y de la Maestría en Didáctica de las Lenguas de la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla de la Benemérita Universidad Autónoma de Chiapas. Cuenta con el reconocimiento SNI I; SEI, y PRODEP, Presidenta de la Red Internacional de Investigación y Docencia (RIIEL) y Presidenta de la Red de Cuerpos Académicos en Lenguas Extranjeras (RECALE) de México, miembro de TESOL y de la Red Internacional en Educación Inclusiva. También es miembro del Consejo de Directores de COAPEHUM, Evaluadora de SEAES, miembro del Padrón de Evaluadores del Instituto de Ciencia y Tecnología, e integrante oficial del Cuerpo Académico Desarrollo Profesional Docente, Inclusión y Evaluación de la Enseñanza de Lenguas; cuenta con proyectos relacionados al desarrollo profesional continuo de docentes de lenguas, inclusión educativa, didáctica de las lenguas, seguimiento de egresados y evaluación del aprendizaje. Formadora de docentes de lenguas en el campo deinclusión educativa y diseñadora del Programa de Educación Inclusiva de la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo.

[**] Elizabeth Us Grajales es Doctora en Estudios Regionales (Universidad Autónoma de Chiapas) y Maestra en Desarrollo de Formadores (University of Exeter). Es profesora de Tiempo Completo y responsable del CA en consolidación "Desarrollo Profesional, Inclusión, y Evaluación en la Enseñanza de Lenguas." Sus publicaciones son en el área de evaluación, formación de profesores, resiliencia, estudios regionales y lengua y cultura. elizabeth.us@unach.mx

[***] Vanina Herrera Allard se desempeña como profesora de asignatura en la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla, de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) desde 1999. Concluyó sus estudios de Doctorado en Gestión e Innovación Educativa (2024), cuenta con una Maestría en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (2012), además de ser Licenciada en Informática (1999) y en Idiomas (2019). Ha ocupado diversos cargos: fue coordinadora del Centro de Autoacceso (2014–2017), secretaria académica (2017–2021), directora de la Facultad (2021–2025), y a partir de 2025, forma parte de la Junta de Gobierno de la UNACH.Es integrante del Cuerpo Académico UNACH-CA-118: "Lingüística Aplicada: Segunda Lengua y Lengua Extranjera" y forma parte de la Red de Cuerpos Académicos en Lenguas Extranjeras (RECALE).

[****] Vivian Gabriela Mazariegos Lima. Docente investigadora de tiempo completo de la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla, UNACH. Cuenta con Posdoctorado en Desarrollo Humano y Doctorado en Educación. Docente de los Programas de Licenciatura, maestría

Resumen: Este capítulo presenta un estudio de tipo mixto cuyo objetivo principal es evaluar el impacto de la pandemia de COVID-19 en el desarrollo de sus competencias digitales y emocionales, lo cual, a su vez, influyó en el desempeño laboral y personal de los egresados de licenciatura y posgrado en la enseñanza de lenguas de la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), Campus Tuxtla. La investigación se realizó mediante una encuesta a la que respondieron ocho egresados: la mayoría, de licenciatura en Enseñanza del Inglés, y el resto, de la Maestría en Didáctica de las Lenguas.

Los resultados revelaron hallazgos clave sobre su situación laboral, su adaptación tecnológica y su bienestar personal. El estudio destaca la resiliencia laboral de los egresados de la carrera de enseñanza de lenguas de la UNACH frente a la pandemia. Aun cuando los resultados son bastante positivos en todas las áreas; se acentúa una clara necesidad de fortalecer las competencias digitales y pedagógicas para entornos virtuales e híbridos en los planes de estudio de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés, asegurando que los futuros docentes estén plenamente preparados para los desafíos educativos y tecnológicos del presente y el futuro.

Palabras clave: Ambientes híbridos, Lic. en Enseñanza del Inglés, COVID-19, Habilidades socioemocionales, habilidades digitales.

Introducción

La Organización Mundial de la Salud (2025) define la enfermedad por coronavirus (COVID-19) como una enfermedad infecciosa causada por el virus SARS-CoV-2, la cual provocó innumerables perjuicios, no solo en la salud física y mental de millones de personas; sino también en la economía global, la educación, la interacción social y su forma de vida. Trabajadores de

y doctorado SNP. Miembro del C. A "Desarrollo Profesional, inclusión y evaluación en la enseñanza de lenguas" y del Núcleo Académico de la Maestría en Didáctica de las Lenguas y Doctorado en Estudios Regionales. Coordina la maestría en Didáctica de las Lenguas. Directora de Posgrado de la Benemérita Universidad Autónoma de Chiapas. Miembro del Sistema Estatal de investigadores (SEI) y miembro del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras (SNII). ORCID 0000 0001 8383 5510. Email: vivian.mazariegos@unach.mx

muchas partes del mundo tuvieron que enfrentar problemas de distinta índole. Olivera, F. y Olivera, G. (2024) afirman que

> "Uno de los principales efectos económicos de la pandemia por el virus SARS-COV-2 o covid-19, junto con el cierre de empresas y la caída del producto interno bruto (PIB), fue la pérdida de empleos formales e informales a lo largo de 2020. El número de trabajadores registrados en el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) da cuenta de una disminución de 20 482 943 a 19 773 732 plazas laborales formales entre marzo y diciembre, lo que significó una pérdida neta de 709 211 empleos (p. 1).

De por sí, uno de los principales problemas actuales que enfrentan muchos egresados en México es la falta de empleo, además de los bajos salarios; sin embargo, en relación a egresados y egresadas de la Facultad de Lenguas de la UNACH, y de acuerdo a estudios con egresados que se han aplicado por parte de la Dirección de Fortalecimiento Académico (DFIE) de la UNACH (2018, 2019, 2020), esta situación se presenta de manera parcial, aunque cuentan con empleo, comentan que su salario es bajo, lo que sigue siendo un problema. Desafortunadamente, nuestros egresados y egresadas enfrentaron retos personales y profesionales durante la pandemia y su número de horas frente a grupo se redujo; por consiguiente, también se redujo su salario. Otros aspectos también se vieron afectados, como su salud emocional, pues generalmente se tenían preocupaciones por ellos(as) y su familia, o por el estrés, los cuales se discutirán más adelante en los resultados y análisis del estudio. En este mismo sentido, es importante discutir su respuesta ante el reto educativo durante la pandemia, ya que se vieron forzados a utilizar herramientas digitales y tecnológicas que quizá no habían utilizado ni sabían usar, o a las que simplemente no tenían acceso. La capacitación para llevar a la práctica estas herramientas tecnológicas fue necesaria y requería adaptar y desarrollar sus habilidades digitales, así como invertir en ello para atender las necesidades de la situación educativa. Todo ello ha tenido implicaciones en la educación en el estado de Chiapas y en otros estados de México, como la preocupación por los planes y programas de estudio de las diferentes carreras, que, en este caso, se demandan en la Licenciatura

en la Enseñanza del Inglés y en la maestría en Didáctica de las Lenguas de la Universidad Autónoma de Chiapas.

Fundamentación del estudio

El seguimiento de egresados de los diferentes programas de estudio que se ofrecen es un instrumento de crítica y acción que puede ser de gran utilidad para fortalecerlos y representa un proceso dinámico de retroalimentación que permite evaluar la pertinencia y calidad de los programas educativos, tal y como lo afirman Fernández, J. y Barajas, G. (2021): "Los estudios de egresados ayudarán a corregir los planes y programas de estudio para que tengan mayores posibilidades de impactar positivamente en la solución de los problemas de sus respectivas regiones" (p.17). De la misma forma, existen diferentes teorías que rodean el estudio de los egresados y los puntos que requieren mencionarse, como la Teoría de la Pertinencia Educativa y la Empleabilidad, la Teoría del Capital Humano (Becker, 1964), la teoría de los recursos humanos y la teoría de la funcionabilidad técnica; pero igual de importante es el aseguramiento de la calidad, la acreditación y la vinculación universidad-sociedad/mercado laboral.

Teorías del estudio de egresados

De nueva cuenta, Fernández, J. y Barajas, G. (2021) discuten estas teorías, que se resumen para su comprensión y para enfocarnos en otros puntos.

- La teoría del capital humano sostiene que la educación y otras inversiones personales (salud, nutrición, entrenamiento) incrementan la productividad individual y, en consecuencia, los ingresos. Según esta visión, los salarios reflejan el nivel educativo y las habilidades del trabajador, y el mercado laboral premia la productividad marginal. Aunque la teoría enfatiza el esfuerzo individual, ignora factores estructurales del mercado laboral, en el que la educación superior se concibe como una inversión pública estratégica, capaz de generar beneficios privados y sociales al promover el desarrollo económico.

- La teoría de los recursos humanos, desarrollada a finales de los años sesenta y expandida en los setenta, propone que la educación es una inversión clave para el crecimiento económico, basándose en la relación directa entre el nivel educativo y la productividad laboral. Se basa en herramientas estadísticas y en proyecciones para equilibrar la oferta educativa con la demanda del mercado laboral. Sin embargo, su aplicación práctica resultó limitada, pues factores sociales, económicos y políticos alteraron la lógica de los planes previstos.
- Teoría de la funcionalidad técnica: Esta teoría plantea que se puede lograr un equilibrio entre la oferta y la demanda de recursos humanos mediante la articulación de tres factores: la escolaridad de los trabajadores, sus ocupaciones y los niveles de productividad asociados. No se logra explicar situaciones como la sustitución de trabajadores con distintos niveles educativos ni la falta de correspondencia entre los grados académicos y las estructuras ocupacionales del mercado.
- La teoría de la fila, propuesta por Thurow en 1972, sostiene que la educación no incrementa directamente la productividad individual, sino que funciona como un filtro para acceder a los empleos más productivos, los cuales están determinados por el nivel tecnológico del puesto. Los trabajadores hacen fila para acceder a estos empleos, y los empleadores eligen a quienes consideran más "entrenables", basándose en atributos como edad, educación o tests psicológicos. Desde esta perspectiva, la productividad depende más del puesto que del trabajador. La educación permite ingresar a la fila de aspirantes, pero no garantiza por sí sola una mayor productividad.
- La teoría de la educación como bien posicional plantea que la educación funciona como un recurso para competir por el estatus social, más que como una garantía de productividad. A medida que más personas alcanzan niveles educativos más altos, ese mismo nivel pierde valor como distintivo, lo que provoca una escalada de la demanda educativa, incluso si la oferta laboral no crece al mismo ritmo. Se destaca así un fenómeno de sobre educación relativa, en el que los nuevos trabajadores tienen más escolaridad que quienes ocuparon previamente los mismos puestos. Esto refleja una dinámica competitiva en la que la educación se convierte en un medio de diferenciación social y no necesariamente en una vía directa hacia mayores oportunidades laborales.

- La teoría de la segmentación sostiene que el mercado de trabajo está estructuralmente dividido en segmentos, y que factores sociales e institucionales limitan las oportunidades de los trabajadores, incluso entre aquellos con capacidades similares. Esto genera un exceso de mano de obra calificada que no se absorbe, lo que da lugar al llamado "sector tradicional".
- La teoría credencialista de Randall Collins (2019) sostiene que los títulos educativos funcionan como herramientas legítimas de diferenciación social, utilizadas por individuos y grupos para mantener o acceder a posiciones privilegiadas. Según Collins (1979) y Thurow (1975), los certificados no reflejan necesariamente habilidades técnicas, sino que actúan como filtros que permiten clasificar a los trabajadores en función de su estatus, no de su competencia. Desde esta perspectiva, la educación no incrementa directamente la productividad, sino que actúa como un mecanismo de selección social.

Un punto significativo que Collins (1989) destaca es que las credenciales educativas son mecanismos de clausura social, mediante los cuales los grupos de estatus más alto elevan constantemente los requisitos para mantener el control sobre los empleos mejor remunerados. En este sentido, la educación no provee directamente capital cognitivo, sino capital cultural no cognitivo, que legitima el acceso a mejores oportunidades.

- La teoría del filtro, propuesta por Spence (1976), sostiene que la educación no incrementa la productividad del individuo, sino que revela características innatas valoradas por el sistema productivo, como la inteligencia, la disciplina y la perseverancia. Según este enfoque, los empleadores racionan los puestos disponibles ordenando a los candidatos en una "cola" según su empleabilidad, no según sus cualificaciones técnicas.

Desde esta perspectiva, lo que se oferta en el mercado laboral no son habilidades adquiridas, sino el potencial de formación, y los salarios más altos no reflejan una mayor productividad, sino la preferencia de los empleadores al seleccionar candidatos con mejores atributos personales. Así, la formación actúa como un mecanismo de filtrado ante la incertidumbre de los reclutadores, no como una vía para adquirir competencias productivas.

El modelo de competencia por los puestos de trabajo sostiene que la productividad no es inherente al trabajador, sino al puesto de trabajo, y que las habilidades necesarias para desempeñarlo se adquieren después del ingreso, mediante la formación en el puesto. Así, los empleadores seleccionan candidatos según el menor costo estimado de formación, considerando factores como la educación, la edad, el género o la actitud laboral, que permiten anticipar el esfuerzo necesario para capacitarlos.

La educación, en este contexto, funciona como una señal de "entrenabilidad", no como garantía de productividad. Por tanto, no se compite por el salario, sino por la oportunidad de ocupar un puesto. El análisis de las teorías sobre el estudio de egresados ya mencionadas nos permite relacionarlas con el impacto de la pandemia de COVID-19 en el desarrollo de competencias digitales y emocionales, así como con los problemas que enfrentaron egresados y egresadas de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés y de la Maestría en Didáctica de las Lenguas durante dicha pandemia.

Uno de los mayores retos fue el desajuste entre la formación y el contexto laboral, ya que la pandemia les obligó a una transición muy rápida y necesaria a la enseñanza en línea, lo que evidenció una brecha entre la formación recibida y las competencias digitales requeridas en el nuevo entorno. Muchos y muchas egresadas se enfrentaron a la necesidad de adaptar sus prácticas pedagógicas sin haber sido preparados específicamente para ello.

En este mismo sentido, se presentó una reconfiguración de la empleabilidad; pues modelos como el de competencia por los puestos de trabajo y la teoría del filtro cobran relevancia aquí: los empleadores comenzaron a valorar más la entrenabilidad digital y la capacidad de adaptación, más allá de los títulos. Esto pudo afectar la posición de los egresados en la "fila laboral", especialmente si no contaban con experiencia previa en entornos virtuales; pues en este punto, los empleadores solicitaban y solicitan en la actualidad, a partir de la pandemia, habilidades y conocimientos para los que no fueron preparados; dejando posiblemente fuera a quienes sí reunían el perfil como docentes de inglés, pero no tenían la experiencia en el uso de la tecnología para entornos virtuales/digitales.

De igual forma, se evidenció un incremento de la demanda educativa y del credencialismo; y desde esta perspectiva, la pandemia

intensificó la competencia por puestos de trabajo, lo que llevó a muchos egresados a considerar estudios de posgrado como una estrategia defensiva para mantenerse competitivos, a pesar de que esta no es una solución que garantice mejores oportunidades laborales. También fue notorio que la pandemia tuvo un impacto en el desarrollo de habilidades comunicativas, pues estudios recientes muestran que el aprendizaje remoto afectó el desarrollo de habilidades orales en inglés, debido a la falta de interacción social auténtica y a limitaciones tecnológicas. Esto pudo generar inseguridad en los egresados al enfrentarse a contextos de enseñanza presenciales o híbridos, en los que, según sus credenciales, se espera que dominen el inglés, como en este caso.

Para continuar, es relevante discutir las tensiones estructurales y la segmentación, pues esta teoría también ayuda a explicar cómo, a pesar de contar con la formación adecuada, muchos egresados enfrentaron desempleo o subempleo debido a la reducción de plazas en el sector educativo privado y a la saturación del mercado laboral, especialmente en contextos urbanos.

En conjunto, la pandemia no solo alteró las condiciones de inserción laboral, sino que también puso a prueba la flexibilidad del perfil profesional de los egresados, exigiéndoles mayores habilidades y conocimientos de los que generalmente se les pedían. Estas habilidades y conocimientos estaban y siguen ligados al desarrollo de competencias digitales, además de fortalecerse emocionalmente ante el impacto de una contingencia sanitaria que nadie esperaba y trastocó nuestro entorno.

Desarrollo de habilidades digitales

En relación a las habilidades digitales, Ferrari (2012) la define como

> Un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para usar las tecnologías digitales para permitirle realizar tareas variadas, como comunicarse, evaluar información, colaborar, crear y compartir contenido, y construir conocimiento de manera crítica, creativa y autónoma, flexible, ética y reflexiva, para el trabajo, el ocio, la participación, el aprendizaje y la socialización (Ferrari, 2012 en Spanhol et al., 2020, p.4).

Cuando se discute sobre las habilidades digitales en el contexto educativo, puede existir confusión por los términos utilizados, ya que se utilizan también "competencias digitales", "alfabetización digital", entre otros, todo dependerá de la visión epistémica de la que se trate. Es necesario poner en el centro del análisis a los actores (estudiantes y profesores). El estudiante, aun cuando se da por hecho que domina la tecnología, lo cierto es que, para el uso con fines de aprendizaje, muestra pocas habilidades, particularmente en la apropiación de contenidos. En lo referente a los docentes, enfrentan un triple reto en su práctica educativa: deben poseer no solo el conocimiento de su disciplina, sino también saberes pedagógicos y tecnológicos (Díaz-Arce y Loyola-Illescas, 2021).

Benali, Kaddouri y Azzima (2018, en Spanhol, Cuadrado & Pereyra, 2020, p. 3) destacan que en los últimos años la competencia digital ha cobrado gran relevancia en la sociedad del conocimiento. Asimismo, se reconoce como un componente esencial en la construcción del saber pedagógico, el cual exige la práctica constante y el perfeccionamiento de las habilidades digitales tanto de docentes como de estudiantes Son tan importantes las habilidades digitales, que en la actualidad aparecen como una de las más solicitadas por los empleadores de las y los egresados de la LEI, y han abierto una gran puerta de oportunidades para la enseñanza del inglés con la apertura de más escuelas de idiomas con entornos virtuales.

Desarrollo de habilidades emocionales

Primeramente, es esencial comprender a qué nos referimos con las habilidades emocionales.

> La Secretaría de Educación Pública define las habilidades socioemocionales como "los conceptos, valores, actitudes y habilidades que permiten al alumnado comprender y manejar sus emociones y construir una identidad personal; atender y cuidar a las demás personas; colaborar; establecer relaciones positivas, así como aprender a tomar decisiones responsables y afrontar situaciones retadoras de una manera constructiva y ética" (SEP, 2017, 518).

Los resultados de este estudio se centran en que nuestros egresados y egresadas participantes, quienes se desempeñan como docentes, tuvieron que adaptarse a las nuevas expectativas y a los aprendizajes en la docencia del inglés. En este camino, enfrentaron dificultades para concentrarse y experimentaron emociones como la tristeza, la preocupación y la falta de motivación; no obstante, varios de ellos desarrollaron habilidades emocionales, como la inteligencia emocional.

Panchana Mosquera (2024) enfatiza la importancia de integrar la inteligencia emocional (IE) en la formación de docentes, lo cual se evidencia por su impacto significativo en la gestión del aula y en las relaciones interpersonales. La capacidad de los educadores para reconocer y manejar sus propias emociones, así como las de sus estudiantes, es crucial para crear un ambiente de aprendizaje positivo.

Dentro de este estudio se requiere profundizar más sobre las diferentes emociones que las y los egresados sintieron y cómo las gestionaron, entre otros puntos; por lo que es importante recalcar que la encuesta no es suficiente, y este sería un tema a discutir en otros estudios. Lo importante para subrayar es que la pandemia por el Covid-19 presentó un gran reto para las y los egresados de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés (LEI) de nuestra Facultad de Lenguas Tuxtla (FLCT), de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH); y que estos retos, en su mayoría, fueron sacados adelante a través del trabajo colaborativo y apoyo de la institución.

Metodología

Este estudio, basado en el impacto de la pandemia de COVID-19 en el desarrollo de competencias digitales y emocionales en egresados y egresadas de la Enseñanza de Lenguas Tuxtla de la UNACH en Chiapas, surge de las discusiones realizadas en la mesa de trabajo de Seguimiento de Egresados de la Red de Cuerpos Académicos de Lenguas Extranjeras (RECALE), en colaboración con investigadores de distintas universidades de México. En este sentido, los dispositivos de investigación se diseñaron conjuntamente y se aplicaron en cada uno de estos contextos universitarios a participantes egresados y egresadas de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés y de la Maestría en Didáctica

de las Lenguas. El estudio tiene un enfoque de investigación mixta, pues

> Los métodos cuantitativos se centran en la medición de variables y la recopilación de datos numéricos, mientras que los métodos cualitativos se centran en la comprensión en profundidad de las experiencias y perspectivas de los participantes. Al combinar estos enfoques, se pueden obtener datos más ricos, contextualizados y holísticos (Medina Romero, Hurtado Tiza, Muñoz Murillo, Ochoa Cervantez, Izundegui Ordóñez, 2023, p. 8).

Dentro de la metodología utilizada, se requiere una comprensión más profunda, integral y validada de fenómenos complejos que un solo enfoque no podría abordar. En este caso, se trata de obtener datos duros (numéricos) que nos darán porcentajes claros y específicos para triangular con la información cualitativa recabada sobre aspectos como emociones, actitudes, entre otros, que no se pueden contabilizar, pero que, juntos, nos proporcionarán un panorama más completo de análisis. Para comprender mejor el procedimiento de este estudio, Medina Romero et al. (2023) enfatizan la definición de este tipo de investigación:

> La investigación mixta es un enfoque metodológico que busca combinar tanto métodos cuantitativos como cualitativos en un solo estudio o serie de estudios con el propósito de abordar de manera integral y enriquecedora los fenómenos de investigación. Este enfoque se basa en la premisa de que la integración de ambos enfoques puede proporcionar una comprensión más completa, profunda Método mixto de investigación: Cuantitativo y cualitativo 18 y contextualizada de los fenómenos estudiados, superando las limitaciones inherentes de cada enfoque individual (Creswell y Plano, 2017 en Medina Romero et al., 2023, p. 18, 19).

Para ello, se utilizó un dispositivo de recolección de información con el que se encuestó a un grupo de docentes de inglés en servicio, egresados de la Facultad de Lenguas Tuxtla, con el

objetivo de conocer los efectos de la pandemia en su ámbito profesional, en sus condiciones laborales, en el uso de recursos tecnológicos y en los procesos formativos. No obstante, se envió la solicitud para que respondieran la encuesta a las y los egresados de las generaciones 2011 a 2014; solamente ocho la contestaron. La encuesta se llevó a cabo mediante un formulario diseñado en *Google Forms,* en el que se cuestionaba sobre aspectos económicos y laborales, recursos tecnológicos, capacitación y formación, e impacto de la pandemia en todos estos aspectos y en las situaciones que se presentaron durante esta contingencia sanitaria mundial. Cabe señalar que este dispositivo fue diseñado por las y los integrantes de la Mesa de Trabajo de Seguimiento de Egresados de la RECALE y puesto en marcha en la plataforma por investigadores de la BUAP.

Al analizar los objetivos de este estudio, podemos reafirmar la importancia de que sea un estudio mixto y que, dentro del mismo, se presente un enfoque cualitativo, considerando las experiencias que nuestros egresados y egresadas tuvieron durante la COVID-19, las cuales impactaron de diferentes maneras su desarrollo personal y, en particular, profesional, y en las que enfrentaron retos emocionales, económicos, de formación, laborales, entre otros. Y a propósito de, la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (2022) establece que,

> […], el enfoque cualitativo nos permite reconocer cómo los fenómenos educativos o las problemáticas adquieren un sentido más enfocado en un ámbito, y cómo se interpreta, se experimenta o se responde en situaciones "[…] particulares, ligadas a una cultura, una institución, un grupo social, una escuela, e, incluso, una persona particular" (Aravena et al., 2006, p. 30). Por lo tanto, la investigación cualitativa se caracteriza por que sus resultados no pueden ser generalizados. No se busca llegar a conclusiones válidas para todos los casos, sino solo para esa realidad estudiada. (Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2022, p. 11).

Después de presentar la metodología empleada en este estudio, se muestran y analizan los resultados de la encuesta

aplicada. Es importante señalar que es necesario darle continuidad a la investigación a través de la aplicación y análisis de otros dispositivos, como la entrevista semi-estructurada y a profundidad para ampliar la información y ofrecer mayores propuestas para la solución de problemáticas que se les presentaron a nuestras y nuestros egresados durante la pandemia; que aunque afortunadamente ya pasó, ha tenido repercusiones y cambios significativos en la educación y en otros aspectos de la vida personal y profesional de las personas, en general.

Resultados y su análisis

A continuación, se presentan los hallazgos de una encuesta aplicada a las y los egresados de la Facultad de Lenguas Tuxtla, de la Universidad Autónoma de Chiapas, de los cuales 7 pertenecen a la Licenciatura y 1 a posgrado. Busca comprender el impacto de la pandemia de COVID-19 en su vida profesional y personal. Se identifican patrones relevantes en cuanto a la inversión personal en el trabajo remoto, brechas en la formación inicial y nuevas necesidades pedagógicas pospandemia. A continuación, se presentan estos resultados, divididos en: perfil de los participantes; condiciones económicas y laborales; inversión en recursos tecnológicos y capacitación; fortalezas y debilidades relacionadas con las problemáticas docentes derivadas de la pandemia; posgrado; e impacto emocional y familiar.

- **Perfil de los Participantes**

La muestra se compone mayoritariamente de egresados de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés (87%) y de Posgrado (13%). Está compuesta por ocho docentes, en su mayoría mujeres (62%). El grupo etario predominante se ubica entre los 29 y los 30 años. El 100% se encuentra actualmente empleado, y el 50% trabaja de manera simultánea en instituciones educativas públicas y privadas. Predominando el género femenino (62%) y con edades entre 29 y 30 años.

- **Condiciones Económicas y Laborales**

Un hallazgo destacado es que todos los encuestados (100%) están actualmente empleados. La distribución del tipo de escuela en la que laboran es la siguiente: el 50% trabaja en ambas (pública y

privada), mientras que el resto se divide equitativamente entre ambas (25% cada una). Los ingresos mensuales se distribuyen equitativamente en tres rangos principales: $6,000–$10,000 y $16,000–$20,000 (37.5% cada uno), y $11,000–$15,000 (25%). La pandemia generó efectos diversos: el 37,5% reportó mejoras económicas debido a ahorros (por ejemplo, en el transporte), otro 37,5% se vio afectado por la reducción de su carga laboral, mientras que el 25% no percibió cambios significativos. La gran mayoría (87,5%) realizó inversiones para adaptar su espacio de trabajo en casa, principalmente en mobiliario, conexión a internet y dispositivos electrónicos. El 75% consideró que dicha inversión se justificó por sus ingresos.

Respecto al empleo estable, el 100% de los egresados encuestados estaban empleados durante la pandemia, y en cuanto a su flexibilidad laboral, el 50% de los docentes laboraban tanto en escuelas públicas como privadas; pues dependía de dónde encontraran mejores oportunidades de trabajo. Y finalmente, el impacto económico durante este periodo fue difícil, un 37,5% reportó afectaciones negativas; como reducción de horas/grupos, pero otro 37,5% experimentó una mejora económica debido al ahorro en transporte, y el 25% restante no percibió cambios.

- **Inversión en Recursos Tecnológicos y Capacitación**

Previo a la pandemia, todos los participantes contaban con una computadora, acceso a internet y Microsoft Office. Sin embargo, menos de la mitad disponía de antivirus (25%) o de escáner (50%). Hubo una necesidad de inversión para el trabajo en casa, principalmente en aparatos electrónicos (37,5%), seguida de mobiliario (25%) y de la mejora de internet (12,5%). Un 12,5% realizó todas las inversiones mencionadas y otro 12,5% no realizó ninguna de ellas. Un punto favorable es que la gran mayoría (75%) considera que lo que ganaba sí correspondió a la inversión realizada para su trabajo. Durante la contingencia sanitaria, se adquirieron recursos adicionales como audífonos y conexiones más rápidas. Solo un docente no requirió realizar nuevas adquisiciones.

En cuanto a capacitación, el 38% señaló requerimientos en informática y didáctica, el 25% en plataformas digitales, y el 12,5% en talleres específicos. El 62,5% accedió a la capacitación ofrecida por sus centros de trabajo, mientras que el resto gestionó su

formación de forma autónoma, principalmente mediante cursos gratuitos.

- **Fortalezas y debilidades relacionadas con problemáticas docentes derivadas de la pandemia**

En cuanto a las fortalezas al impartir clases en línea, la adaptabilidad (37%) fue la más mencionada, seguida de la creatividad y la habilidad para interactuar con los alumnos (25% cada una). La destreza en medios digitales fue la menos citada (13%). Las debilidades principales identificadas fueron la débil conexión a internet y la dificultad para encontrar o crear recursos gratuitos (25% cada una). Otros aspectos, como la falta de conocimientos digitales, la resistencia al cambio, la gestión del tiempo y la atención de los estudiantes, también fueron mencionados.

La pandemia planteó nuevas necesidades para los docentes, sobresaliendo la consideración del trabajo híbrido y del aula invertida (37,5%) y la readaptación de material y la búsqueda de herramientas para captar la atención de los alumnos (25%).
Las necesidades que pudieron solventar gracias a su formación como docentes de inglés se centraron en la tecnología y en la elaboración de material didáctico (37,5% cada una), además de la formación pedagógica y la disposición para aprender (12,5% cada una). La mayoría de los egresados (75%) considera que las habilidades digitales desarrolladas durante su licenciatura o posgrado no fueron suficientes para el trabajo en línea. Las razones principales incluyen la falta de exposición a ambientes virtuales o de desarrollo de habilidades, debido a la inasistencia de los docentes. Solo el 25% sintió que sí estaba preparado. Si se analizan otros contextos, como los que refieren Oliva-Cruz y Mata-Puente (2022) respecto a investigaciones previas sobre este tema de Díaz-Arce y Loyola-Illescas (2021); George Reyes (2021); Holguin-Alvarez, Jhon et al. (2021); y Sierralta Pinedo (2021), "coinciden en señalar las adaptaciones que cada actor tuvo que implementar para continuar en la educación en la modalidad virtual. En ese escenario, las diferencias se vieron más marcadas entre quienes contaban con recursos y quienes no tenían capacidad tecnológica, lo que incidía en la atención pedagógica de los estudiantes" (p. 181).

Respecto a estos resultados, se puede observar la necesidad de diseñar programas de reforzamiento de las habilidades digitales en la enseñanza de lenguas que se incluyan en el Plan de estudios,

por ello la importancia de estudios de egresados, como señalan Fernández, J. y Barajas, G. (2021), "Asimismo, [el estudio de egresados] sirven de referencia para conocer el grado de satisfacción del egresado respecto a la formación recibida y como diagnóstico de las condiciones del entorno, al hacer una reflexión de los fines y valores. Los resultados de estos estudios permiten detectar exigencias formativas y aportan elementos a las nuevas formas de práctica profesional" (p. 18).

- **Posgrado**

Respecto a los estudios de posgrado, el 75% no estaba cursando ninguno antes de la pandemia. De los que sí lo estaban (25%), uno fue afectado por fallas de conexión, y el otro no reportó afectaciones.

- **Impacto Emocional y Familiar**

En el plano emocional, el 37,5% manifestó dificultades para equilibrar la vida familiar y laboral; otros participantes reportaron experiencias positivas de adaptación. Las emociones expresadas abarcaron desde la tristeza por la falta de contacto con los estudiantes hasta el desarrollo de la inteligencia emocional para afrontar la situación. Un 25% buscó apoyo psicológico y un 38% emprendió acciones para su bienestar personal. Solo dos docentes cursaban estudios de posgrado, con impactos diversos.

La situación familiar tuvo un impacto variado: el 25% indicó afectación por el apoyo económico, el 12% por dificultad para concentrarse, mientras que un 25% no sintió afectación y otro 12% vivía solo. Combinar la vida familiar y el trabajo desde casa durante la pandemia resultó complicado y provocó poca concentración en el 37,5% de los encuestados. Sin embargo, un 25% lo encontró excelente y otro 12,5% lo vio como una oportunidad para convivir más.

Emocionalmente, la pandemia tuvo diversas consecuencias: algunos se sintieron encantados de trabajar en línea o desarrollaron inteligencia emocional (25% cada una), mientras que otros experimentaron tristeza por la falta de interacción con los alumnos (25%) o una disminución de la motivación (12,5%). Para salir adelante de las afectaciones, los egresados implementaron diversas estrategias: el 37,5% se enfocó en el bienestar personal (cuidado, ejercicio, reflexión), el 25% buscó terapia y pláticas motivacionales, y el 12,5% superó la enfermedad.

Conclusiones Finales

Los resultados de este estudio de seguimiento de egresados de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla, de la Universidad Autónoma de Chiapas, ofrecen una valiosa perspectiva sobre el impacto de la pandemia de COVID-19 en la trayectoria profesional y personal de los docentes de inglés.

En primer lugar, es notorio que la totalidad de los egresados encuestados logró mantenerse empleados, lo cual sugiere una resiliencia y una demanda constante de su perfil profesional en la región. La flexibilidad para laborar tanto en instituciones públicas como privadas (la mitad de la muestra trabaja en ambas) demuestra su versatilidad en el ámbito educativo. A pesar de que la pandemia generó fluctuaciones económicas para algunos, la capacidad de adaptación y el aprovechamiento de oportunidades (como el ahorro en el transporte) permitieron que una parte significativa incluso experimentara una mejora en sus ingresos.

Sin embargo, el estudio también revela desafíos importantes. La pandemia puso en evidencia brechas en las habilidades digitales que la formación universitaria no había cubierto por completo. Si bien la mayoría contaba con herramientas tecnológicas básicas, la necesidad de invertir en equipos adicionales y, sobre todo, la demanda de capacitación en plataformas digitales, la didáctica para clases en línea y el manejo de aplicaciones fueron factores cruciales. Esto subraya la importancia de integrar de manera más sólida la formación en tecnologías educativas y pedagogías digitales en los planes de estudio. La recomendación de incluir temas como el aula invertida y el aprendizaje híbrido, así como de elaborar material didáctico digital, constituye un claro llamado a la actualización curricular.

En lo emocional, la adaptabilidad se erigió como la fortaleza más destacada entre los docentes, lo que evidencia su capacidad para transitar hacia un nuevo modelo educativo. No obstante, las debilidades en la conectividad a internet y la dificultad para generar recursos didácticos afectaron su desempeño. Emocionalmente, la pandemia generó un espectro de experiencias, desde la satisfacción con el trabajo remoto hasta la tristeza por la pérdida de la interacción directa con los estudiantes.

Es fundamental reconocer que el bienestar emocional de los docentes está intrínsecamente ligado a su entorno laboral y familiar y que la pandemia exacerbó dicha conexión. Por lo tanto, se requiere poner mayor atención en proveer ambientes de trabajo más seguros y cómodos al profesorado, así como también, desarrollar programas que vayan encaminados a cuidar de su salud física y mental, con apoyo psicológico para fortalecer su situación emocional; pero también es sumamente importante su seguridad económica; es necesario buscar más recursos que impacten en mejorar su situación económica, ya que todo ello puede repercutir de manera directa en su bienestar.

En síntesis, si bien los egresados demostraron una notable capacidad de adaptación laboral y profesional frente a la pandemia, este periodo de disrupción resaltó la necesidad imperante de fortalecer la formación en competencias digitales y pedagógicas para entornos virtuales. La experiencia de los docentes de inglés de la UNACH sirve como un valioso insumo para repensar y reestructurar los planes de estudio, asegurando que las futuras generaciones de profesionales estén mejor equipadas para afrontar los desafíos de un mundo en constante evolución tecnológica y social.

También tienen implicaciones en la elaboración y revisión de programas educativos. Este estudio de seguimiento de egresados, si bien es una muestra pequeña, ofrece importantes luces para la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), Campus Tuxtla, y otras instituciones educativas, especialmente en la Licenciatura en Enseñanza del Inglés. Las implicaciones se extienden tanto a la investigación futura como al diseño y actualización de programas educativos.

Implicaciones para futuros estudios

- Ampliación y Diversificación de la Muestra: Dada la pequeña muestra actual (8 egresados), un estudio futuro debería ampliar significativamente el número de participantes para obtener resultados más representativos y generalizables. Sería beneficioso incluir egresados de diferentes generaciones (antes, durante y después de la

pandemia), de otras licenciaturas y posgrados, e incluso de otros campus o universidades, para comparar tendencias.

- Profundización en el Impacto Económico y Laboral: Aunque el estudio actual encontró que el 100% de los egresados está empleado, es crucial indagar más a fondo en la calidad del empleo, la estabilidad laboral, los beneficios y las proyecciones de crecimiento. También se podría explorar cómo la pandemia afectó la búsqueda inicial de empleo de los egresados más recientes y si hubo cambios en los tipos de contratos o en la precariedad laboral.
- Análisis Detallado de Habilidades Digitales y Necesidades de Capacitación: Un estudio más profundo podría emplear escalas de evaluación o de autoevaluación de competencias digitales para medir con mayor precisión el nivel de preparación. Además, se podría investigar la efectividad de las capacitaciones recibidas (tanto institucionales como autogestionadas) y las barreras para acceder a ellas. Sería interesante preguntar sobre herramientas y plataformas específicas que resultaron más útiles o más desafiantes.
- Impacto Psicológico y Bienestar Docente: Los hallazgos sobre el impacto emocional son significativos. Futuras investigaciones podrían utilizar escalas psicométricas estandarizadas para medir niveles de estrés, ansiedad, burnout y resiliencia. También sería valioso explorar las estrategias de afrontamiento más efectivas y determinar si la institución brindó apoyo psicológico o recursos para el bienestar.
- Percepción sobre la Educación Híbrida y el Aula Invertida: Dado que se trata de recomendaciones para el plan de estudios, un estudio podría indagar en la disposición de los egresados hacia estos modelos pedagógicos, así como en su comprensión teórica y su experiencia práctica. Esto ayudaría a diseñar módulos de capacitación o asignaturas más pertinentes.
- Implicaciones para los Programas Educativos (Licenciatura y Posgrado).
- Integración Transversal de Competencias Digitales: Es imperativo que las habilidades digitales no sean un añadido, sino que se integren de manera transversal en todas las

asignaturas del plan de estudios. Esto incluye desde el uso avanzado de plataformas de gestión del aprendizaje (LMS), herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica, hasta la creación de recursos didácticos digitales interactivos y multimedia. El énfasis debe estar en la aplicación práctica de estas herramientas en la enseñanza.

- Módulos de Pedagogía Digital y Modelos Híbridos: Crear módulos o asignaturas específicas centrados en la pedagogía digital, el diseño de clases virtuales y los modelos de aula invertida y de enseñanza híbrida. Estos módulos deben ser eminentemente prácticos, con simulaciones de clases en línea, diseño de proyectos educativos digitales y análisis de casos de estudio.
- Fomento de la Producción de Material Didáctico Digital: Dada la debilidad identificada en la creación de recursos, es crucial ofrecer capacitación intensiva en el diseño y la elaboración de materiales didácticos digitales. Esto podría incluir el uso de software de edición de video y audio, herramientas de gamificación, diseño gráfico para presentaciones y plataformas interactivas.
- Desarrollo de Habilidades de Gestión del Aula Virtual y Atención al Estudiante: La dificultad para mantener la atención de los estudiantes y la tristeza por la falta de interacción sugieren la necesidad de formar a los futuros docentes en estrategias específicas para la gestión de grupos en entornos virtuales, el fomento de la participación activa y el desarrollo de la empatía digital.
- Énfasis en el Bienestar Docente y la Inteligencia Emocional: Dada la diversidad de impactos emocionales, los programas educativos podrían incluir módulos sobre inteligencia emocional, manejo del estrés y estrategias de autocuidado para docentes. Esto prepararía a los futuros profesionales para afrontar los desafíos emocionales inherentes a la profesión, especialmente en contextos cambiantes.
- Experiencias de Práctica Profesional Diversificadas: Debe considerarse la recomendación de realizar más prácticas en "escuelas reales de todos los niveles". Además de las prácticas presenciales, se podrían incorporar prácticas en entornos virtuales o híbridos, en los que los estudiantes de

docencia puedan experimentar y aplicar sus habilidades digitales en un contexto supervisado.

- Actualización constante del Plan de Estudios: La pandemia demostró la rapidez con la que las necesidades educativas pueden cambiar. Es fundamental establecer mecanismos continuos de revisión y actualización del plan de estudios, que involucren a egresados, empleadores y expertos en tecnología educativa, para asegurar que la formación sea siempre pertinente y responda a las demandas del mercado laboral y a las innovaciones pedagógicas.

Al implementar estas implicaciones, la Facultad de Lenguas del Campus Tuxtla de la UNACH estará mejor posicionada para formar egresados altamente competentes, resilientes y preparados para los desafíos educativos del siglo XXI.

Reflexiones y Recomendaciones

Un hallazgo crítico es la percepción generalizada (75%) de que la formación inicial no fue suficiente para el desarrollo de habilidades digitales. A partir de esta evidencia, se plantean las siguientes recomendaciones para la mejora de los planes de estudio en carreras docentes: incluir el enfoque híbrido y metodologías como el aula invertida, así como incorporar asignaturas para la elaboración de material didáctico digital; además, es importante ofrecer formación práctica para la creación de materiales digitales, así como, ampliar las experiencias docentes reales en diversos contextos escolares, lo que implica incrementar las prácticas en clases con alumnos reales en escuelas de todos los niveles.

Referencias

Fernández Pérez, J. A., & Barajas Arroyo, G. (2022). Los estudios de egresados y su fundamentación teórica: Una aproximación. En B. Gutiérrez Gutiérrez & J. A. Fernández (Coords.), Seguimiento de egresados: Experiencias de universidades públicas en México. ALTRES Costa-Amic Editores.

Medina Romero, J., Hurtado Tiza, A., Muñoz Murillo, L., Ochoa Cervantez, M., & Izundegui Ordóñez, R. (2023). *Método mixto de investigación: Cuantitativo y cualitativo*. Editorial Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú S.A.C.

Oliva-Cruz, Eduardo, & Mata-Puente, Adriana. (2022). Uso de las habilidades digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje en ciencias de la información en un entorno virtual durante la pandemia por Covid 19. *Investigación bibliotecológica*, 36(93), 177-193. Epub 17 de abril de 2023.https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2022.93.58627

Panchana-Mosquera, N. V., & Venet-Muñoz, R. (2024). La integración de la inteligencia emocional en la formación de docentes: un enfoque pedagógico para el desarrollo de habilidades emocionales. *Portal De La Ciencia*, 5(1), 102–116. https://doi.org/10.51247/pdlc.v5i1.432

Pérez & F. Peralta Castro (Coords.). *Seguimiento de egresados: Experiencias de universidades públicas en México* (pp. 17–36). ALTRES Costa-Amic Editores.

Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Educación. (2022). La investigación descriptiva con enfoque cualitativo en educación. https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/182854

Collins, R. (2019) *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*. Columbia University Press.

Spanhol, Fernando José, Martín-Cuadrado, Ana María, & Pereira, Natana Lopes. (2020). Prácticas para la Enseñanza y el Aprendizaje de Habilidades Digitales en la Educación Superior: una revisión sistemática en la literatura. *Revista Exitus*, 10, e020055. .https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n1id1212

Impactos Post-COVID-19 en la Inserción Laboral de Egresados de la LEI UniSon y su Relevancia para la Transformación Curricular

Migdalia Elizabeth Rodríguez Rosales*

Resumen: El estudio revela el impacto significativo de la pandemia de COVID-19 en las condiciones laborales y económicas de los egresados de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés de la Universidad de Sonora con el propósito de comprender de qué manera estas experiencias pueden orientar procesos de rediseño curricular. Se llevó a cabo una investigación cualitativa con un enfoque interpretativo para analizar las percepciones de 11 recién egresados. El análisis arroja que los egresados se adaptaron a la enseñanza remota de emergencia con algunos inconvenientes; sin embargo, contaban con las herramientas necesarias para superar los desafíos. Los egresados indican que la formación en sus programas educativos fue de apoyo durante esta transición. La brevedad con la que hubo que cambiar a la enseñanza remota de emergencia implicó gastos imprevistos en recursos tecnológicos, como la compra de equipos y licencias. Las instituciones ofrecieron capacitaciones necesarias, las cuales fueron complementadas con cursos gratuitos y tutoriales. Se observan también afectaciones en la salud emocional y mental de los egresados por esta razón se recomienda integrar cursos sobre estos temas en los planes de estudio. Para la formación docente y el desarrollo profesional, es crucial ofrecer un rediseño curricular que ofrezca capacitación que aborde el desarrollo de competencias tecnológicas y herramientas para el bienestar emocional.

* Migdalia Elizabeth Rodríguez Rosales es profesora investigadora del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Sonora, donde se desempeña como Coordinadora del Programa de Licenciatura en Enseñanza del Inglés (LEI) y responsable del Programa Institucional Internacional COIL UNISON. Es doctora en Enseñanza y Adquisición de Segundas Lenguas por la Universidad de Arizona. Su labor académica y de investigación se centra en la formación inicial y continua de docentes de lenguas, la enseñanza de idiomas en entornos virtuales, la internacionalización de la educación superior, el inglés con propósitos específicos y la pronunciación en la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas.

Introducción

La pandemia de COVID-19 ha tenido un impacto profundo y duradero en diversos aspectos tales como las condiciones laborales y económicas, las relaciones familiares y la salud emocional y mental, así como los procesos de inserción y adaptación laboral de los egresados de programas relacionados con la enseñanza evidenciando la importancia de considerar sus experiencias para orientar el rediseño curricular. Los egresados de la licenciatura en Enseñanza del Inglés de la Universidad de Sonora que terminaron sus estudios poco tiempo previo a la pandemia o durante la pandemia fueron más vulnerables a otros con más experiencia profesional. El informe de la University of Southampton y la Asociación de Servicios de Asesoramiento Profesional para Graduados (AGCAS por sus siglas en inglés) (Tomlinson, 2021) evidencia que los recién graduados enfrentaron mayores riesgos de desempleo y menor calidad en las oportunidades iniciales, en contraste con profesionales con experiencia, debido a las perturbaciones económicas provocadas por la pandemia. El objetivo de este estudio es el analizar cómo la crisis sanitaria por COVID-19 afectó las condiciones laborales, económicas, emocionales y sociales de los egresados de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés, particularmente aquellos que concluyeron sus estudios durante o inmediatamente antes de la pandemia. A partir de este diagnóstico, se busca identificar necesidades formativas y áreas de oportunidad que sirvan como base para proponer estrategias de apoyo, actualización y adaptación curricular. Dichas estrategias tienen como propósito fortalecer el programa educativo preparando a los futuros docentes egresados a enfrentar escenarios de enseñanza remota de emergencia (ERT) y orientar el diseño de iniciativas de capacitación continua para los egresados.

La justificación de esta investigación radica en la necesidad de contar con datos actualizados y precisos que nos permitan, como institución educativa, tomar decisiones informadas al proponer cambios de materias o reestructuraciones de planes de estudio. Comprender el impacto de la pandemia en los egresados es crucial para diseñar programas de apoyo que faciliten su inserción y estabilidad en el mercado laboral. Para llevar a cabo este estudio, se desarrolló una encuesta de preguntas abiertas a una muestra

representativa de egresados para obtener una comprensión más completa de sus experiencias y percepciones. Es decir, se siguió un enfoque cualitativo y una metodología basada en la fenomenología interpretativa.

El programa educativo de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés tiene una duración de 8 semestres. En el último año los estudiantes optan por cursar una de las tres diferentes especialidades que se ofrecen: Educación Bilingüe, Inglés con Fines Específicos y Tecnologías para la Enseñanza de Inglés. Por lo general, los egresados de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés de la Universidad de Sonora se encuentran trabajando antes de terminar los estudios o son empleados en los primeros 6 meses de egreso. Además, el área en la que trabajan está altamente relacionada a lo que estudiaron. Según el último estudio de egresados de esta licenciatura realizado por la Dirección de Planeación y Evaluación de la Universidad de Sonora en 2021, se detalla que se entrevistaron a 14 egresados del 2018 (universo de 41, muestra de 27) y el 85.7% de los egresados encuestados se encontraba trabajando al año de haber egresado en algo relacionado a su programa de estudios universitario. La razón por la que el 14.3% restante se encontraba inactivo era porque decidieron continuar estudiando. El 100% de los egresados consideran que su formación les ha ayudado a adaptarse a las exigencias del mercado laboral (Planeación Unison, 2021).

Revisión de Literatura

Impacto económico y laboral de la pandemia en el sector educativo.

En el primer trimestre del año 2020 la pandemia del COVID 19 suspendió prácticamente todos los eventos que nos hacían llevar hasta ese momento una vida percibida como "normal". El cierre obligado del sector educativo tomó desprevenidos a todos los involucrados y por un tiempo breve la educación se paralizó (UNESCO, 2020; UNICEF, 2020). Para mantener la educación, las instituciones educativas implementaron modalidades de aprendizaje a distancia mediante estrategias de emergencia que implicaban la utilización de recursos que no eran conocidos por todos. Es decir,

implicó el aprendizaje del uso de plataformas tales como Zoom y TEAMS y sistemas de gestión de aprendizaje (o LSM por sus siglas en inglés) como Schoology, y moodle.

Como se mencionó anteriormente, los egresados de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés no tardan en encontrar un trabajo relacionado con su programa. Sin embargo, las condiciones en las que laboran en el sector privado son diferentes a las del público; en el sector privado regularmente se cuentan con más recursos tecnológicos. Asimismo, la remuneración que obtienen con poca experiencia no es la ideal. Si a esto le aunamos que la pandemia del COVID 19 trajo consigo un impacto económico debido a la inversión de los docentes en recursos tecnológicos (adquisición de equipo, periféricos, software, y uso de plataformas como Zoom) para llevar a cabo sus clases, vemos que representó un impacto económico considerable (Bordignon & Dughera, 2023). El rediseño de los planes de estudio tendrá que considerar no solo la enseñanza de la utilización de los recursos sino también estrategias para la creación y gestión de repositorios, así como la producción de herramientas tecnológicas y pedagógicas, con el fin de fortalecer la capacidad institucional de respuesta ante futuras contingencias.

La crisis educativa experimentada durante la pandemia implicó un cambio abrupto de la educación presencial a la educación a distancia que dio origen a la enseñanza remota de emergencia. Este tipo de enseñanza buscaba una solución temporal que utilizara recursos de fácil acceso para los estudiantes y los docentes (celulares como primera instancia junto con la radio y la televisión). El objetivo era tener acceso a los materiales de enseñanza sin mucha complicación. Ante esta necesidad de una solución rápida se tiene que tener clara la diferencia entre estos nuevos métodos y los cursos a distancia en los que se tiene más tiempo para una mejor planeación de actividades y uso de recursos (Hodges et al., 2020). En el caso del cambio de clases presenciales a virtuales lo que se experimentó fue precisamente la enseñanza remota de emergencia ya que no hubo tiempo de hacer una planeación formal para esta transición considerando los recursos óptimos para los cursos.

Adaptación de los docentes a la enseñanza remota de emergencia

Reynosa Navarro et al. (2020) realizaron una revisión de 23 artículos relacionados con el tema de adaptación docente en el contexto de COVID-19. El objetivo era "analizar cómo la enseñanza y el aprendizaje, el aprendizaje en línea y la salud mental, han influido en los procesos de adaptación docente en el contexto COVID-19." Encontraron que los docentes sintieron una sobrecarga laboral ya que además de tratar de tener una conexión con sus estudiantes a distancia, tenían que capacitarse en el uso de nuevas tecnologías y estrategias de enseñanza y aprendizaje. Otras situaciones que se presentaron fueron los problemas de conectividad, limitaciones económicas, tecnológicas, falta (o exceso) de interactividad todo esto sin tener experiencia suficiente y estar experimentando sus propias ansiedades causadas por la misma pandemia: temer por ellos y sus familiares, y el aislamiento. En su revisión de artículos relacionados a la adaptación docente, Reynosa Navarro et al. (2020) concluyen que los docentes y estudiantes reportaron que sí requerían de capacitación en el uso de recursos tecnológicos.

Un aspecto interesante es el reportado por Macchiarola et al. (2022) en su estudio acerca de los aprendizajes dejados por la enseñanza remota de emergencia durante la pandemia. Las investigadoras llevaron a cabo un estudio que incluye percepciones de 6,645 estudiantes y 664 docentes de una universidad argentina y mencionan que el uso de la tecnología que predominó fue el de gestión de la información en el que los docentes enviaban material con contenido teórico (75%), consignas de actividades (65.4%) o daban clases teóricas (68.9%), y las actividades de menor incidencia fueron las que promovían la interacción entre estudiantes(37%) o la resolución de casos prácticos (57%). Ellos concluyen que "no son las tecnologías las que determinan el modelo pedagógico, sino que es este el que orienta el uso, siempre diverso, de las mismas." (Macchiarola at al., 2022, p. 381). Estos resultados resaltan que el uso de la tecnología debe tener en consideración una adaptación creativa de los recursos considerando el contexto. Esta recomendación es similar a la de Seabra et al. (2023) quienes también observan la necesidad de capacitar a los docentes en el uso de la

tecnología considerando no solamente apoyarles a desarrollar su competencia digital sino también la inclusión de la parte pedagógica que debe considerarse en las capacitaciones.

Capacitación en el uso de recursos tecnológicos en tiempos de crisis

La enseñanza remota de emergencia requirió de capacitación no solamente en el uso de recursos tecnológicos sino también en la selección de los que implicaran más flexibilidad y accesibilidad ya que no se podía asumir que los estudiantes tenían acceso a dichos recursos fácilmente para cumplir con los requisitos del curso. En un estudio realizado por König et al (2020) se investigaron los factores potenciales tales como la competencia de los docentes que inician su carrera en Alemania, como su conocimiento pedagógico tecnológico, y oportunidades de aprendizaje de la formación docente relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje digitales. Se encontró que a pesar de que los docentes recién egresados tienen un conocimiento de recursos digitales y se pudieran considerar "nativos digitales" (Prensky, 2001), no indica que tengan habilidades "sofisticadas" en el manejo de estos recursos. Un aspecto importante que König et al. mencionan es que antes de ser implementado un nuevo recurso digital hay que enseñar al estudiante, y a sus padres en caso de ser necesario, a utilizarlos también. Un hallazgo similar fue el reportado por Seabra et al. (2023) en relación a la necesidad de preparar capacitaciones que incluyan el aspecto pedagógico del uso del recurso y no solamente la competencia en el uso del mismo.

González Fernández (2021) realizó un estudio en el que encuestó a 337 docentes de bachiller en Guadalajara, Jalisco, México sobre sus percepciones acerca de una capacitación recién impartida por ella con el objetivo de mejorarla y de proponer acciones para la formación docente de bachillerato. González Fernández (ídem) menciona la importancia de la actitud positiva, flexibilidad y empatía con el estudiantado frente al aprendizaje por medio del uso de los recursos digitales. Por esta razón, está de acuerdo con lo propuesto por Díaz Hoyos et al. (2020) de incluir la integración de competencias virtuales, pedagógico-didácticas y socioemocional-

comunicacionales en los modelos de capacitación y que no solamente se enseñe a utilizar mejor el recurso.

Factores emocionales y estabilidad profesional en la enseñanza remota de emergencia

La pandemia por COVID 19 no solo amenazó la salud física, sino que también afectó la salud emocional y la salud mental por el miedo, incertidumbre, impotencia, frustración y soledad que generaba la preocupación por la salud física del individuo y sus seres queridos (Orrego, 2023). El estudio de Baker et al. (2021) en el que se analizan las repuestas de 454 docentes de educación básica de Nueva Orleans reporta que los factores estresantes que más se eligieron fueron los siguientes: el aislamiento y la separación de familiares y amigos, preocupación por el bienestar de sus alumnos, incapacidad de disfrutar de actividades favoritas (hobbies), angustia, dificultades por estar trabajando desde casa, incremento de la carga laboral, muerte de familiares y amigos e inseguridad. Asimismo, preguntaron a los docentes por los factores de protección que les ayudaban a sobrellevar la situación y contestaron que la experiencia los hizo sentir más apreciación por las cosas que normalmente se dan por sentado, pusieron más atención a su salud, tuvieron más calidad de tiempo con la familia y encontraron que su trabajo era más significativo.

Resultados similares fueron encontrados por Mudenda et al. (2024). Ellos llevaron a cabo un estudio acerca de la ansiedad y depresión en los maestros durante la pandemia y encontraron que de los 388 maestros que contestaron el 72% reportó ansiedad y el 73% depresión. Los factores asociados con estas percepciones fueron el aislamiento, la afectación de familiares y amigos por la enfermedad, la muerte de familiares y amigos por la enfermedad y la afectación económica que generó la pandemia.

El estudio por Frutos Cortés y Tello Briceño (2020) acerca del impacto del COVID 19 en la salud mental de los jóvenes universitarios arroja como resultado que el 67% de los 253 estudiantes mencionaron sentir melancolía, desesperación y desesperanza por estar encerrados y sin vínculos sociales con sus compañeros. Lo que demuestra que la afectación era experimentada

por la comunidad estudiantil y académica y de hecho la comunidad en general.

En esta sección se resumieron resultados de algunos estudios llevados a cabo durante la pandemia para describir el impacto de la misma en la educación. En particular se revisaron estudios que detallaran las experiencias relacionadas con la situación económica, familiar, el uso de los recursos tecnológicos y las necesidades de capacitación, así como la salud emocional y mental de egresados o docentes.

Impacto de la pandemia en el rediseño curricular

La pandemia definitivamente afectó la experiencia formativa de los estudiantes a punto de egresar, sin embargo, también afectó el desempeño de los estudiantes recién egresados. El perfil de egreso no tenía consideradas las condiciones de trabajo que se presentaron (enseñanza remota de emergencia, apoyo a estudiantes en su bienestar emocional y la autorregulación del docente entre otros aspectos). Estas nuevas consideraciones evidenciaron que los próximos egresados tendrían que estar preparados para un nuevo mundo profesional y en consecuencia el perfil de egreso se tendría que reconfigurar y el currículo se tendría que rediseñar tal como se recomienda en los estudios de Jiménez Romero & Fritz Macías (2022), Shoaib et al., (2023) y Tomlinson (2021).

Según el reporte por el Centro Nacional para la Estadística de la Ciencia y la Ingeniería (NCSES por sus siglas en inglés) en el que se reportan datos sobre el empleo y los cambios laborales de egresados norteamericanos entre el 2021 y el 2023, la experiencia de las posibilidades que permitió la tecnología para dar una continuidad a la educación, obliga a una actualización curricular que permita el desarrollo de habilidades digitales, la flexibilidad y el trabajo remoto (NCSES, 2025).

Rasli et al. (2022) llevaron a cabo un estudio con el objetivo de identificar estrategias para que las instituciones de educación superior abordaran las situaciones inesperadas presentadas por la pandemia. Según los autores, el análisis de los datos permitió observar cuatro dimensiones principales: resiliencia y gestión del cambio, transformación digital y aprendizaje en línea, cambio curricular y sostenibilidad. Asimismo, el concepto de flexibilidad fue

un tema recurrente encontrado. Los autores concluyen que el currículo debe evolucionar a un aprendizaje alternativo y personalizado con evaluaciones más auténticas y flexibles.

La pandemia también afectó la formación y el desempeño inicial de los egresados y expuso nuevas demandas en las habilidades necesarias para desarrollarse en el campo profesional de manera satisfactoria. Las nuevas demandas tecnológicas, emocionales y laborales indican la necesidad de reconfigurar el perfil de egreso y rediseñar los planes de estudio, incorporando competencias digitales, flexibilidad pedagógica y preparación para contextos cambiantes tal y como lo expusieron los autores incluidos en esta sección.

Metodología

El presente estudio adopta un enfoque cualitativo e interpretativo para analizar las percepciones de los egresados universitarios respecto al impacto de la pandemia tanto en las condiciones económicas, laborales, familiares y de salud emocional y mental. El estudio es aplicado y descriptivo, ya que explica las características de los egresados con respecto a dichas percepciones. Es un estudio fenomenológico ya que se fundamenta en las descripciones de las experiencias vividas por los egresados y trata de exponer una esencia universal (Creswell, 2018). Se hacen interpretaciones de esas experiencias mismas que son objetivas y subjetivas según las interpretaciones de los individuos involucrados propias de un enfoque hermenéutico ya que este enfoque permite reconocer la naturaleza subjetiva de las percepciones y permite al investigador construir una comprensión más profunda y contextualizada de las experiencias de los participantes.

Instrumento

Los datos fueron recopilados a través de una invitación a contestar una encuesta en Google Forms que se envió a un grupo de egresados por medio de un enlace. El diseño de los ítems se fundamentó en literatura sobre empleabilidad y transición al trabajo en contexto postpandemia. Dicha encuesta cuenta con 28 ítems de los cuales 18 consistieron en preguntas abiertas para que los

egresados expresaran su experiencia laboral durante el cambio experimentado en la transición de una modalidad presencial a una virtual durante la pandemia COVID-19. Los otros ítems se utilizaron para recolectar datos demográficos tales como la fecha de ingreso al programa, si se encontraba empleado durante la pandemia, edad, sueldo mensual, entre otros. La participación fue voluntaria con consentimiento informado y se garantizó el anonimato.

Descripción de la población y muestra

La encuesta fue contestada por 16 egresados de la licenciatura de enseñanza del inglés de la Universidad de Sonora. Sin embargo, 13 contestaron que tenían un trabajo relacionado con la enseñanza de lenguas, es decir, son docentes; una egresada contestó que se dedica a la traducción de textos y se maneja como independiente y dos contestaron que no están laborando en áreas relacionadas a la carrera estudiada. Debido a que el presente trabajo describe el impacto de la pandemia en las condiciones laborales y económicas de los egresados, se tomaron en cuenta de manera intencional las respuestas de los 11 egresados que sí laboraron en ese periodo y que además laboraron en un trabajo relacionado a la carrera estudiada. En la siguiente tabla se pueden observar las características generales de los egresados participantes en el presente estudio.

Tabla 1 Relación de información demográfica de egresados

Semestre de inicio de sus estudios	Número de egresados/ egresadas	Edad	Empleado al contestar encuesta	Empleado durante la pandemia y en área de estudios	Empleo que sí está en el área de la carrera	Sector en el que trabaja	Ingreso mensual promedio
2015-2	4	25-33	4	3 de 3	4	3 público 1 independiente	$14,000
2017-2	7	24-26	7	5 de 7	6	1 público / 5 privado	$15,833
2018-2	5	22-23	5	3 de 5	4	4 privado	$9,175
Total	**16**		**16**	**11**	**14**		

Nota: Elaboración propia a partir de los datos recopilados.

Procedimiento de análisis de datos

Como se mencionó anteriormente este estudio es de carácter cualitativo fenomenológico y para esto se siguió una serie de pasos para el análisis y la interpretación de los datos. Duque y Aristizábal Diaz-Granados (2019, p. 11) enlistan estos pasos de la siguiente manera: como primer paso se leen las respuestas a las preguntas abiertas en más de una ocasión para encontrar sentido a las mismas y hacer anotaciones de comentarios generales iniciales. Después de este primer acercamiento, se identifican los temas emergentes para proceder al agrupamiento de los mismos en temas mayores.

Tabla 2 Temas mayores y temas emergentes encontrados en el análisis de las respuestas

Temas mayores	Temas emergentes
Impacto económico	Estabilidad laboral Remuneración (salarios) Falta de prestaciones Dificultad para conseguir empleo Otros gastos no previstos
Recursos tecnológicos adquiridos	Equipo (hardware): Computadoras, tablets, laptos, celular Accesorios Mobiliario Software
Capacitación y habilidades digitales desarrolladas	Adaptación Capacitación (independiente/ por la escuela)
Desafíos y fortalezas	Fortaleza: conocimiento de recursos, creatividad, adaptabilidad Desafíos: evaluación y retroalimentación, poca participación de los alumnos en línea, falta de conocimiento de recursos tecnológicos por parte de las y los estudiantes y familiares, salud mental, flexibilidad requerida
Impacto emocional y familiar	Impacto emocional Impacto físico Impacto en el trabajo Impacto negativo Impacto en la carga laboral Falta de motivación
Recomendaciones al plan de estudios de la carrera	Enseñanza de recursos para clases en línea Adaptación de materia de práctica docente Adaptación de materia de recursos y materiales Inclusión de materias de apoyo a estudiantes con necesidades especiales Inclusión de materias de cuidado de la salud y bienestar mental del docente

Los hallazgos se resumen en una tabla de temas para una mejor organización y seguimiento de similitudes y diferencias. La tabla 2 muestra los temas emergentes y los temas mayores mismos que se detallarán en la siguiente sección.

Resultados

En esta sección se detallan las percepciones de los egresados acerca de sus experiencias durante la pandemia y lo que implicó para ellos la enseñanza remota de emergencia. Los resultados se presentan de acuerdo a los temas mayores encontrados y los temas emergentes en los mismos. Como se mencionó anteriormente, se consideraron las respuestas de 11 de los encuestados ya que, aunque todos trabajaban al momento de contestar, tres de ellos mencionaron que no trabajaron durante la pandemia y dos de ellos trabajan en algo que no está relacionado a la carrera estudiada. Al citar a los participantes se optó por identificarlos con el año de entrada a la carrera y un número consecutivo si había más de uno de ese año, i.e. egresado-2015-1, egresado-2015-2, egresado-2017-1, y así sucesivamente. Esto se hace con el fin de observar posibles similitudes en las respuestas a pesar de pertenecer a diferentes generaciones.

Impacto económico de la pandemia

Los egresados indicaron que tuvieron diferentes necesidades en la pandemia y esto se vio reflejado en los gastos extras que tuvieron que asumir. Algunos de los hallazgos importantes son el hecho de que dos de ellos mencionaron que no cuentan con prestaciones, ya sea porque trabajan de manera independiente (egresado-2015-1) o porque trabajan en el sistema público, específicamente en el Programa Nacional de Inglés (PRONI) (egresado-2015-2). Otro de los egresados mencionó que además de invertir en equipo para el trabajo en línea durante la pandemia, también tuvo gastos relacionados con "artículos de protección como cubre bocas, geles, desinfectantes, entre otros" (egresado-2017-1).

Las inversiones realizadas para la enseñanza en casa (equipo, aplicaciones, mobiliario, adecuación de espacios) también salieron

como temas emergentes en las respuestas proporcionadas por los egresados y egresadas.

> "…he gastado más de 25000 pesos en una mejor laptop, silla, reposa pies, teclado, etc." (egresado-2015-2)
> "… sobre todo equipo de cómputo, desde laptop hasta audífonos, micrófonos, aplicaciones para hacer clases dinámicas, etc." (egresado-2017-1)
> "… Acondicionamiento de espacios para dar clases en línea." (egresado-2018-3)

En cuanto a la correspondencia entre los ingresos y los gastos realizados para el trabajo remoto, cinco de ellos mencionaron que el ingreso sí correspondía ya que la institución les daba el material que utilizaban y no tenían que hacer gastos adicionales. Los otros seis dicen que el ingreso no es proporcional ya que sí tuvieron que hacer gastos extras al sueldo y además uno de ellos hace ilustraciones al uso de tiempo extra para hacer las actividades escolares que se le demandan lo que resalta un sobrecarga de trabajo.

> "En la otra escuela tengo que comprar mi propio material, (marcadores, borrador, artículos de oficina, etc) creo que el salario de esa escuela debería brindar un apoyo económico para no utilizar el mismo sueldo para ese fin." (egresado-2017-3)
> "Considero que mi sueldo no es proporcional a la inversión de tiempo que yo le doy a mi trabajo. He pasado la mayoría de mis fines de semana y "tiempo libre" trabajando o terminando con los formatos, planeaciones o cualquier otra cosa que la institución en la que trabajo requiera de mi." (egresado-2018-2)

Lo anterior es congruente con lo encontrado por Bordignon & Dughera en relación al impacto económico generado por la inversión adicional que tuvieron que hacer los egresados en cuanto a equipo de cómputo, periféricos, mobiliario, y aplicaciones aquí mencionado. Asimismo, la percepción de sobrecarga aboral reportada en el estudio de Reynosa Navarro et al (2020) también está expresada en este estudio por el egresado-2018-2. El rediseño

de planes de estudio deberá contemplar aspectos que integren el enfrentar contingencias no solo en el ámbito de la competencia digital sino también en lo económico y en la carga laboral.

Recursos tecnológicos adquiridos

Se les preguntó a los egresados sobre los recursos tecnológicos adquiridos al comenzar la pandemia y según sus respuestas se procedió a clasificarlos en adquisición de equipo (hardware), accesorios, mobiliario, y programas computacionales (software). Como observación general pudimos notar que todos los egresados adquirieron algo; es decir, todos tuvieron un gasto en este respecto. Por ejemplo, cinco de ellos mencionaron que compraron un nuevo equipo de cómputo, dos de ellos además de eso compraron un celular más actualizado y otros dos mencionaron que una tableta era más eficiente y económico.

> "Mejor computadora, silla, cámara web, micrófono, reposapies, teclado, mouse, y segunda pantalla" (egresado-2015-1)
> "Empecé a trabajar en pandemia, pero tuve que comprar un ipad porque era más barato y más eficiente que una computadora" (egresado-2017-3).

Con respecto a los accesorios 10 de ellos mencionaron haber comprado audífonos, micrófonos, cámara, y teclados. El mobiliario mencionado en dos ocasiones fue la silla. Finalmente, un docente mencionó la adquisición de un antivirus.

En este apartado se observa que todos los egresados hicieron algún tipo de gasto para la adquisición de recursos tecnológicos para la impartición de sus clases; sin embargo, también se observa que algunos de ellos optaron por hacer un gasto más reducido por ejemplo comprando tableta en lugar de computadora y solo algunos de los accesorios. Los recursos utilizados e integrados en las materias del plan de estudios deben contemplar el uso de las aplicaciones en diferentes herramientas digitales tales como teléfono celular, tableta o computadora.

Capacitación y habilidades digitales

La pandemia trajo a relucir las necesidades de contar con habilidades digitales ya que era la manera de mantenernos conectados y esto dio como resultado la disponibilidad de una serie de talleres para el uso de los recursos digitales ya existentes y algunos de nueva creación. La capacitación en el uso de estos nuevos recursos tanto de equipo como de programas computacionales y aplicaciones era y sigue siendo muy necesaria. A la pregunta acerca de las necesidades de capacitación para el manejo de recursos tecnológicos para el desarrollo adecuado de su trabajo, los egresados compartieron que sí obtuvieron capacitaciones y que además buscaron tutoriales y cursos gratuitos para el uso de plataformas como TEAMS y Zoom, y las aplicaciones de Google para realmente tomar provecho de lo que ofrecen. Uno de los egresados fue más allá de la búsqueda de cursos para capacitaciones relacionadas al uso de los recursos tecnológicos y también mencionó otro tipo de cursos como por ejemplo uno de "empatía e impacto psicológico por parte del aislamiento y encierro" (egresado-2017-4).

Respecto a las formas en que se solventaron las necesidades de capacitación, todos mencionaron que no tuvieron mayor problema ya que sus instituciones se hicieron cargo de proveer esa capacitación o buscaron capacitaciones gratuitas.

> "Por parte de mi trabajo." (egresado- 2015-1)
> "La SEC se hizo cargo de proveer capacitación." (egresado- 2015-3)
> "En una de mis escuelas nos dieron una carpeta con videos sobre cómo hacer las cosas." (egresado- 2017-3)

Ante la interrogante acerca de la formación previa en el programa académico de licenciatura con respecto a su desarrollo de las habilidades digitales, la mayoría de los egresados (9 de 11) contestaron que se sentían preparados ya que esos recursos fueron utilizados en sus clases.

> "Si, muchas de las clases que planeaba para impartir en línea fue gracias a la licenciatura y lo que aprendimos o hacíamos en caale, el observar presentaciones y actividades de

> compañeros siempre o casi siempre si la actividad lo permitía, se incluía la tecnología." (egresado-2015-1)

Resulta interesante que se observa la diferencia de los egresados que fueron estudiantes en pandemia y cómo aprendieron al experimentar el uso de los recursos como estudiantes y al aplicarlo después como docentes.

> "Si, el uso de distintas plataformas y sitios web para apoyar las clases tanto en línea como el cualquier contexto me hizo querer investigar y aprender a utilizar esta tecnología por mi cuenta." (egresado-2018-1)

Uno de los egresados menciona que el haber cursado la especialidad de Tecnologías siente que lo preparó muy bien para esta experiencia y esto habla de la necesidad de compartir esa información con los demás estudiantes y no solamente con los de Tecnologías ya que tienen que estar preparados para un evento similar o simplemente el uso de recursos que se actualizan con más rapidez. Esto se puede observar comparando la diferencia en las percepciones de tres de los egresados de la misma generación ya que hay otros que mencionan el sentirse menos preparados o que los recursos utilizados en clase no se podían aplicar en clase a distancia.

> "En mi caso, tome Tecnologías como especialidad, por lo que me fue mucho más sencillo aplicarlas en clase. El conectar cámaras, televisiones, bocinas, aparatos, mover luces, usar aplicaciones, tener varias páginas y cosas usando a la vez sin perder velocidad fueron estrategias que aprendí en clase y me ahorraron mucho tiempo. Preparar mis clases o realizar actividades fue increíblemente sencillo. Encontrar las aplicaciones que mejor me funcionaban no fue muy difícil porque ya tenía una lista muy larga." (egresado-2017-4).
>
> "No, solamente tuvimos una materia sobre recursos digitales. Sin embargo, era para aplicarlos en el salón de clases y no para usarlos en educación a distancia." (egresado-2017-3).

> "No del todo, hubo muchas habilidades que tuvieron que adquirirse sobre la marcha." (egresado-2017-1).

Las respuestas sobre el tema de capacitación son similares a las encontradas en estudios como el de König et al. (2020) y Reynosa Navarro et al. (2020) ya que mencionan que, aunque los docentes tenían conocimiento de algunos recursos tecnológicos, no sentían suficiente confianza de utilizarlos o no sabían de todas las capacidades de las aplicaciones o plataformas. Estas respuestas nos proveen de información muy relevante sobre las necesidades de la inclusión de herramientas que apoyen en la enseñanza de inglés en línea y no solamente en los recursos que pueden ser utilizados en el aula para clase presencial. Las materias que contemplen estos aspectos en el nuevo plan de estudios tendrán que ser revisadas para estar en actualización continua y sean de apoyo en la enseñanza en línea.

Desafíos y fortalezas en la enseñanza en línea

Las principales dificultades enfrentadas por los egresados en esta experiencia de enseñanza remota de emergencia están relacionadas con aspectos de utilización de recursos, manejo de clase, así como de aspectos de índole humanística. Podemos entonces clasificar la falta de conocimiento del uso de recursos tecnológicos por parte de los estudiantes y sus padres o tutores (egresado-2015-3) y los problemas con la conexión a internet (egresado-2018-1) como aspectos relacionados con la utilización de recursos. El tener que repetir las clases (egresado-2018-2), adaptar los temas (egresado-2018-3), tratar de hacer la clase dinámica (egresado-2017-3), son aspectos de manejo de clase. Por último, el desarrollo de la empatía al no asumir que todos se encontraban en posibilidades de trabajar activamente y tener el apoyo de los padres (egresado-2017-5), la falta de conexión con los alumnos (egresado-2017-1), y la sensación de pérdida de habilidades sociales provocada por el aislamiento, lo que se puede observar en el siguiente comentario:

> "Aislamiento. Tuve que tomar clases de psicología y psicopedagogía, asi como leer libros de autoayuda porque

> no hubo presencias físicas durante gran parte de la pandemia y mis habilidades sociales fuera de enseñar se volvieron un poco primitivas al inicio. (egresado-2017-4)

En cuanto a las estrategias utilizadas para superar esos desafíos llama la atención la preocupación de la misma egresada en solicitar a sus estudiantes actividades que implicaran más contacto con sus familiares para apoyarlos con su salud mental.

> "… La salud mental tomo una prioridad bastante alta que me dedique a pasar a mis alumnos la importancia de no vivir virtualmente. Me dedique a hacer actividades que involucraran contacto físico o comunicación directa con sus padres o hermanos y que mejoraran las relaciones familiares. Tuve que ser muy creativa y cuidadosa puesto que la salud mental es un tema delicado." (egresado-2017-4)

No obstante, las y los egresados también observaron el desarrollo de fortalezas durante la enseñanza remota. La mayoría, 10 de 11, mencionó el utilizar recursos variados y atractivos para mantener la atención de sus estudiantes. Además, también se mencionaron la disposición de aprender nuevas metodologías (egresado-2017-5), la adaptabilidad a los cambios (egresado-2017-4) y la conexión que establecieron con sus estudiantes (egresado-2018-1). En este sentido se observa que como lo menciona González Fernández (2021), es importante mantener una actitud positiva y proactiva frente al aprendizaje del uso de nuevos recursos ya que, aunque se tenga una idea del uso de los recursos, es posible que se pueda aprender de otras capacidades de estos. Asimismo, otros aspectos a considerar en el rediseño del plan de estudios están relacionados con una formación integral que incluya el apoyo del desarrollo de habilidades sociales tales como la adaptabilidad, flexibilidad y actitud positiva relacionados con la mejora de la práctica docente.

Impacto emocional y familiar

La relación entre la situación familiar y la experiencia que se estaba viviendo de alguna manera afectó el desempeño profesional

de los egresados durante este periodo. En el estudio de Baker et al. (2021) se detectaron factores estresantes relacionados con la ansiedad que provocaba el que el mismo individuo o un ser querido se enfermara. Estos factores también se reflejaron en las respuestas de este estudio. Dos de los egresados mencionaron la preocupación de ver a sus seres queridos luchando contra la enfermedad y mencionan el fallecimiento de miembros de su familia (egresado-2017-1, egresado-2017-2).

Otros dos egresados mencionan la falta de un espacio en casa para poder impartir sus clases lo que generó conflicto ya que lo hacía desde la sala de su casa y había ruido (egresado-2017-3), el otro egresado comentó que decidió grabar videos a sus estudiantes y comunicarse por medio de mensajes escritos (egresado-2015-2). Una egresada nos compartió que realmente fue difícil la situación familiar y sí le afectó en su desempeño laboral. Ella menciona que además de la responsabilidad de un trabajo se le asignó el cuidado de su hermano menor:

> "En igual de ser una joven maestra soltera recién egresada, fui madre, hermana y maestra. A veces no tenía nada de tiempo para mí. Pasaba todo el día ocupada… Fallecieron dos personas muy importantes para mí y estaba inconsolable… El estar trabajando en casa daba a entender a todo mundo que estaba libre y me interrumpían mucho...". (egresado-2017-4).

Uno de los egresados compartió que al regreso a la "nueva normalidad" extrañaba no estar tanto tiempo con sus familiares en casa. Finalmente, otro egresado mencionó la ansiedad que le causaba estar continuamente preocupada por los demás y que esto le generó aumentar su carga de trabajo (egresado-2018-3).

A la interrogante de cómo les resultó combinar la vida familiar y el trabajo desde casa durante la pandemia los egresados utilizan términos como "estresante" (egresado-2018-3), "abrumador" (egresado-2017-4), "tedioso" (egresado-2017-3), "complicado" (egresado-2017-1) y "Difícil porque la familia pensaba que por estar en la casa ya tenía todo el tiempo libre" (egresado-2017-2).

En este sentido podemos observar que la experiencia fue complicada para todos los egresados y que la situación familiar impacta en todos los aspectos. Los factores estresantes encontrados en el estudio de Baker et al. (2021) y Orrego (2023) también fueron mencionados en estudio tales como la angustia, la sobrecarga laboral, el aislamiento. En la siguiente sección se detalla el impacto de la pandemia en la estabilidad emocional expresado por los egresados con respecto a su relación con el desempeño laboral. Estos resultados sugieren que el rediseño curricular deberá contemplar competencias que permitan a los egresados enfrentar escenarios laborales de alta presión e incertidumbre tales como los relacionados al autocuidado, gestión emocional y equilibrio laboral.

Los efectos de la pandemia en la estabilidad emocional

Los egresados mencionan haber sentido ansiedad y depresión en este periodo de enseñanza remota de emergencia. Sin embargo, para algunos el efecto fue más fuerte:

> "Luego de mis prácticas, el estrés que sentí por las complicaciones de laborar a distancia me causó una crisis (sufro de depresión) que hasta la fecha me ha dejado imposibilitada para ejercer como maestra, razón por la que sigo en traducción." (egresado-2015-2).
> "Pues incrementó mi ansiedad y depresión." (egresado-2017-2).
> "Considero que me estreso con más facilidad que antes de la pandemia." (egresado-2018-3).

Para una egresada, aunque la situación le causó depresión, su percepción es que eso le permitió entender a otras personas y ser más empática:

> "Ha afectado para bien y para mal. Durante la pandemia fui diagnosticadas con depresión y ha sido complicado salir de ella. Sin embargo, esto también me ha hecho más empatica y abierta." (egresado-2017-1)

Mudenda et al. (2024) y Frutos Cortés & Tello Briceño (2020) presentaron resultados en los que se observa también el detrimento de la salud emocional y mental tanto de docentes como de estudiantes. En ambos casos se reportan sentimientos de ansiedad y tristeza persistente o depresión tal como los expresados por los egresados de este estudio.

Por otra parte, algunos egresados mencionan que como estrategias para lograr una estabilidad emocional han buscado ayuda profesional y ahora toman medicamento (egresado-2017-4) y asisten con regularidad al psicólogo (egresado-2017-1, egresado-2017-3, egresado-2017-4, egresado-2018-3) y psiquiatra (egresado-2015-2). En este sentido se observa que, así como se presentaron factores estresantes, los factores de protección (Baker et al., 2021) también estuvieron como apoyo para la salud emocional y mental de los egresados

Recomendaciones para la reestructuración del plan de estudios a partir de la ERT

La experiencia de esta pandemia para los egresados participantes en este estudio los hace recomendar la modificación del plan de estudios relacionadas con las necesidades percibidas. Sus respuestas se pueden categorizar en tres aspectos principales: las relacionadas con aspectos tecnológicos, de inclusión y de salud emocional de docentes y estudiantes.

Las recomendaciones relacionadas con aspectos tecnológicos van desde la inclusión de la enseñanza del uso de aplicaciones actuales y de la adaptación de las clases presenciales a las clases a distancia:

> "Tal vez incluir la estructura de cómo impartir una misma clase (presencial) pero en línea, cómo sustituir o como reacomodar ciertas dinámicas/actividades de una clase presencial a línea." (egresado-2015-1)
>
> " … en la materia recursos y materiales 2 podría incluirse un poco más de materiales actuales que descubrimos en los últimos años." (egresado-2017-1)
>
> "Una clase especial para trabajo a distancia en escuelas públicas y privadas." (egresado-2017-2)

> "… se debería de llevar una materia que se enfoque en todo lo relacionado a clases en línea …" (egresado-2017-3)

El aspecto de integrar temas de inclusión también se menciona como recomendación a la creación de una nueva materia o la modificación de las existentes como la de Práctica Docente:

> "…También, me parece necesario alguna clase enfocada en las necesidades especiales, por ejemplo, estrategias para apoyar a los estudiantes con tdah, autismo, etc…" (egresado-2017-4)
> "También muchísima más práctica en salones de clases reales." (egresado-2017-3)
> "… también, incluir más practicas frente a grupo." (egresado-2017-5)

El incluir una materia relacionada al cuidado de la salud mental y la estabilidad emocional también se mencionó como recomendación al nuevo plan de estudios:

> "Pero más importante aún el cómo cuidar de la estabilidad mental de los docentes, ya que creo que no se nos preparó para el ambiente laboral." (egresado-2017-3)
> "…un curso enfocado en la docencia, la educación y técnicas básicas de cuidado personal como meditación o los estados de luto o las señales de que te estás haciendo daño …" (egresado-2017-4)
> "Creo que debería haber un poco más de pedagogía, el hablar de emociones y tomar en cuenta la situación real en la que se vive hoy en día." (egresado-2018-2)

Tal como lo mencionan Díaz Hoyos et al. (2020) y Macchiarola et al. (2022) la experiencia de la enseñanza remota de emergencia nos deja claro las necesidades de cambios en el plan de estudios ya sea en modificaciones de contenidos de materias y/o integración de nuevas materias que consideren los aspectos socioemocionales y el desarrollo de competencias de uso de espacios virtuales además de incluir aspectos pedagógicos en la enseñanza de los nuevos recursos tecnológicos. La inclusión de estudiantes

neurodivergentes y las metodologías en las que nos pudiéramos apoyar también es un aspecto muy importante para considerar en la reestructuración del programa. Precisamente en el nuevo programa ya se incluyen materias que cubren los aspectos mencionados.

Conclusiones

En resumen, los hallazgos clave de este estudio destacan el impacto significativo de la pandemia de COVID-19 en las consideraciones del rediseño curricular de una licenciatura que forma futuros docentes. Los egresados respondieron que tuvieron una adaptación a la enseñanza remota de emergencia con algunos inconvenientes; sin embargo, también mencionan que tenían las herramientas necesarias para superar los desafíos. La formación en su programa educativo sí fue de apoyo para esta experiencia. El migrar a la enseñanza a distancia en línea sí significó un gasto no previsto en recursos tecnológicos como la compra de equipo, mobiliario, aplicaciones y licencias. Las capacitaciones necesarias se ofrecieron por parte de las instituciones o se buscaron en cursos gratuitos o videos tutoriales. Además de esto, se observan afectaciones en cuanto a la salud emocional y mental y la importancia de su cuidado para una salud integral estable y un mejor desempeño. Es interesante que se hacen recomendaciones al rediseño del plan de estudios para que integren cursos que incluyan temas relacionados con el bienestar docente y el apoyo a la salud emocional que salieron a relucir en esta experiencia de la pandemia. Entre las implicaciones para la formación docente y el desarrollo profesional resaltan el ofrecer programas de capacitación que no solo aborden las competencias tecnológicas, sino que también consideren el bienestar emocional de los docentes y sus estudiantes. La implementación de cursos de capacitación continua para egresados y su desarrollo profesional puede ser de gran apoyo en este entorno cambiante. Estos programas no solo facilitarían la adaptación a nuevas tecnologías, sino que también promoverían la creación de una comunidad de práctica donde se compartan experiencias educativas efectivas, fortaleciendo así la resiliencia del sistema educativo en tiempos de crisis.

Para futuras investigaciones, se recomienda explorar más a fondo las estrategias de apoyo emocional y profesional para los

docentes, así como evaluar la efectividad de diferentes modelos de capacitación en la gestión de recursos tecnológicos. Además, es crucial promover la equidad y el acceso a recursos tecnológicos para todos los estudiantes y docentes, asegurando una educación de calidad en cualquier circunstancia.

Referencias

Baker, C. N., Peele, H., Daniels, M., Saybe, M., Whalen, K., Overstreet, S., & The New Orleans, T. I. S. L. C. (2021). The Experience of COVID-19 and Its Impact on Teachers' Mental Health, Coping, and Teaching. *School Psychology Review, 50*(4), 491–504. https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1855473

Bordignon, F., & Dughera, L. (2023). Tecnologías digitales, docentes y estudiantes a comienzos del Covid-19. Pistas para la educación superior a por venir. Espacios En Blanco. Serie Indagaciones, 1(33), 173–184. https://www.redalyc.org/journal/3845/384570804012/html/

Creswell, J. (2018). Five Qualitative Approaches to Inquiry. en: Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches (pp. 76-83). SAGE Publications.

Díaz Hoyos, J. A., Sánchez Sánchez, M. J., Aguilera Rodríguez, M. E., Loyola Polo, K. E., Ramírez Castro, J. A. y Reynosa Navarro, E. (2020). Capacitación docente y calidad educativa en tiempos de COVID-19. Revista Científica, Cultura, Comunicación y Desarrollo, 5(3), 84-89. https://rccd.ucf.edu.cu/index.php/aes/article/view/263

Duque, H. y Aristizábal Diaz-Granados, E. (2019). Análisis fenomenológico interpretativo. Una guía metodológica para su uso en la investigación cualitativa en psicología. Pensando Psicología, 15(25), 1-24. DOI: https://doi.org/10.16925/2382-3984.2019.01.03

Frutos Cortés, M. & Tello Briceño, R. (2020). El impacto del COVID 19 en la salud mental de los jóvenes universitarios. Revista de Administración Pública, 152(2), 129-145. http://www.repositorio.unacar.mx/jspui/handle/1030620191/531

González Fernández, M. O. (2021). La capacitación docente para una educación remota de emergencia por la pandemia de la COVID-19. Revista Tecnología, Ciencia Y Educación, (19), 81–102. https://doi.org/10.51302/tce.2021.614

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. EDUCAUSE Review.
https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning

Jiménez Romero, M. A., & Fritz Macías, H. D. (2022). La experiencia laboral de egresados de los programas de TSU, frente a la pandemia de Covid 19. Revista latinoamericana de estudios educativos, 52(2), 183-202. Epub 02 de mayo de 2022.https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.2.493

König, J., Jäger-Biela, D. J., & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. European Journal of Teacher Education, 43(4), 608–622.
https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650

Macchiarola, V., Pizzolitto, L. & Pugliese, V.L. (2022). Aprendizajes en la enseñanza remota de emergencia para pensar la educación en la postpandemia. Revista Educación Superior y Sociedad, 34(1), 1 357-388. https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.506

Mudenda, S., Kasanga, M. , Matafwali, S. , Okoro, R. , Mfune, R. , Haanyanga, T. , Nyoni, M. , Mumba, A. , Mayoka, G. , Daka, V. , Hikaambo, C. , Mufwambi, W. , Mohamed, S. and Chabalenge, B. (2024). Anxiety, Depression, and Associated Factors among Teachers during the COVID-19 Pandemic: A Multi-Centre Cross-Sectional Study in Zambia. Open Access Library Journal, 11, 1-19. https://doi.org/10.4236/oalib.1111294

Orrego, V. (2023). COVID-19 y salud mental docente: diferencias en torno al sexo y el rol de cuidador(a). Revista mexicana de investigación educativa, 28(97), 587-609. Epub 09 de junio de 2023.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662023000200587&lng=es&tlng=es

Prensky, M. (2001). "Digital Natives, Digital Immigrants". In On the Horizon, October 2001, 9 (5). Lincoln: NCB University Press.

Rasli, A., Tee, M., Lai, Y.L., Tiu, Z.C., and Soon, E.H. (2022) Post-COVID-19 strategies for higher education institutions in dealing with unknown and uncertainties. Frontiers in Education. 7:992063. doi: 10.3389/feduc.2022.992063

Reynosa Navarro, E., Rivera Arellano, E., Rodríguez Galán, D., & Bravo Díaz, R. (2020). Adaptación docente educativa en el contexto covid-19: una revisión sistemática. Conrado, 16(77), 141-149. Epub 02 de diciembre de 2020. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000600141&lng=es&tlng=es

Seabra, F., Aires, L., Abelha, M. y Teixeira, A. (2023). Emergency remote teaching and learning and teacher's digital competence. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 25, e29, 1-16. https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e29.5663

Shoaib, M.H., Sikandar, M., Yousuf, R.I. et al. Graduate and postgraduate educational challenges during the COVID-19 pandemic period: its impact and innovations—a scoping review. Syst Rev 12, 195, (2023). https://doi.org/10.1186/s13643-023-02359-2

Tomlinson, M. (2021). The impact of Covid-19 on recent graduates' career decisions and outcomes. University of Southampton & Association of Graduate Careers Advisory Services (AGCAS). https://www.southampton.ac.uk/publicpolicy/covid19/impact-on-graduate-careers.page

UNESCO. (2020, diciembre 17). From COVID-19 learning disruption to recovery: A snapshot of UNESCO's work in education in 2020. ReliefWeb. Disponible en: https://reliefweb.int/report/world/covid-19-learning-disruption-recovery-snapshot-unesco-s-work-education-2020

UNICEF. (2020, agosto 26). Are children able to continue learning during school closures? A global analysis of the potential reach of remote learning policies. Disponible en:

https://data.unicef.org/resources/remote-learning-reachability-factsheet/

Universidad de Sonora. (2021). Estudio de egresados 2021. Disponible en: https://planeacion.unison.mx/pdf/Estudio_de_egresados_2021.pdf

Universidad de Sonora. (2021). Estudios de egresados de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés. Disponible en: https://planeacion.unison.mx/pdf/EstudioEgresados2021/DHBA/LicEnsenanzaIngles.pdf

Formación Docente en Pandemia: Retos de Egresados Licenciatura en Enseñanza de la Lengua Inglesa en Hidalgo

Gloria Amelia Gutú Moguel*
Cristhian Rojas Vite**
Esther García Páez***

Resumen: El presente capítulo analiza los retos experimentados por los egresados de la Licenciatura en Enseñanza de la Lenguas Inglesa (LELI) de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) durante y después de la pandemia por COVID-19, sigue un enfoque de corte cualitativo, descriptivo e interpretativo sobre las dimensiones tecnológica y socioemocional del docente egresado. Se empleó un cuestionario diseñado por la Red de Cuerpos Académicos en Lenguas Extranjeras (RECALE), aplicado a 17 egresados de las generaciones 2014–2023 a través de Google Forms. El instrumento indagó sobre el empleo de competencias digitales, estrategias pedagógicas y el impacto socioemocional derivado del confinamiento. Los resultados revelan que los docentes contaban

* Gloria Amelia Gutú Moguel pertenece a la Escuela de Lenguas Campus Tapachula, UNACH, Docente investigador de Tiempo Completo de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés, Miembro del Sistema Nacional de Investigadores SNII y SEI Nivel VI. Líder del Grupo Colegiado de Investigación: Lengua, tecnología educativa e interculturalidad. Integrante de la Red de Cuerpos Académicos de las Lenguas Extranjeras (RECALE) y Presidenta de RIIDE, Tapachula, E-mail: gloria.gutu@unach.mx Orcid: 0000-0002-3223-7008

** Cristhian Rojas Vite Docente de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo y estudiante de la Universidad Autónoma de Chiapas. Licenciatura en Sistemas Computacionales por la UAEH, maestría en Tecnologías de la información por la UNID. Ha participado en programas de Internacionalización con la Universidad de Arkansas, Walter-Mohr Realschule in Treunreut, Germany. voluntario en the Peace Corps of UAEH. email: cristhian_rojas10940@uaeh.edu.mx, cristhian.rojas53@unach.mx. Orcid:0009-0002-1000-3232

*** Cristhian Rojas Vite Docente de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo y estudiante de la Universidad Autónoma de Chiapas. Licenciatura en Sistemas Computacionales por la UAEH, maestría en Tecnologías de la información por la UNID. Ha participado en programas de Internacionalización con la Universidad de Arkansas, Walter-Mohr Realschule in Treunreut, Germany. voluntario en the Peace Corps of UAEH. email: cristhian_rojas10940@uaeh.edu.mx, cristhian.rojas53@unach.mx. Orcid:0009-0002-1000-3232

con limitada capacitación en el uso de tecnologías educativas y emergentes que causaron altos niveles de estrés, ansiedad y dificultad para equilibrar su vida laboral y personal al inicio de la pandemia. No obstante, desarrollaron resiliencia, colaboración familiar y docente para la adquisición de nuevas habilidades. Los resultados señalan la necesidad de una continua capacitación tecnológica, pedagógica que a su vez requiere de un acompañamiento emocional de futuros docentes ante futuros escenarios de emergencia.

Palabras clave: pandemia, egresados, docencia, tecnología educativa, inteligencia emocional.

Introducción

La pandemia de COVID-19, que comenzó en el año 2020, provocó una crisis global que afectó diversos sectores, entre los cuales el ámbito educativo fue uno de los más perjudicados. En respuesta a la emergencia sanitaria y las medidas de confinamiento, las instituciones educativas se vieron en la necesidad de cerrar sus instalaciones de forma abrupta, lo que dio paso a una transición acelerada de una modalidad de enseñanza presencial a una completamente virtual. Este cambio generó un notable impacto en la educación superior, modificando las estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Tanto docentes como estudiantes de distintos programas de nivel superior se vieron afectados en su práctica educativa, en particular los egresados de la Licenciatura en Enseñanza de la Lengua Inglesa, de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), quienes enfrentaron un proceso de adaptación inesperado a este nuevo paradigma educativo.

La transición a la modalidad virtual, combinada con la necesidad de adoptar una pedagogía emergente y adaptarse a los cambios en los entornos físicos y tecnológicos, presentó un desafío significativo tanto para docentes como estudiantes, debido al ajuste repentino a un modelo educativo completamente diferente al tradicional con implicaciones tanto en su formación académica como en su práctica educativa.

Aunado a esto, la mayoría de los docentes egresados son personas adultas que se les dificulta el manejo de la tecnología, de los recursos y herramientas digitales en la impartición de sus clases, es decir, no están familiarizados con este tipo de pedagogía emergente. Por ello, tuvieron que buscar diferentes medios para poder adaptarse a este cambio de modalidad, adecuando sus contenidos en una plataforma explorando y experimentando de manera colaborativa para poder superar este desafío del cambio de modalidad.

Este artículo presenta un análisis detallado sobre el tema, integrando perspectivas claves que permiten identificar las necesidades de formación docente en las competencias digitales y socioemocionales. Además, se exploran los principales retos en el manejo de los recursos tecnológicos y las estrategias de intervención empleadas por los egresados para mejorar su práctica docente derivada de la pandemia.

Para realizar lo anterior, se empleó una metodología mixta para la recolección y análisis de datos de los egresados de la Licenciatura en Enseñanza de la Lengua Inglesa (LELI), con el propósito de identificar los desafíos en tiempos de pandemia.

A través del enfoque cualitativo, se analizan y describen las competencias docentes de diecisiete egresados de la LELI después de la pandemia. Las preguntas de investigación se enfocan en el uso de los recursos tecnológicos y las competencias digitales empleadas durante la pandemia, así como las estrategias implementadas para abordar el bienestar socioemocional en el contexto de la práctica docente.

Contexto

La Universidad Autónoma del estado de Hidalgo ubicada en Torres de rectoría Pachuca-Actopan en el Km. 4.5 en la colonia Campo de Tiro, Pachuca de Soto, Hidalgo C.P. 42039 cuenta con el Programa Educativo (PE) en la Licenciatura en enseñanza de la Lengua Inglesa en la modalidad presencial. La LELI tiene como objetivo formar a los estudiantes en los conocimientos y habilidades necesarias en los ámbitos lingüístico, metodológico, didáctico-pedagógico, tecnológico, ético y cultural con el fin de prepararlos

para desempeñarse de manera eficiente como docentes en el área de la enseñanza del idioma inglés.

La Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo fue fundada, el 3 de marzo de 1869, por un grupo de profesionistas, encabezados por Agustín Cárdenas, Miguel Varela y Marcelino Guerrero (Universidad Autónoma de Hidalgo [UAEH], 2025). De acuerdo con Paredes et al. (2018) El programa educativo de la licenciatura en la Enseñanza de la Lengua Inglesa fue aprobado por el H. Consejo Universitario el 13 de mayo de 1999, iniciando funciones en el ciclo escolar julio-diciembre de ese mismo año; hasta el momento han egresado 21 generaciones con un total de 933 egresados. El PE de LELI es considerado un Programa de Calidad ya que el 27 de octubre del 2006 los Comités Interinstitucionales de la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) le otorgaron el Nivel 1; así mismo, a partir del 6 de junio del 2011 el programa se encuentra acreditado por el Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades (COAPEHUM)

Metodología

La presente investigación se define como un estudio de caso cualitativo de corte descriptivo-interpretativo. Se seleccionó este diseño para comprender las experiencias de 17 egresados de las generaciones 2014-2023 con edades comprendidas entre 24-32 años. La distribución por género fue de 9 mujeres y 8 hombres. El instrumento empleado fue el cuestionario cualitativo de RECALE, compuesto por 37 ítems diseñados por la RED de Cuerpos Académicos en Lenguas Extranjeras 8RECALE), aplicado mediante Google Forms vía correo electrónico que se centró en el aprendizaje experiencial (Ciclo de Kolb) y la andragogía. Los ítems exploraron dimensiones de infraestructura, estabilidad financiera, equilibrio vida-trabajo y adaptabilidad pedagógica bajo la presión del confinamiento. El Google Forms es un cuestionario cualitativo de preguntas abiertas. Se optó por este enfoque para comprender las experiencias de los egresados vividas durante la transición forzada de la modalidad presencial a la virtual en el contexto de la pandemia por COVID-19 que fueron descritas dentro del instrumento. Cabe mencionar que los miembros de la RECALE acordaron usar exclusivamente este instrumento diseñado por los docentes

miembros de RECALE para identificar lo que ocurrió en cada contexto de la república y poder analizar y comprender el fenómeno a mayor escala en un futuro. El análisis e interpretación de datos se aliena al objetivo general que se enfoca en analizar los retos tecnológicos, económicos y socioemocionales de 17 egresados de la LELI-UAEH durante la pandémica para identificar áreas de mejora en la formación docente.

1. ¿Qué recursos tecnológicos utilizaron los docentes en la impartición de clases durante la pandemia? 2. ¿Qué necesidades de capacitación para el manejo de recursos tecnológicos requirieron los docentes en su práctica educativa? 3. ¿De qué manera afectó a los egresados docentes la parte socioemocional durante el periodo de pandemia y postpandemia COVID-19?

La técnica que condujo el proceso metodológico fue un cuestionario cualitativo diseñado por RECALE (Red de Cuerpos Académicos en Lenguas Extranjeras) y aplicado a 17 egresados de la Licenciatura en Enseñanza de la Lengua Inglesa, de las generaciones del 2014 al 2023 a través de Google Forms. El propósito de este instrumento de investigación consiste en analizar las competencias digitales utilizadas por los egresados durante la pandemia. El cuestionario está integrado por 37 items, de los cuales 7 preguntas son de información general y el resto apoyan las respuestas a las preguntas de investigación. Para asegurar la obtención de datos, se envió el cuestionario a sus correos institucionales.

Fundamentación

Existen distintas teorías que abordan las experiencias, las reacciones y el aprendizaje de las personas ante una situación, una de ellas es la teoría experiencial propuesta por Kolb (1984:38) citado en Landini, F. (2023, p.254) la cual señala al aprendizaje experiencial como el "proceso por el cual el conocimiento es creado por medio de la transformación de la experiencia". Es decir, Kolb describe que las personas construyen su conocimiento o aprendizaje basándose en la experiencia vivida y la reflexión crítica; Kolb et al. (1974) citado en Rodríguez, R. (2018) menciona que el aprendizaje es un ciclo continuo que Kolb designó como ciclo de Kolb o ciclo de

aprendizaje que consta de cuatro etapas: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experiencia activa.

Durante la pandemia COVID-19, los egresados de la licenciatura en la Lengua inglesa enfrentaron nuevas modalidades de aprendizaje que modificaron tanto sus experiencias como sus métodos de aprendizaje. Morales y Bustamante (2021) consideran que las nuevas formas de enseñar de los docentes se transformaron en estrategias, las herramientas como el uso de aplicaciones fueron los medios para contactar a los alumnos, y así estos tuvieron que adaptarse rápidamente al uso de herramientas tecnológicas y pasar todo el contenido de sus materias a una plataforma convirtiendo el aula virtual en un salón móvil para poder enseñar en línea.

Los docentes egresados se vieron obligados a aprender a través de plataformas digitales, las cuales eran nuevas para ellos, además tuvieron que adaptar sus métodos y estrategias de aprendizaje, lo que influyó directamente en las primeras etapas del ciclo de Kolb.

Las cuatro etapas del ciclo de Kolb se evidencian de la siguiente manera: La experiencia concreta de la educación en línea alteró la interacción con sus estudiantes obligándolos a hacer uso de las plataformas educativas y las herramientas tecnológicas; todo esto llevó a la observación reflexiva sobre su propio aprendizaje identificando las dificultades de esta modalidad y explorando nuevas estrategias y herramientas, la conceptualización abstracta derivada de la formulación de teorías sobre la optimización del aprendizaje y enseñanza en esta modalidad involucró un proceso de integración de nuevas tecnologías, herramientas y estrategias digitales que usaron para poder construir su conocimiento. Finalmente, la experiencia activa se ve reflejada en la aplicación de los conocimientos de los egresados, quienes desarrollaron nuevas competencias, estrategias y habilidades en escenarios virtuales que apoyaron a su práctica docente.

El impacto de la pandemia implicó una transición hacia un aprendizaje más autónomo, el confinamiento forzó a los docentes egresados a adaptarse a nuevas formas de enseñanza-aprendizaje y a usar herramientas digitales. Es importante tomar en cuenta que la mayoría de estos egresados eran personas adultas que no crecieron en un mundo tecnológico, sin embargo, tuvieron que hacer frente

ante esta situación y buscar los recursos y herramientas para poder actualizarse y adaptarse a la nueva modalidad. Sierra, R. (2006, p. 100) señala que "las personas adultas pueden adquirir, actualizar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional". El cambio abrupto de modalidad hizo que los egresados buscaran por sí mismos las estrategias, capacitaciones necesarias y formación adicional como: cursos en línea, tutoriales, trabajo colaborativo entre iguales con la finalidad de adaptarse y superar las dificultades relacionadas con la virtualidad, las nuevas tecnologías y el uso de herramientas digitales.

Este proceso motivacional de adaptación de los egresados puede ser comprendido desde la andragogía. Caraballo, R. (2007) hace referencia que la andragogía es una disciplina que se centra en el análisis de las metodologías, procedimientos, técnicas, contextos y estrategias pedagógicas orientadas a la enseñanza y aprendizaje de adultos, con el objetivo de fomentar aprendizajes significativos en los participantes.

Escobar, M. y Gómez, J. (2018, p. 2) "La globalización arropa a los universitarios y una manera de enfrentar este entorno exuberante de información es trabajar con la metodología andragógica colaborativa que construya el conocimiento desde la interacción de los participantes, en función de sus experiencias y de la relación con el entorno".

Este tipo de metodología colaborativa se presenta como un tipo de metodología adecuada pues no solo reconoce el valor de la experiencia previa de los egresados al construir su aprendizaje, sino que también busca apoyarse de sus compañeros docentes y de sus alumnos utilizando su experiencia y su capacidad para adaptarse a un entorno educativo virtual y así superar los desafíos fomentando el aprendizaje a partir de la interacción y el intercambio de saberes. Latorre, C. (2021) describe que

> "[…] para Knowles, la experiencia es un factor determinante en el modelo andragógico, pues esta le permite al estudiante estructurar de mejor manera su proceso de aprendizaje, tener una mayor conciencia de su estilo de aprendizaje y tener claridad de sus intereses y necesidades, siendo este el recurso más valioso con que el que cuenta la andragogía para materializar sus estrategias y recursos didácticos". (p.4)

Los egresados tuvieron que reflexionar sobre su propio aprendizaje basándose en su experiencia previa para poder utilizar los recursos y herramientas digitales de acuerdo con sus interés y necesidades, además también tuvieron que tomar en consideración las necesidades y los estilos de aprendizaje de sus estudiantes para poder diseñar los materiales y recursos didácticos en pro de la práctica docente.

En el contexto de la pandemia, las plataformas en línea como foros, chats y redes sociales se convirtieron en herramientas cruciales para la comunicación educativa. Muchos de los docentes egresados buscaron la manera de recurrir a diversas fuentes y redes para solventar el problema de conexión y comunicación.

Solorzano, F. y Garcia, A. (2016) señalan que una red se puede entender como un conjunto de conexiones entre diferentes entidades. Hay diversos tipos de redes, como las de computadoras, eléctricas y sociales, que, al enlazar personas, grupos, sistemas, nodos, instituciones, entre otros, operan como un sistema integrado.

> El conectivismo surge como vía para de alguna forma detallar los principios del actual aprendizaje, el cual se caracteriza por ser de tipo social y de múltiples conexiones entrelazadas, donde las tecnologías digitales que convergen en internet vienen cambiando la dinámica cognitiva del individuo, y las actividades que se plantean en los actuales momentos para la formación son más bien como para madurar o desarrollarse, lo que hace del conectivismo una pedagogía que busca describir redes de interconexión exitosas. (Coronel, 2022, p. 165)

Esta teoría del conectivismo juega un papel muy importante durante la pandemia, debido a que los egresados fueron desafiados a adaptarse a nuevas formas de interacción, nuevas metodologías, plataformas y nuevas formas de enseñanza-aprendizaje, lo que conllevo a que buscaran redes y fuentes de información, no solo a través de la interacción con sus compañeros, sino también con materiales digitales y cursos de capacitación. Este proceso de aprendizaje autónomo se alinea con los principios del conectivismo, donde la habilidad para gestionar las conexiones, buscar recursos y aplicar el conocimiento de manera autónoma es crucial para el éxito.

Por otro lado, no se puede dejar de contemplar la parte socioemocional de los docentes, por ello el docente debe mantener un equilibrio entre la vida personal y profesional, especialmente cuando se trabaja desde casa como ocurrió durante el COVID-19 donde el hogar se convirtió en oficina. La incertidumbre laboral, la falta de salud y la necesidad de capacitarse rápidamente generaron altos niveles de estrés. Lograr un balance adecuado ha sido un reto para el profesional docente y pueden derivar en un síndrome de burnout, afectaciones de salud mental y emocional. Según Greenhaus y Allen (2011), un adecuado balance trabajo-vida favorece la salud emocional, la productividad y la motivación en el ámbito profesional.

Resultados y discusión

Con el inicio de la pandemia COVID-19, la transición implicó una serie de ajustes significativos, especialmente en la adquisición de recursos tecnológicos. En cuanto a los recursos tecnológicos, Parra (2017) citado en Izquierdo, J. y Guizado, F. (2023, p. 2633) define los recursos tecnológicos como "un mecanismo que se apoya en la tecnología para lograr su finalidad; estos pueden ser tangibles como herramientas, equipos, instrumentos, máquinas, dispositivos, y softwares y de tipo intangible que pueden ser un antivirus, una aplicación virtual o un sistema".

En los resultados se puede observar el triple impacto de la pandemia dado que la transición digital exigió la tecnificación inmediata del hogar. Los egresados adquirieron computadoras modernas, iPads, extensores, WiFi y mobiliario ergonómico al final de la pandemia. Sin embargo, la capacitación fue mayoritariamente autodidacta.

En cuanto a la dimensión económica, el impacto financiero mostró una disparidad crítica entre sectores. Mientras el sector público ofreció pagar a los docentes aún cuando estaban en casa, en el sector privado no reconocido, se despidieron docentes por la baja demanda estudiantil. Los sueldos reportados fluctuaron entre los $3,000 y $16,000 MXN mensuales. El egresado P, relató las consecuencias de la reducción de matrícula: "Mucho, las escuelas privadas perdieron matrícula, por lo tanto, perdí horas y

eventualmente mi empleo". La precariedad se agravó por la inversión forzosa "de mi bolso" en equipo y conectividad, sumada a las irregularidades administrativas: "De gran manera, generando atrasos en los pagos e incluso disminución del pago en periodos vacacionales".

En cuanto a la Dimensión Socioemocional con Perspectiva de Género, el confinamiento exacerbó las brechas de género preexistentes. De las 9 mujeres analizadas, 5 describieron la experiencia como "abrumadora" debido a la superposición de roles de cuidado y trabajo.

El impacto en la salud mental fue profundo, manifestándose en cuadros de ansiedad y depresión ante el miedo a la evaluación externa por padres de familia y autoridades. Egresado M comentó "En ocasiones, sentía que mi trabajo lo estaba haciendo muy mal. Me deprimía pensar que los padres pensaran que las clases estaban mal ejecutadas"

Por otro lado, los resultados evidencian una desconexión entre el currículo de la LELI y la necesidad de capacitación tecnológica de los egresados existe y que el enfoque tradicional en "material tangible" resultó inoperante en la virtualidad y los egresados manifiestan conocer algo de tecnología educativa pero no lo dominaban en su totalidad durante la pandemia COVID. Por ende, se propone una formación permanente digital y que sea transversal en el diseño curricular. La era post-pandemia demanda habilidades avanzadas. Los egresados señalan necesidades en Game-based instruction, realidad aumentada (AR) y modelado 3D. Por lo que resulta imperativo que la UAEH integre tanto la tecnología educativa y la inteligencia artificial (IA) en el currículo para que el perfil de egreso de la LELI este acorde a las necesidades laborales actuales de los docentes en inglés.

En la dimensión tecnológica se pudo observar que al inicio no hubo un acompañamiento tecnológico dado que la principal preocupación fue la salud. Por ende, el Egresado F manifestó "Al principio fue complicado el uso de aplicaciones como Zoom o Google Meet debido a que eran totalmente nuevas para todos… un taller o una capacitación como tal, no hubo de parte de nuestra escuela"- esto evidencia la necesidad del docente de ser resiliente y autodidacta. Muchos egresados recurrieron a tutoriales o apoyo entre pares para suplir la brecha digital en entornos digitales.

El cambio repentino implicó una serie de ajustes significativos en el ámbito educativo, especialmente en lo que respecta a la adquisición de recursos tecnológicos y el acondicionamiento de los espacios de trabajo en el hogar. La mayoría de los egresados de LELI de la UAEH se vieron en la necesidad de realizar inversiones y adquirir mobiliario como lámparas, escritorio y sillas, así como la optimización de la infraestructura del hogar para poder desempeñar sus actividades de manera cómoda y eficiente.

De los 17 egresados, 12 indicaron haber adquirido computadoras más modernas y de mayor rendimiento, asimismo, 8 adquirieron dispositivos adicionales como cámaras web, micrófonos y bocinas de calidad para poder cumplir con los estándares necesarios para la enseñanza en línea, 6 también contrataron paquetes de red de internet, optando por planes con mayor velocidad y estabilidad, crucial para garantizar la transmisión de sus clases y la comunicación en plataformas virtuales y por último 8 también se vieron en la necesidad de adquirir mobiliario para poder adecuar su hogar en espacio de trabajo confortable.

Gráfica 1. Recursos tecnológicos usados por los egresados docentes durante la pandemia.



Nota. Elaboración propia de los autores (2025).

Este tipo de adquisición refuerza lo que Ortega, R. (2024) señala en un estudio, la pandemia de COVID-19 impulsó significativamente el uso y la familiarización de las Tecnologías de la

Información y Comunicación en el ámbito del aprendizaje y la enseñanza en la educación superior. Estas herramientas se convirtieron en un recurso esencial y fundamental para potenciar los beneficios educativos. En la siguiente gráfica se muestran los recursos tecnológicos que los egresados tuvieron que adquirir durante la pandemia para mantener la calidad en su labor académica y profesional. Con esto podemos hacer un análisis de los recursos tecnológicos que los egresados optaron por actualizar sus equipos de cómputo, adquiriendo computadoras más modernas y de mayor rendimiento. Además, contrataron servicios de internet con mayor estabilidad y con mayor capacidad de datos, lo que les permitió una mejor conectividad durante sus actividades académicas y laborales. De igual manera, actualizaron los dispositivos adicionales como cámaras web, micrófonos, etc., con el fin de mejorar la calidad de las interacciones virtuales.

Sin embargo, la diferencia más relevante se encuentra en la adquisición de mobiliario, lo que refleja que los egresados realizaron ajustes en su hogar para adaptarlo y transformarlo en un área de trabajo más cómoda y adecuada, lo que fue esencial para la enseñanza a distancia. Esto concuerda con lo que Valles, I. et al. (2024, p. 8087) aluden que "se abrió una oportunidad de crecimiento al observar por parte de los directivos que la demanda del mueble aumentó considerablemente a causa de la parálisis industrial en Asia a causa de la pandemia del COVID 19 , especialmente China y la India, los principales competidores, así como el aumento del costo de los fletes marítimos, siendo factores claves para que las empresas en América y en México se volvieran competitivas al satisfacer la demanda del sector en USA".

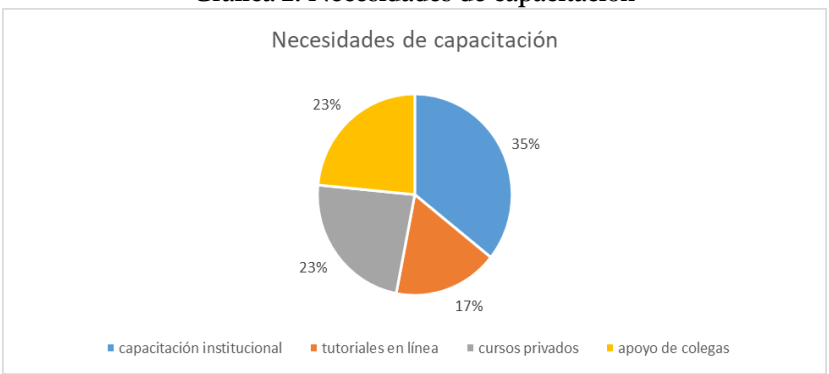
Capacitación tecnológica

Blanco, J.A. et al (2024) señalan que existen múltiples dimensiones en la que los docentes requieren capacitación para integrar de manera efectiva la tecnología en su práctica pedagógica. Entre estas áreas se incluyen la gestión del tiempo, el dominio de herramientas digitales, el diseño instruccional en plataformas en línea, métodos de evaluación en línea y la creación de contenidos educativos digitales.

Durante la contingencia sanitaria provocada por la pandemia de COVID-19, los docentes se vieron obligados a adaptar sus contenidos curriculares a entornos digitales como plataformas, con el fin de dar continuidad al proceso de enseñanza-aprendizaje en una modalidad virtual. Esta transición implicó no solo el uso de plataformas educativas y herramientas tecnológicas, sino también la necesidad de desarrollar nuevas competencias digitales que permitieran enfrentar los desafíos de una pedagogía emergente.

En este contexto, los egresados de la Licenciatura en Enseñanza de la Lengua Inglesa (LELI) se enfrentaron a la necesidad de adquirir habilidades tecnológicas para responder adecuadamente a las demandas del entorno virtual. De un total de 17 egresados encuestados, 6 recibieron capacitación institucional por parte de las escuelas donde laboran, 3 recurrieron a tutoriales en línea de manera autodidacta, 4 invirtieron en cursos privados por cuenta propia y 4 obtuvieron apoyo mediante la colaboración con colegas, lo que evidencia una estrategia de aprendizaje colaborativo. Ver gráfica 1. Estas experiencias formativas permitieron a los docentes no solo adaptarse a la nueva modalidad, sino también construir conocimientos significativos a partir de la práctica, en un proceso coherente con los principios del conectivismo y la teoría del aprendizaje experiencial. Ambas perspectivas teóricas ofrecen un marco adecuado para comprender cómo, en un entorno cambiante y digitalizado, la andragogía también juega un papel importante ya que permite que el conocimiento de una persona adulta se construya a través de la interacción, la práctica reflexiva y la conectividad en redes de aprendizaje.

Gráfica 2. Necesidades de capacitación



Nota. Elaboración propia de los autores (2025).

Como se puede apreciar en la gráfica la mayoría de las instituciones brindaron a su personal docente una capacitación para hacer uso y manejo de las plataformas, así como de las herramientas digitales para actualizarse en esta nueva modalidad. Esto concuerda con lo señalado por Rivera, K. P et al. (2022) el análisis de los propósitos formativos dirigidos a los docentes permitió identificar cuatro orientaciones fundamentales. La primera se refiere a la capacitación, centrada en el desarrollo de competencias relacionadas con el uso de herramientas tecnológicas, protocolos de actuación y fortalecimiento de habilidades pedagógicas. La segunda orientación tiene un carácter informativo, vinculada a la comunicación de decisiones institucionales, lineamientos estratégicos y propuestas metodológicas para la enseñanza y el seguimiento educativo. En tercer lugar, se encuentra el acompañamiento, concebido como el apoyo directo que ofrecen figuras como el director, el asesor técnico pedagógico o el supervisor escolar, con el objetivo de respaldar al docente en su labor cotidiana. Finalmente, la cuarta orientación promueve la reflexión entre pares, facilitando espacios colaborativos para compartir experiencias, analizar prácticas y generar aprendizajes.

Estas finalidades son abordadas por diversos actores dentro del sistema educativo lo que permite la formación continua, así como la importancia de articular esfuerzos institucionales y colaborativos para fortalecer el desarrollo profesional docente.

Metodologías pedagógicas

El análisis de datos obtenidos sugiere que los egresados de la LELI de la UAEH se enfrentaron a una demanda urgente de adoptar metodologías pedagógicas flexibles y centradas en el estudiante durante el cambio a la virtualidad. Estos retos derivan del empleo de enfoques metodológicos hacia la enseñanza del inglés como el enfoque Comunicativo durante la pandemia dado que los estudiantes no están presentes y ahora se requiere enseñar las cuatro habilidades desde la computadora. Este fue un nuevo reto para el docente egresado porque en ese momento no existían aplicaciones desarrolladas con inteligencia artificial que apoyará la enseñanza de idiomas extranjeros desde casa. De tal manera que creo un área de oportunidad para el desarrollo de estas aplicaciones educativas donde los docentes pueden trabajar en colaboración, asegurando un aprendizaje significativo como lo señalan Richards y Rodgers

(20214), donde CLT promueve la interacción y el uso funcional del idioma en ambientes virtuales. Dichos entornos digitales fomentan la autonomía, motivación y colaboración entre personal docente y alumnado.

Otra metodología sugerida es la de Task-Based Teaching, (TBLT) que permitieron desarrollar metodologías híbridas en donde las actividades se estructuraron con base a objetivos y tareas concretas. Dentro de las actividades reportadas por la comunidad estudiantil se encuentran videos, foros y presentaciones individuales y colaborativas que facilitaron el aprendizaje del inglés. Cabe mencionar que también se concluye que el uso de una metodología mixta y ecléctica favorece el aprendizaje del estudiantado durante y post-pandemia. Razón por la cual es urgente una restructuración en los programas de estudio y de manera curricular con la inclusión de materias relacionadas a las tecnologías educativas, tecnologías emergentes y desarrollo emocional.

Co base en los hallazgos, se recomienda que el programa Educativo de la LELI fortalezca la formación del estudiantado mediante el rediseño curricular del programa educativo donde se fortalezcan las competencias digitales, pedagógicas y socioemocionales que faciliten la aplicación de prácticas significativas y reales de enseñanza, mediante simulaciones, prácticas en entornos digitales e interactivos. De tal manera que se contemple la capacitación docente y apoyo institucional de manera permanente en estas áreas.

Socioemocional

Blanco, C. (2024, p.3335) señala que las competencias emocionales "son un conjunto de habilidades y comportamientos que permiten a las personas navegar en las interacciones sociales, construir relaciones y afrontar los desafíos de una manera constructiva".

La pandemia por COVID-19 representó un punto de inflexión en la esfera emocional de las sociedades contemporáneas. La emergencia sanitaria generó un entorno de incertidumbre global ante una enfermedad desconocida, cuyos efectos fueron, en un inicio, impredecibles. Este escenario provocó en la población sentimientos generalizados de temor, ansiedad, estrés, depresión y

desconcierto, exacerbados por el incremento exponencial de los casos y la alta tasa de mortalidad asociada.

El confinamiento obligatorio intensificó estas emociones negativas, al limitar las interacciones sociales y modificar drásticamente las rutinas cotidianas. En este contexto, el sector educativo emergió como uno de los más impactados. Los docentes se vieron forzados a una rápida adaptación pedagógica y tecnológica para responder a las nuevas exigencias, implementando estrategias emergentes que permitieran la continuidad de los procesos formativos en condiciones adversas.

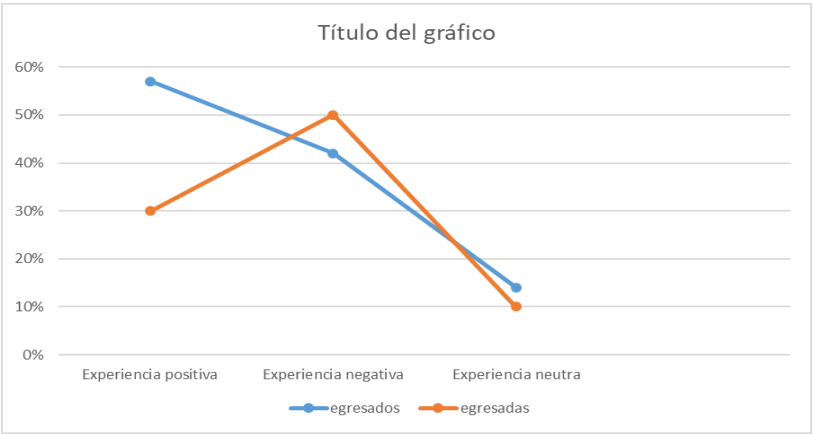
Particularmente, los egresados de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés (LELI) enfrentaron desafíos significativos, tanto en su formación académica como en su inserción profesional, lo que requiere un análisis profundo de las competencias desarrolladas, las estrategias de afrontamiento empleadas y el impacto emocional derivado de esta experiencia sin precedentes.

Entre las estrategias empleadas por los egresados para afrontar la crisis sanitaria y sus efectos socioemocionales, se identificaron diversas respuestas. De las 10 mujeres egresadas, 3 de ellas manifestaron haber vivido una experiencia positiva, señalando que la modalidad remota les permitió favorecer sus vínculos dedicando mayor tiempo a la convivencia familiar, incluyendo actividades como compartir alimentos con su familia. 1 tuvo una postura neutral, 1 no emitió respuesta; por otro lado, 5 de ellas describieron esta etapa como estresante, abrumadora, complicada e incómoda debido a que destacaron la dificultad de establecer una separación clara entre las responsabilidades domésticas y las laborales, lo cual generó una superposición de roles que interfieren con su capacidad de concentración y desempeño profesional. La constante exposición a las dinámicas del entorno familiar, en ausencia de un espacio de trabajo definido, fue señalada como un factor que afectó negativamente su bienestar emocional y su eficacia docente. Esto concuerda con lo que mencionan Berrío-Zapata et al. (2019) que, a lo largo de las cuatro revoluciones industriales, las mujeres han sido frecuentemente excluidas, relegadas a roles domésticos y de cuidado, lo que ha limitado su participación en el desarrollo científico y tecnológico.

En contraste con las percepciones reportadas por las egresadas, los datos obtenidos de 7 hombres egresados, 4 de ellos

señalaron que esta transición resultó ser una experiencia favorable, describiéndola como cómoda y funcional debido a que contaban con un espacio físico adecuado y exclusivo para el desarrollo de sus actividades laborales, lo que facilitó su concentración y productividad, 1 de ellos indicó no haber trabajado desde casa, por otro lado, 3 opinaron haber enfrentado dificultades importantes durante este período, principalmente relacionados con problemas de conectividad y la administración de los equipos de cómputo en el hogar. Ver gráfica 4.

Gráfica 3. Efectos socioemocionales



Nota. Elaboración propia de los autores (2025).

De acuerdo con la información, se puede observar una notable variabilidad en las percepciones y experiencias de los egresados en torno al trabajo remoto durante el confinamiento por COVID-19, esta variabilidad adquiere una dimensión particularmente significativa al analizarse desde una perspectiva de género.

En términos generales, las egresadas reportaron mayores dificultades al momento de conciliar las demandas del ámbito laboral con las responsabilidades del entorno familiar. Esta situación contrasta con la experiencia de los egresados, quienes en su mayoría manifestaron sentirse cómodos en el desempeño de sus actividades profesionales desde casa, principalmente por contar con un espacio propio destinado al trabajo. La diferencia puede atribuirse a la desigualdad en la distribución de tareas domésticas y de cuidado. Algunos estudios perciben que la variable género puede ser

determinante en la detección y padecimiento de estrés laboral. Antoniou et al. (2006) señala que este hallazgo subraya la necesidad de profundizar en el análisis interseccional del impacto del confinamiento y del trabajo remoto, así como en la formulación de políticas institucionales con perspectiva de género que promuevan una distribución equitativa de las responsabilidades domésticas y garanticen condiciones laborales más justas para todos los profesionales del ámbito educativo.

Entre las estrategias implementadas por los egresados de la LELI para hacer frente a la crisis sanitaria y sus consecuencias en el ámbito socioemocional, se identificó una diversidad de respuestas. Ante el confinamiento impuesto por la pandemia, la mayoría de los egresados desarrollaron mecanismos para ajustarse a las nuevas condiciones de vida y trabajo derivadas de esta situación abrupta. Una de las principales estrategias consistió en la búsqueda de apoyo psicológico profesional; 4 de los 17 egresados recurrieron a terapia con el objetivo de lidiar con el estrés, la ansiedad y los episodios depresivos provocados por el contexto pandémico. Este recurso fue valorado como fundamental para preservar su bienestar emocional. Paralelamente, 3 optaron por establecer nuevas rutinas de organización personal y laboral, orientadas a mejorar la gestión del tiempo y garantizar la continuidad de sus responsabilidades en un entorno cambiante. Asimismo, 3 realizaron actividades recreativas y pasatiempos como mecanismos de autorregulación emocional, que contribuyeron a reducir la carga psicológica, promover la relajación y generar espacios de disfrute alejados de las exigencias laborales y de encierro; 2 egresados no respondieron a esta pregunta; los otros 5 egresados restantes buscaron otro trabajo para poder solventar gastos adicionales y varios aprendieron a ser resilientes durante el tiempo de confinamiento.

Estas estrategias reflejan la capacidad de adaptación y resiliencia de los egresados frente a contextos de crisis, y destacan la importancia de los recursos personales y profesionales para mitigar los efectos adversos en la salud mental durante emergencias sanitarias. De tal manera que, en relación con la combinación de la vida familiar y el trabajo desde casa, los participantes manifestaron sentimientos de estrés, incomodidad y dificultad para mantener límites entre lo personal y profesional. Algunos expresaron su incomodidad por falta de privacidad y el uso compartido de equipos

de computación. Al inicio fue difícil peor al final generaron acuerdos de uso y expresaron una actitud más positiva al finalizar la pandemia donde tuvieron que desarrollar mayor flexibilidad dentro del entorno doméstico y reportaron la convivencia familiar como algo positivo. En consecuencia, el 80% de participantes reportaron un crecimiento personal y profesional dado que permitió un crecimiento personal y profesional al fortalecer habilidades de resiliencia, conciencia sobre salud y perder miedo al uso de nuevas tecnologías emergentes.

Por lo anterior se discute y determina que los testimonios recogidos revelan que la pandemia tuvo un impacto emocional significativo con manifestaciones de estrés laboral y afectaciones de salud mental. Lo que concuerda con estudios previos donde se identificó que la educación virtual emergente generó cargas emocionales adicionales en docentes no preparados para ambientes digitales y tecnologías emergentes.

No todos los docentes egresados de la UAEH establecieron límites claros entre el trabajo de hogar y oficina. Esta situación provocó tensiones familiares, desgaste emocional y alteraciones en la percepción del rendimiento docente por lo que el docente tuvo que desarrollar mejores habilidades de autogestión de tiempo. En ocasiones se percibió falta de apoyo institucional. Esto subraya la necesidad de generar políticas de acompañamiento emocional y formación continua para docentes y no solo para estudiantes, especialmente en competencias digitales y socioemocionales, que preparen a los docentes para escenarios híbridos o de emergencia. Esta preparación continua se debe ver reflejada en los planes y programas de estudio de la LELI, (UAEH) a través del desarrollo curricular donde se contemplen materias que apoyen el desarrollo de competencias digitales, socioemocionales y tecnologías emergentes como la inteligencia artificial y la realidad aumentada para la impartición de clases de inglés.

Para concluir, los resultados de esta investigación muestran que la transición de la modalidad presencial a la virtual representó un desafío significativo para los egresados del programa LELI, tanto en el ámbito tecnológico como en el emocional. Aunque algunos egresados contaban con capacitación básica sobre tecnología educativa, la necesidad de desarrollar las competencias digitales de manera amplia fue un área de oportunidad que se apoyó de

estrategias de enseñanza-aprendizaje autodidacta y colaborativa. Lo que permite sugerir la inclusión o en su caso refuerzo de unidades académicas dentro del programa educativo mediante los rediseños curriculares que favorezcan la enseñanza-aprendizaje de tecnologías emergentes, tecnología educativa, aulas inmersivas e inteligencia emocional.

De tal manera que se identifican claras necesidades de capacitación en el uso de recursos tecnológicos y emocionales porque en ocasiones el uso excesivo de la tecnología puede deshumanizar la enseñanza. Cabe mencionar que es importante que el docente egresado tome ventaja de su experiencia con materiales reales y pueda tomar ventaja de las bondades de la enseñanza presencial y virtual cuando regrese al aula. Fue así que algunos participantes lograron transformar las crisis en una oportunidad para mejorar su práctica docente y explorar nuevas metodologías de enseñanza.

En el área socioemocional, se percató que la pandemia tuvo un impacto en el bienestar del egresado docente tal como alto nivel de ansiedad, estrés, agotamiento y dificultad para mantener un balance entre la vida personal y profesional. Las experiencias recogidas revelan que lo anterior afectó la motivación y salud mental del docente, sin embargo, también manifestaron que desarrollaron resiliencia, adaptación y fortalecimiento de vínculos familiares. En este sentido, los hallazgos destacan la importancia de considerar la dimensión socioemocional en los procesos de formación y acompañamiento docente, especialmente en tiempos de crisis o transformación educativa.

Conclusión

La investigación realizada sobre las experiencias de los egresados de la Licenciatura en Enseñanza de la Lengua Inglesa (LELI) de la UAEH permite concluir que la pandemia por COVID-19 no solo representó una crisis sanitaria, sino que actúo como un punto de inflexión pedagógico que desnudó la brecha entre la formación inicial presencial y las exigencias de la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE). Los resultados son contundentes al señalar que la transición a la virtualidad fue un proceso marcado por la disonancia curricular, mientras que el programa académico proveyó

bases sólidas para el aula física, la carencia de competencias digitales transversales obligó a los docentes en convertirse en "autodidactas de emergencia", solventando sus necesidades mediantes el aprendizaje autónoma y redes de colaboración externa.

En el ámbito tecnológico y económico, la conclusión es clara: la digitalización de la enseñanza fue financiada por el capital personal de los egresados. La inversión forzosa en hardware (laptops de alto rendimiento, iPads), periféricos (micrófonos, cámaras) e infraestructura de hogar (mobiliario ergonómico, aumento de ancho de banda) representó una carga financiera significativa, especialmente para aquellos con salarios en el rango de los $3,000 a $8,500 mensuales. Esta realidad evidencia que la soberanía tecnológica del docente fue vulnerada por falta de materiales institucionales, lo que refuerza la necesidad de que las universidades no solo formen en el uso de herramientas, sino en la gestión estratégica de recursos en contextos de crisis.

Socioemocionalmente, el estudio concluye que el confinamiento provocó una erosión del bienestar psicofísico, exacerbada por una disparidad de género notable. Las egresadas enfrentaron un reto doble al gestionar roles domésticos y laborales de forma simultánea, lo que derivó en mayores niveles de fatiga, ansiedad y trastornos físicos como la colitis y el agotamiento visual. El hogar, lejos de ser un espacio seguro, se transformó en un entorno falta de privacidad. Sin embargo, esta crisis también catalizó proceso de resiliencia: el 80% de los participantes un incremento en el uso de algunas aplicaciones y metodologías que eran ajenas a ellos, como el uso de plataformas LMS, la gamificación, zoom, meet, etc.

Finalmente, la investigación apunta hacia una reestructuración curricular prospectiva. La formación docente en la LELI debe trascender de la "enseñanza tradicional" y abrazar de manera obligatoria la formación digital permanente, integrando de manera ética la inteligencia artificial (IA) y las tecnologías emergentes para evitar la deshumanización de la educación virtual. En conclusión, la experiencia de la pandemia debe ser el cimiento sobre el cual se construya un modelo educativo híbrido, resiliente, tecnológicamente crítico para las futuras generaciones de profesores de inglés en Hidalgo.

Referencias

Antoniou, A. S., Polychroni, F. y Vlachakis, A.-N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology, 21*, 682-690. https://doi.org/10.1108/02683940610690213

Berrío-Zapata, C., Ferreira, E., De-Souza, T., & Grossi, Â. (2019). Exclusão digital de gênero: quebrando o silêncio na Ciência da Informação. *Revista Interamericana de Bibliotecología, 43*(1), eRv1. https://doi.org/10.17533/udea.rib.v43n1eRv1

Blanco, J. A., Rocha, J. A., Rocha, E. P., Rocha, M. E., & Criollo, L. J. (2024). La Necesidad de Capacitación Docente para una Implementación Efectiva de la Tecnología Educativa en el Aula. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *8*(2), 2347-2367. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10676

Caraballo, R. (2007). La andragogía en la educación superior. *Investigación y Postgrado*, *22*(2), 187-206. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872007000200008&lng=es&tlng=es.

Coronel, I.C. (2022). Conectivismo, rompiendo paradigmas en la educación universitaria. una mirada desde la sociedad del conocimiento. *Revista arbitrada del cieg - centro de investigación y estudios gerenciales,* (54), 159-168. revista.grupocieg.org/wp-content/uploads/2022/02/Ed.54159-168-Coronel-Isabel.pdf

Escobar, M. & Gómez, J. F. (2018). Método andragógico: pilar fundamental de la enseñanza en la educación superior. *Red De Investigación Educativa*, *10*(1), 60 - 67. https://revistas.uclave.org/index.php/redine/article/view/1218

Greenhaus, J. H., & Allen, T. D. (2011). Work-family balance: A review and extension of the literature. In J. C. Quick & L. E. Tetrick (Eds.), *Handbook of occupational health psychology* (2nd ed., pp. 165–183). American Psychological Association. https://researchdiscovery.drexel.edu/esploro/outputs/bookChapter/Work-Family-Balance-A-Review-and-Extension/991020542323604721

Izquierdo, J. & Guizado, F. (2023). Recursos tecnológicos usados por los docentes en la didáctica pedagógica. *Revista de investigación en las Ciencias de la Educacion, 7*(31), 2628-2643. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i31.690

Landini, F. (2023). La dinámica de aprendizaje experiencial en la formación de las y los extensionistas rurales latinoamericanos. *Revista mexicana de investigación educativa*, *28*(96), 251-275. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662023000100251&lng=es&tlng=es.

Latorre Barragán, C. F. (2021). La andragogía y las Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC). *CITAS, 7*(1). https://doi.org/10.15332/24224529.6864

Morales, Y. & Bustamante, K.E. (2021). Retos de la enseñanza en la pandemia por COVID 19 en México. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, *9*(1), 1-18.

https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/2772

Ortega, R. M. (2024). Estudio sobre el Uso de Tecnologías en Educación Superior Antes y Después de Covid- 19. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *8*(2), 2796-2808. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10711

Paredes, B., Matlde J., Espinosa N.,Tomás, A. (2018). Descripción del programa educativo Licenciatura de la Enseñanza de la Lengua Inglesa UAEH. *Lenguas en contexto,* (9), 52-65. https://www.facultaddelenguas.com/lencontexto/?seccion=revista&idrevista=24

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.

Rivera, K. P., Cordero, G., & Reyes, S. (2022). Formación continua de docentes durante la contingencia sanitaria desde la perspectiva de directivos escolares. *IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH*, *12*, e1188. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1188

Rodríguez, R. (2018). Los modelos de aprendizaje de Kolb, Honey y Mumford: implicaciones para la educación en ciencias. *Sophia*, *14*(1), 51-64. https://www.redalyc.org/journal/4137/413755833005/html/#B16

Sierra, R. (2006). La andragogía, modelo propicio para el desarrollo de la educación de adultos. *Prospectiva, 4*(1), 100-102. https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=496251107016

Solorzano, F & Martínez, A. (2016). Fundamentos del aprendizaje en red desde el conectivismo y la teoría de la actividad. *Revista Cubana de Educación Superior, 35*(3), 98-112. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142016000300008&lng=es&tlng=es.

Valles, I. A., Palafox, M. P., Molina, E. A., & Mata, H. (2024). Estrategias económicas por pandemia en la empresa Muebles ISSA, S. A. de C. V., Delicias. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *8*(2), 8081 https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.11243

Impacto de la Pandemia COVID-19 en los egresados en la Enseñanza del Inglés en Tapachula, Chiapas

Elsa Yolanda Cruz Maldonado[*]
Rocío Cancino Zamarrón[**]
Adrián de Jesús Girón Chávez[***]

La educación en México siempre ha enfrentado retos en su implementación a lo largo de su historia desde el establecimiento de la Secretaría de Educación Pública el 31 de agosto de 1921, durante el mandato del presidente Álvaro Obregón (Quintanilla, 2008). Se han registrado diversas políticas mexicanas, así como cambios en los modelos educativos nacionales (Gómez Collado, 2017). La adopción de la política mexicana de incluir el inglés como lengua extranjera en las instituciones educativas de educación a nivel básico, media superior y superior (Reyes Cruz, Murrieta Loyo, y Hernández Méndez, 2011) dio lugar a la creación de nuevos programas de estudios a nivel superior con el objetivo de satisfacer la reciente necesidad de formar profesionistas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. La Universidad Autónoma de Chiapas respondió

[*] Dra. Elsa Yolanda Cruz Maldonado es docente de la Universidad Autónoma de Chiapas, Escuela de Lenguas Campus Tapachula, tiene Perfil PRODEP desde 2017 y líder del CA en Formación UNACH-CA-173 "INNOVACIÓN Y DIVERSIFICACIÓN EN LENGUAS". Cuenta con Licenciatura y Maestría en la Enseñanza del Inglés por la Universidad de Southampton y Doctorado en Educación. Autora de 4 libros digitales y diversos artículos nacionales e internacionales. Ha participado en diseño y rediseño curricular en programas de licenciatura y maestría. Correo Electrónico: yolanda.cruz@unach.mx

[**] Mtra. Rocío Cancino Zamarrón docente de la Universidad Autónoma de Chiapas, Escuela de Lenguas Campus Tapachula. Licenciatura en administración de empresas, con Diplomado para la enseñanza del inglés por la Universidad de Alabama. Cuenta con Maestría en Docencia. 28 años como docente de inglés de tiempo completo con Perfil PRODEP. Miembro del cuerpo académico "Innovación y Diversificación en Lenguas" con publicaciones como e-books, artículos, y capítulos de libros. Cuenta con las certificaciones de TKT 1,2 y 3. Correo Electronico: rocio.cancino@unach.mx

[***] Mtro. Adrián de Jesús Girón Chávez docente de la Universidad Autónoma de Chiapas, Facultad de Lenguas Campus Tuxtla con 25 años de servicio, cuenta con Maestría en la Enseñanza del Inglés de la Universidad de Guadalajara y completó el Doctorado en Tecnología Educativa en la Universidad del País Innova. Miembro del Cuerpo Académico UNACH-CA-173 "Innovación y Diversificación en Lenguas" con el cual ha publicado libros y artículos sobre estrategias educativas, diseño curricular, investigación educativa y tecnología en la educación. Correo electrónico: adrian.giron@unach.mx

ante este requerimiento de la sociedad mexicana con el inicio de la impartición de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés en las tres sedes de la Dependencia de Educación Superior en Lenguas; en particular para este escrito, la Escuela de Lenguas, Campus Tapachula en 1998 (Universidad Autónoma de Chiapas, s.f.).

Sin embargo, nada en la historia de la educación en México había preparado a la comunidad escolar para enfrentar uno de los retos con mayor impacto incluso a nivel mundial: la pandemia causada por el virus COVID-19. En marzo del 2020, debido al inminente incremento en contagios e incluso muertes por dicha enfermedad, la Secretaría de Educación Pública ordenó cancelar las clases de forma presencial (Diario Oficial de la Federación de México, 16 de marzo de 2020) y las familias mexicanas debieron resguardarse en sus hogares para así respetar el confinamiento sanitario a nivel nacional. Con esta situación, emergió la necesidad de cómo continuar con la educación de los millones de estudiantes mexicanos y evitar el rezago educativo que podría resultar tras meses de no tener clases presenciales. La solución vino en forma de la educación a distancia, un modelo educativo que había tenido un inicio modesto en el país pero que, con la pandemia de COVID-19, tuvo un auge exponencial (Mendoza, 2020).

Esta nueva modalidad de educación a distancia llevó a la comunidad escolar mexicana a adaptarse a una nueva forma de aprendizaje y de enseñanza. Si bien había varios académicos que ya tenían experiencias con la educación en línea, la educación virtual y la educación a distancia antes de la pandemia, esta vez el reto implicaba enseñar a los estudiantes a aprender a través de esta modalidad. Para la Escuela de Lenguas, Campus Tapachula de la Universidad Autónoma de Chiapas, esto implicó capacitar a los docentes para migrar los contenidos de sus unidades académicas a plataformas educativas digitales institucionales para así continuar con el avance académico y completar el año escolar, llevando la educación a casa de los estudiantes a través del internet y de ambientes virtuales de aprendizaje. Por su parte, el estudiantado de la unidad académica tuvo que familiarizarse con las tecnologías de información y comunicación (TICs) pues debían trabajar de forma colaborativa desde sus casas a través de videoconferencias, correo electrónico, plataformas digitales para acreditar así sus unidades de competencia.

Desde esta perspectiva, se puede confirmar que la pandemia de COVID-19 vino a transformar la educación en México puesto que, a pesar de haber superado el confinamiento con el regreso a clases presenciales, la modalidad a distancia continúa siendo una buena opción de aprendizaje para muchos mexicanos. En Chiapas, se puede apreciar un aumento de instituciones educativas que ofrecen diversos programas educativos en modalidades a distancia (Villalobos López, López Ocaña y Rosales Castro, 2023). Más aún, los nuevos profesionistas en la educación deben desarrollar nuevas competencias que demandan el nuevo panorama educativo en México, y los egresados de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés no son la excepción. Todos aquellos estudiantes que egresaron como maestros profesionales del inglés de la Escuela de Lenguas, Campus Tapachula de la UNACH desde el 2020 en adelante, tienen ahora el reto de capacitarse en el dominio de las TICs y estar familiarizados con la educación a distancia, puesto que esta modalidad es una de las más solicitadas tras la pandemia COVID-19 en los diversos organismos educativos, sobre todo en el nivel educativo media superior y superior (Jara-Vaca, Rodríguez-Heredia, Conde-Pazmiño y Aime-Yugan, 2021).

Por lo anterior, el objetivo de este escrito es determinar el impacto que tuvo la pandemia COVID-19 en el 2020 en los profesionistas de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés que egresaron en el período del 2009 al 2018 de la Escuela de Lenguas, Campus Tapachula, de la Universidad Autónoma de Chiapas. Este rango de tiempo fue seleccionado debido a que este período de cohorte de egresados se encontraba laborando o en la búsqueda de un empleo. Se discuten temas que van desde el aspecto financiero hasta el aspecto psicológico y emocional, determinando cómo el confinamiento nacional afectó su desempeño laboral o la búsqueda de un trabajo en el campo laboral actual, así como su estabilidad mental y su dinámica familiar.

Para este ejercicio investigativo, se recolectó información bajo un enfoque mixto: se utilizaron herramientas de recolección de datos, con interpretación cualitativa de respuestas de 20 egresados de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés de la Escuela de Lenguas, Campus Tapachula, con un rango de edad de 23 a 31 años. Este número de participantes es una muestra representativa de la población total de egresados en ese período, puesto que cubre tanto

el sector privado, como el público, así como el nivel de educación básica y medio superior. De esta población, 5 son masculinos mientras que 15 son femeninos, todos ellos con empleo actual, a excepción de una egresada que no cuenta con trabajo actualmente por cuestiones de salud. De los 19 egresados con empleo actual, el 53% (10 egresados) trabaja en el sector privado, el 21% (4 egresados) labora en el sector público, mientras que el restante 26% (5 egresados) tiene trabajo en ambos sectores.

De los 19 encuestados laborando actualmente, uno de ellos prefirió no compartir su ingreso mensual aproximado; los restantes 18 afirmaron tener en promedio $6,617 pesos como ingreso mensual aproximado, como se puede observar en la Tabla 1. El mínimo recibido por un egresado participante en esta investigación es de $2,000 pesos mensuales, mientras que el máximo ingreso mensual aproximado es de $14,000 pesos mensuales. Ningún participante reportó haber experimentado una disminución de su salario, por lo que se deduce que la pandemia no tuvo un impacto significativo en sus salarios. Curiosamente, ambos egresados participantes trabajan tanto en el sector privado como en el sector público.

Tabla 1 Ingreso mensual aproximado de los egresados participantes

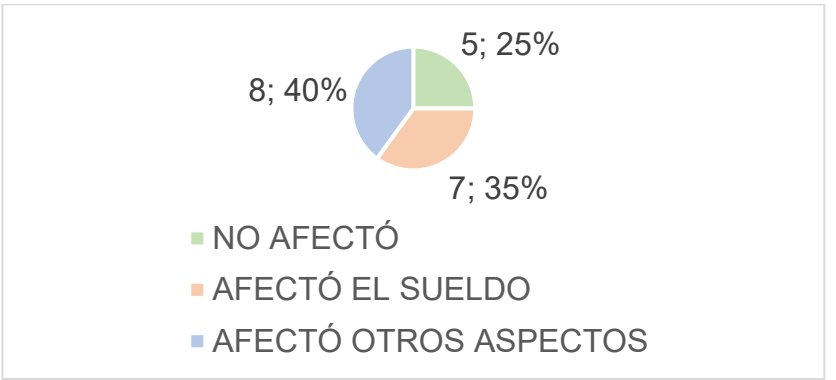
Ingreso mensual aproximado	Número de egresados
$2,000 - $6,999	11 = 61%
$7,000 - $10,999	4 = 22%
$11,000 - $14,000	3 = 17%
Media: $6,617	Total 18 = 100%

Con respecto al aspecto financiero, el 75% de los egresados participantes (15 de un total de 20) confirmaron que la pandemia COVID-19 afectó su situación económica, mientras que el 15% - 5 egresados – opinaron que el confinamiento nacional no les afectó en sus prestaciones ni en su ingreso mensual aproximado. Como se puede apreciar en la Figura 1, de los 15 participantes 7 de ellos (35% de la población total) mencionaron que la pandemia los afectó directamente a su sueldo; esto se debe a que las instituciones educativas tuvieron que reducir su planta docente al ver disminuido drásticamente su población estudiantil, al no tener clases presenciales. Aún con la oferta de la educación en línea, los

egresados mencionaron que no había suficientes grupos para todos los docentes, por lo que disminuyeron las horas de trabajo afectando directamente el ingreso mensual. Es importante destacar que, bajo este contexto laboral, varias organizaciones educativas se vieron forzadas en reducir los sueldos de sus docentes o afectar sus prestaciones, sobre todo en el sector privado, de acuerdo con lo que opinaron los egresados participantes.

Tal como se aprecia en Figura 1, el 40% de los egresados de la enseñanza del inglés mencionaron diferentes aspectos que se vieron afectados por la pandemia además del salario. De los 8 que se agrupan en esta categoría, 3 egresados afirmaron que tuvieron que habilitar su casa como estaciones de trabajo para dar las clases en línea; otros 3 participantes agregaron que el aumento de precios debido al confinamiento sanitario fue lo que realmente afectó su situación económica; finalmente, los 2 restantes que si se vieron afectados puntualizaron que fueron sus prestaciones las que disminuyeron durante la pandemia; esto fue primordialmente precario en el caso de una egresada laborando en el sector privado, ya que además de generar gastos para comprar equipo de cómputo en su casa, tuvo gastos relacionados con problemas de salud.

Figura 1 La afectación de la pandemia COVID-19 en la situación económica



Por otro lado, cinco de los 20 egresados participantes, es decir, el 25% de la población total encuestada, afirmaron que no sintieron que la pandemia les afectó en su situación económica. Una de ellas señaló que, al impartir las clases desde casa, no tuvo gastos en transporte hacia sus dos centros de trabajo, mientras que otros

dos, uno femenino y otro masculino, enfatizaron que fue durante la pandemia que consiguieron trabajo dando clases de inglés en línea. A pesar de que la mayoría se vieron afectados económicamente por la pandemia, 16 de los egresados participantes (80% del total) tuvieron la necesidad de realizar diversas inversiones en sus espacios de trabajo desde casa para poder impartir clases de inglés en línea durante el confinamiento nacional. La Tabla 2 muestra qué tipo de inversiones realizaron dichos participantes, siendo las adecuaciones necesarias para acondicionar un espacio de trabajo en sus hogares la inversión más mencionada, mientras que la contratación de internet fue la que menos se realizó. Por otro lado, cuatro egresados de la enseñanza del inglés, es decir, el 20% de los 20 encuestados, no realizaron ningún tipo de inversión.

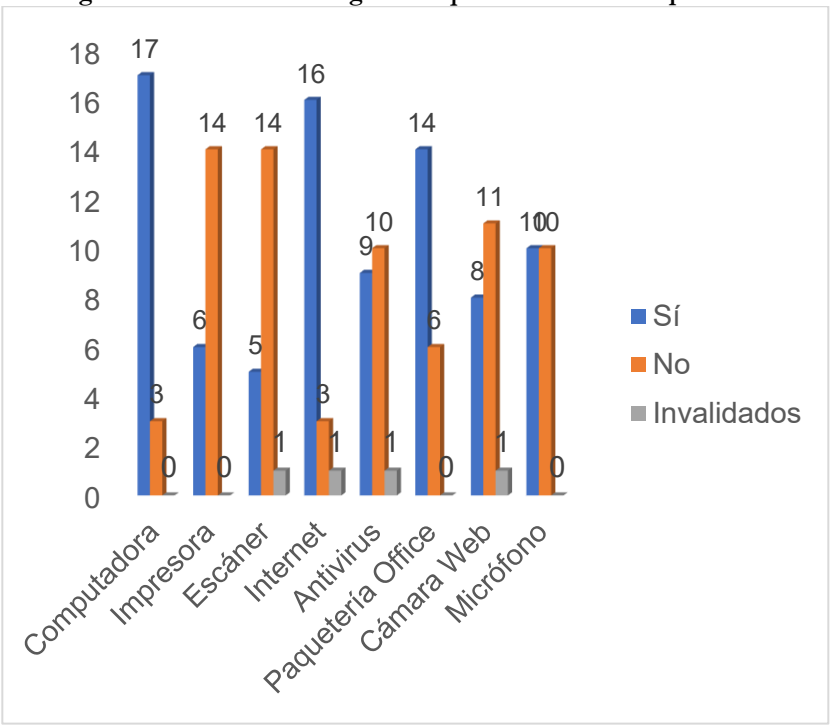
Tabla 1 Inversiones para el desempeño laboral desde casa

Tipo de inversión	Menciones
Compra o reparación de equipo de cómputo	8
Contratación de Internet	4
Compra de mobiliario	6
Acondicionamiento de espacio de trabajo (luces, materiales, cableado, pintura)	12
Ninguna inversión	4

De estas inversiones, se les preguntó a los egresados participantes si correspondían a su ingreso mensual aproximado. Exactamente la mitad de los participantes (10 de ellos lo que corresponde al 50% del total) confirmaron que su ingreso es adecuado con respecto a los gastos generados por la pandemia. A pesar de que han tenido gastos inesperados y que el transporte es más caro, los sueldos son suficientes o ellos mismos organizan sus ingresos de tal forma que pueden invertir en materiales didácticos o cubrir sus necesidades. Contrariamente, la otra mitad opina que el ingreso recibido no corresponde del todo, puesto que los sueldos son muy bajos, además que han aumentado los precios del transporte y de algunos productos básicos. Además, un egresado señaló que algunos centros de trabajo no estaban pagando en tiempo y forma, lo que complica aún más la situación económica.

Con respecto al internet, se tienen datos similares, siendo el mismo porcentaje, 25%, de los egresados que tuvieron que contratar un mejor servicio de internet para poder dar sus clases de inglés en línea, el 80% (16 egresados) ya contaba con acceso a la red. El tercer elemento esencial para enfrentar la pandemia fue contar con paquetería Office para el manejo de documentos digitales, presentaciones, y demás recursos didácticos en línea; el 70% de los egresados encuestados mencionó que ya contaban con este recurso tecnológico, en contraste con los 4 egresados (30% de los sujetos de investigación) que debieron de actualizar o instalar un paquete de programas de Microsoft Office.

Figura 2 Recursos tecnológicos adquiridos antes de la pandemia



Así como está establecido en la Figura 2, hay dos elementos que los egresados en la enseñanza del inglés necesitaban para unirse a la nueva modalidad de enseñanza durante la pandemia COVID-19: una impresora y un escáner. El 70% de los egresados participantes – 14 de 20 – contestaron que no contaban con una impresora ni con un escáner, mientras alrededor del 30% si las

tenían. Cabe mencionar que estos recursos tecnológicos se volvieron esenciales en la educación a distancia al tener que digitalizar materiales didácticos y crear recursos didácticos digitales para impartir clases en línea. Por otro lado, alrededor del 55% del total de encuestados no contaban con un programa de Antivirus ni con una cámara web para las sesiones sincrónicas a través de las videoconferencias, a

Una ventaja con la que los egresados encuestados en esta investigación contaron fue que ya contaban con algunos elementos necesarios para adaptarse a la educación a distancia. Esto contribuyó a que su situación económica no fuera tan afectada por la pandemia COVID-19. Tal como se demuestra en Figura 2, la mayoría de los egresados participantes ya contaban con tres recursos tecnológicos básicos para trabajar desde casa en la nueva modalidad debido al confinamiento sanitario: una computadora, conectividad a internet y paquetería de programas de computación para la creación, la edición y el manejo de documentos digitales. El 85% de la población encuestada ya tenía un equipo de cómputo en casa antes de la pandemia, mientras que el 25% restante (3 de 20 egresados) tuvo que adquirir una computadora para continuar con la educación a distancia y así evitar el rezago educativo causado por la pandemia COVID-19 diferencia del 45% que sí las tenía. Finalmente, exactamente la mitad de la población investigada sí tenía un micrófono antes de la pandemia mientras que la otra mitad tuvo que adquirir uno para las videoconferencias.

Basado en la información en la Figura 2, se puede afirmar que la mayoría de los egresados de la enseñanza del inglés que participaron en esta investigación tenían lo esencial para migrar a la modalidad de la educación a distancia. No obstante, los requerimientos técnicos que exigía la educación a distancia obligaron a 18 de los 20 (90%) egresados participantes a realizar nuevas inversiones y a mejorar los recursos con las que ya contaban. La Tabla 3 muestra los recursos tecnológicos que los sujetos de investigación tuvieron que adquirir para dar clases en línea.

Tabla 2Recursos tecnológicos adquiridos para la educación a distancia

Recursos tecnológicos adquiridos	Número de egresados
Computadora	9 de 20 (45%)
Micrófono	5 de 20 (25%)
Impresora	4 de 20 (20%)
Internet	4 de 20 (20%)
Cámara Web	4 de 20 (20%)
Bocina	4 de 20 (20%)
Audífonos	3 de 20 (15%)
Aro de luz	2 de 20 (10%)
Tripié	2 de 20 (10%)
Cables	2 de 20 (10%)
Mobiliario	2 de 20 (10%)
Tablet	1 de 20 (5%)
Suscripciones	1 de 20 (5%)
Ninguno	2 de 20 (10%)

Como se aprecia la Tabla 3, un poco menos de la mitad de los egresados participantes se vieron en la necesidad de comprar un mejor equipo de cómputo, lo que constituye una inversión seria. Del 20 al 25% de los participantes tuvieron que adquirir diversos recursos tecnológicos para poder dar clases en línea, tales como cámara web, micrófono, bocina, impresora, así como contratar un mejor de servicio de internet al que tenían antes de la pandemia para poder trabajar en la red sin problemas de conectividad. Un porcentaje menor (el 15 y 10%) de los egresados encuestados mencionaron adquirir recursos tecnológicos para acondicionar sus espacios de trabajo, tales como aros de luz, tripié, cables para la conectividad, y mobiliario. Solo el 5%, lo que corresponde a un egresado de la enseñanza del inglés, adquirió una Tablet y otro más invirtió en suscripciones a diferentes sitios de internet que le permiten brindar servicios más completos, como recursos lúdicos digitales. Finalmente, se puede apreciar que el 10% de los egresados, es decir, 2 de los 20 que son en total, no tuvieron ninguna necesidad de adquirir algún recurso tecnológico para trabajar desde casa durante el confinamiento causado por la pandemia COVID-19.

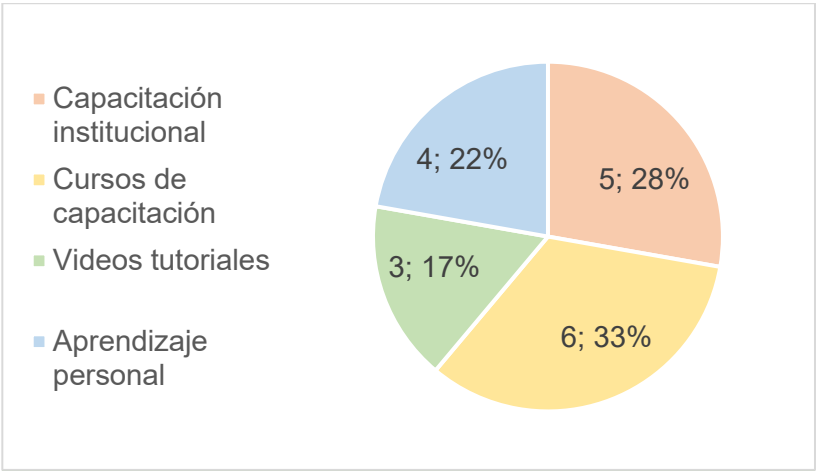
Las adquisiciones de estos recursos tecnológicos resultaron en nuevas implicaciones para los egresados participantes durante el

confinamiento nacional: ser capaces de utilizar las tecnologías de información y comunicación para dar las clases de inglés en línea. El 80% de los sujetos investigados confirmaron que tuvieron la necesidad de aprender cómo utilizar las plataformas digitales (Google Classroom, por ejemplo) que sus centros de trabajo escogieron para seguir con la educación desde casa. Tales entornos de aprendizaje virtual consistieron en una serie de herramientas tecnológicas, tales como programas de comunicación asincrónica (correo electrónico, mensajería) y sincrónica (videoconferencias en programas como Google Meet y Zoom). Los egresados también afirmaron que sintieron la necesidad de entender el manejo de redes, aplicaciones didácticas para la creación de material didáctico virtual, o paquetería para la creación y manejo de archivos digitales, como Excel de Microsoft Office o Google Forms.

A nivel metodológico, estos 16 egresados participantes también manifestaron que necesitaron capacitarse en técnicas de enseñanza en línea, metodologías y evaluación para la enseñanza en línea e híbrida. No solamente necesitaban entender cómo usar las herramientas, aplicaciones, redes sociales o páginas de internet para generar recursos didácticos virtuales, pero también conocer el fundamento teórico para potenciar el uso de las TIC y así crear videos, presentaciones, infografías, tutoriales, actividades y tareas en las plataformas educativas digitales, y evaluaciones basadas en proyectos colaborativos en ambientes virtuales de aprendizaje.

Por el contrario, cuatro de los egresados participantes, el 20% de la población total, argumentó que no tuvieron ninguna necesidad de capacitación para manejar las herramientas digitales necesarias para la educación en línea. Con esta respuesta, se podría entender que dos de ellos ya tenían conocimiento del manejo de las TICs, mientras que una de ellas mencionó que ella misma aprendía por si sola al usar una nueva herramienta tecnológica; así también, la restante egresada participante no se capacitó por no tener empleo durante la pandemia COVID-19. Esto contrasta con las acciones que realizaron los 16 demás egresados, el 80% que buscaron capacitación a través de las diversas formas mencionadas en Figura 3. De todas las menciones, los cursos de capacitación, ya sea gratuitos o por inversión propia, fueron la forma de capacitación más popular con el 33% del total de las respuestas.

Figura 3 ***Formas de capacitación de los egresados participantes durante la Pandemia COVID-19***



Así como lo demuestra la Figura 3, los egresados también tuvieron cursos de capacitación impartidas por las instituciones educativas donde laboraban estos egresados, con el 28% de las menciones. Esto fue seguido del aprendizaje personal, es decir, a través de la experiencia y de la auto capacitación de los egresados, con 4 menciones, equivalente al 22% del total de respuestas. Finalmente, solo 3 egresados participantes (17%) afirmaron que se capacitaron a través de videos tutoriales encontrados en la red social YouTube.

Al capacitarse para migrar a la educación en línea durante la pandemia de COVID-19, los egresados de la enseñanza del inglés pudieron percibir qué tecnologías de información y comunicación podían usar fácilmente y qué otras necesitaron capacitación para impartir clases de inglés a distancia. La Tabla 4 presenta las fortalezas y debilidades de los egresados encuestados tuvieron al momento de usar los recursos tecnológicos disponibles para afrentar el confinamiento sanitario en México.

Basado en la Tabla 4, se puede afirmar que la mayoría de los egresados de la Escuela de Lenguas, Campus Tapachula de la Universidad Autónoma de Chiapas sí estaban familiarizados con diversos recursos tecnológicos que les permitieron realizar materiales didácticos digitales.

Tabla 3 Fortalezas y debilidades de los egresados participantes durante la pandemia COVID-19

Fortalezas	Debilidades
• Desarrollo de habilidades tecnológicas • Manejo de aplicaciones educativas • Buen manejo del equipo de computo • Búsqueda de recursos didácticos apropiados en la red • Mantener el interés de los alumnos en ambientes virtuales • Explicar los temas con materiales en línea • Carisma, paciencia y empatía • Entrega al trabajo de docencia • Flexibilidad, creatividad y facilidad para aprender y aplicar nuevos conocimientos	• Mala conectividad al internet • Control de grupo en línea • Implementar actividades en equipo • Mantener a los alumnos enfocados en clase • La modalidad a distancia pues no hay contacto físico con los alumnos • La organización del tiempo • Distracciones en el espacio de trabajo en casa • La afectación del salario • Paciencia para tener niños prestando atención

Los 20 participantes consideraron una ventaja académica el estar familiarizados con algunas herramientas de información y comunicación. Sin embargo, la información contenida en la sección Debilidades en la Tabla 4 coincide con los resultados que encontró Rodríguez Guardado (2022) en su investigación sobre las necesidades docentes durante la pandemia por COVID-19 en la educación remota de emergencia. La autora concluye que los docentes no contaban con los recursos tecnológicos y la conexión adecuada para la impartición de clases, por lo que fue necesario implementar cursos de capacitación. Así también, los docentes investigados por la autora afirmaron que necesitaban más preparación, capacitación, y flexibilidad para adaptarse a la nueva modalidad educativa a distancia, y así crear actividades apropiadas

para fomentar el aprendizaje en los alumnos y aplicar instrumentos de evaluación que determinen con mayor precisión el avance educativo con la nueva forma de enseñanza.

Los comentarios que los 20 egresados participantes en esta investigación compartieron en la encuesta confirman las mismas necesidades que encontró Rodríguez Guardado (2022) en su estudio. En este contexto, las necesidades de los egresados investigados fueron cubiertas por la formación que tenían como docentes de inglés en la Escuela de Lenguas, Campus Tapachula de la Universidad Autónoma de Chiapas. El 30% del total de egresados participantes (6 de 20) opinaron que el haber aprendido a realizar material didáctico durante su formación les ayudó a ser creativos para diseñar recursos educativos digitales, aunque algunos tuvieron que tomar cursos o ver videos tutoriales para aprender a usar algunas aplicaciones o páginas de internet especializadas para realizar hojas de ejercicios, presentaciones, y exámenes como instrumentos de evaluación. Otro 30% comentó que saber cómo impartir una clase les ayudó a solventar la necesidad de mantener el interés de los alumnos frente a la computadora, a diseñar actividades lúdicas con interacción y dinamismo, a organizar mejor el tiempo disponible, a impartir asesoramiento extra de la materia.

Un 15% de la población de esta investigación, es decir, 3 egresados, se refirieron a la capacidad lectora para solventar sus necesidades, ya que pudieron investigar y leer información sobre la educación a distancia, sobre cómo utilizar recursos tecnológicos, y sobre cómo resolver las situaciones emergentes durante el curso. Por otro lado, un 10% de los egresados mencionó que todas las necesidades las pudieron solventar gracias a su formación como docentes de inglés, un 5% señalizó que el ser emotivo fue lo que le apoyó a seguir con la educación a distancia durante el confinamiento nacional, mientras que una sola egresada (5%) contestó que ninguna necesidad fue resuelta con su aprendizaje en la Licenciatura en la

Enseñanza del Inglés.

Con respecto a que, si consideran que las habilidades digitales que desarrollaron durante su estancia en la licenciatura fueron suficientes para trabajar en línea y/o a distancia, la población investigada se dividió. Un poco más de la mitad (55%) opina que no

les ayudaron mientras que el 45% restante afirma que si les ayudaron a sus clases de inglés a distancia. Los 11 egresados que pertenecen al primer grupo afirmaron que no estaban preparados en el tema de la educación a distancia; a pesar de haber llevado una unidad de competencia llamada "Tecnología Educativa" y haber adquirido tales competencias de forma transversal en el currículum de la licenciatura, los egresados no se sintieron preparados para impartir clases de inglés en línea. Ellos mencionaron que no conocían suficientes herramientas de tecnologías de información y comunicación, ya que la licenciatura estaba enfocada a clases presenciales y no a clases en línea; por lo tanto, no estaban tan familiarizados con plataformas educativas digitales, videoconferencias, actividades y evaluaciones en entornos virtuales de aprendizaje.

Por otro lado, el grupo de 9 egresados (el 45% del total) que afirmó que las competencias desarrolladas durante la licenciatura sí les ayudaron a impartir clases en línea comentaron que conocía algunas aplicaciones y páginas web que habían utilizado en algunas unidades de competencia durante su formación profesional. También manifestaron que los hábitos de leer, de investigar y de encontrar soluciones fueron elementos claves en su aprendizaje personal, al buscar videos tutoriales, cursos de capacitación gratuitos en línea e información valiosa para actualizar sus conocimientos de las TICs y ponerlas en práctica para seguir la modalidad de la educación a distancia.

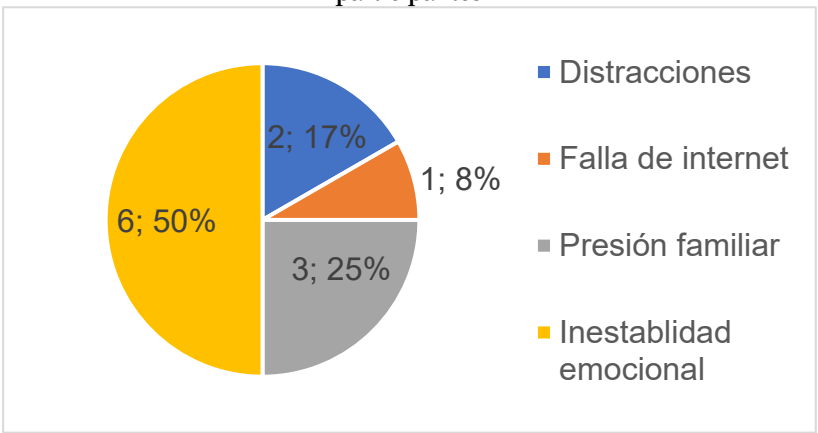
En este punto de la investigación, es importante notar que la pandemia global causada por el virus COVID-19 no solamente afectó el aspecto económico en los egresados de la licenciatura en la enseñanza del inglés de la Escuela de Lenguas, Campus Tapachula de la Universidad Autónoma de Chiapas. La pandemia también tuvo efectos negativos en la estabilidad mental de las personas, esto debido a que por primera vez en sus vidas se sometieron a un encierro forzado por el confinamiento sanitario, al mismo tiempo que se preocupaban por la salud de sus familiares, vecinos, y compañeros de trabajo. Ayala, Badillo, Mora y Cortez (2022) concluyeron en su estudio en San Martín, España, que los docentes sufrieron de miedo, ansiedad y tristeza durante la pandemia de COVID-19, tratando de conciliar la vida laboral con la vida personal en el mismo espacio físico y logrando la continuidad académica

mostrando afecto, empatía y resiliencia a través de la virtualidad. Siguiendo esta línea de investigación, los 20 egresados participantes fueron encuestados sobre los efectos socioemocionales que sufrieron durante la pandemia.

Al cuestionarles si la situación familiar les ha afectado su estabilidad emocional durante su desempeño profesional, 8 egresados participantes (40% del total) contestaron con un rotundo "no". Esto implica que la mayoría de los participantes (60% del total, es decir 12 de los 20 egresados) sí fueron afectados en su estabilidad emocional. La Figura 4 muestra un resumen de los comentarios proporcionados por los egresados participantes que se vieron afectados emocionalmente por la pandemia.

Del total de comentarios sobre la afectación socioemocional, la mitad (50%, es decir 6 de las 12 menciones que hicieron los 12 egresados) se refiere precisamente a los sentimientos que tuvieron los participantes durante la pandemia: ansiedad, estrés, tristeza, miedo, intranquilidad, y desesperación. Todo esto fue a causa de pasar mucho tiempo frente a la computadora, de no salir de sus casas, de cuidarse y cuidar a sus familiares, e incluso ver sanar a sus enfermos de COVID-19 y cuidarlos de sus secuelas.

Figura 4 Tipos de afectación socioemocional de los egresados participantes



El 25% de los comentarios (3 instancias del total) se refiere a las expectativas familiares. Estos egresados comentaron que sus familias observaban sus clases o que ellos todavía vivían con sus

padres y eso originaba presión social; incluso la egresada sin empleo afirmó que el no tener trabajo durante la pandemia le afectó emocionalmente, Esto confirma lo que Ayala et al. (2022) argumentan que los docentes no podían conciliar la vida personal con la vida familiar con sus hijos, hijas o padres, por lo que la dinámica familiar tuvo que adaptarse también a la sinergia de la educación a distancia.

En menor frecuencia, el 17% de los comentarios (solamente dos menciones) se refiere a las distracciones y ruidos. Algunos egresados comentaron que era difícil buscar un espacio tranquilo y silencioso para poder dar sus clases, ya que al compartir con sus familiares quienes también debían conectarse a sus clases, había ruido y constantes interrupciones. Y con una sola mención (el restante 8%) se tiene a la falla de internet como afectación socioemocional. Esto sucedía al compartir el mismo modem con el resto de los miembros de la familia, conectándose todos al mismo tiempo, lo que ocasionaba la disminución de la cobertura de internet. Esta inestabilidad de la conectividad les hacía sentir ansiedad al no poder cumplir con las clases en línea.

Definitivamente, el reto de conciliar la vida familiar con la vida laboral en el mismo espacio físico y tiempo es algo que afectó emocionalmente a los egresados participantes. La Tabla 5 muestra dos grupos de la población investigada de acuerdo con si les resultó difícil o les resultó bien combinar la vida familiar y el trabajo desde casa, así como los comentarios hechos que fundamentan sus opiniones.

Tabla 4 Comentarios de los egresados sobre combinar la vida familiar con el trabajo desde casa

¿Cómo le resultó combinar la vida familiar y el trabajo desde casa?	**Comentarios**
Resultó bien 7 egresados = 35%	• *Había tiempo para ambos aspectos* • *Pude convivir más con mi familia* • *Muy útil* • *Hubo apoyo de la familia tanto en los horarios y el espacio laboral en casa, así como el apoyo emocional*

	• *Tenía mi propio espacio para trabajar en casa* • *Se lograron acuerdos en el cambio de hábitos durante la pandemia*
Resultó complicado 13 egresados = 65%	• *El trabajo en casa absorbía mucho tiempo* • *Fue abrumador, estresante, complicado* • *Había ruido e interrupciones* • *Estuve en casa todo el tiempo* • *La familia piensa que cuenta contigo todo el tiempo al estar en casa* • *Estuve pendiente de mi familia que no se contagiaran* • *Manejar los horarios*

Analizando la Tabla 5, se puede afirmar que la mayoría de los egresados (65%) encontró complicado combinar convivir con su familia e impartir clases de inglés en línea desde casa. Comentaron que fue abrumador y estresante pues debían pasar varias horas dando clases, y al mismo tiempo estar pendientes de que sus familiares no se enfermaran o no causaran tanto ruido y/o interrupciones durante las sesiones sincrónicas. Esto es apoyado por la investigación llevada a cabo por Ayala Carrillo, Pérez-Fra y Zapata Martelo (2023:85), quienes afirman que, durante la pandemia, los docentes tuvieron "que adecuar espacios para sus labores de docencia, organizar sus tiempos y actividades, atender a su familia (especialmente hijos/jas y padres/madres) y hacer que los demás integrantes de la familia respetaran los horarios y espacios".

Por el contrario, al 35% de los egresados encuestados les pareció bien combinar la vida familiar con el laboral desde casa. Mencionaron que sus familiares brindaron un excelente apoyo para la organización de horarios y la creación de hábitos nuevos de acuerdo con la nueva realidad. Además, encontraron que el convivir con su familia les ayudó a sobrellevar la ansiedad del confinamiento sanitario, brindando apoyo emocional y tiempo de calidad con los seres queridos. Puesto que estar encerrado en casa sin poder salir debido al confinamiento sanitario causado por la pandemia del virus

COVID-19, es natural inquirir que tanto les afectó dicho encierro en su estado anímico durante su desempeño laboral. De los 20 egresados participantes, el 40% (8 de ellos) afirmó que no les afectó mucho; una de las egresadas comentó que no le afectó demasiado porque pudo separar las dos áreas; otro egresado comentó que el aspecto laboral no afectó durante la pandemia ya que consiguió empleo en la etapa final del confinamiento, lo mismo que otra participante, que añadió que apenas había egresado de la Escuela de Lenguas, Campus Tapachula. Otra egresada comentó que la pandemia le facilitó el trabajo, ya que su centro de trabajo estaba en la sierra chiapaneca y ya no tenía que transportarse hasta allá. Una última participación fue de un egresado que mencionó que la pandemia no le afectó mucho pues se puso retos y eso lo llevó a trabajar duro y enfocarse en lograr el objetivo sin ser afectado emocionalmente.

Sin embargo, la mayoría de los egresados encuestados sí se vieron afectados emocionalmente en su desempeño laboral: el 60% del total, es decir, 12 de 20 participantes. Ellos mencionaron que, al no tener descansos entre las horas de clase y la vida familiar, sintieron cansancio, estrés emocional, ansiedad, inseguridad y desmotivación. Otros egresados mencionaron que se preocupaban porque los estudiantes pudieran aprender efectivamente, por lo que tenían muchas dudas sobre las clases virtuales y su efectividad para evitar el rezago educativo. Todo esto ha incluso causado enfermedades en los egresados, como caída de cabello, problemas de caspa, dermatitis. La participante que no tenía empleo mencionó que buscar trabajo durante la pandemia fue abrumador. Pero lo más complicado fue compartido por una egresada al comentar que no sabía cómo sobrellevar los sentimientos de los alumnos cuando un familiar había fallecido por el virus COVID-19.

Otro cuestionamiento que se le hizo a los egresados participantes es sobre qué hicieron para salir adelante de las afectaciones que mencionaron en el punto anterior. De los 8 egresados que afirmaron que no fueron afectados emocionalmente por la pandemia, 5 de ellos (25%) continuaron afirmando que no fueron afectados, por lo que no tuvieron que realizar ninguna acción para solventarla. El 75% restante (15 participantes) comentaron que realizaron acciones diversas para sobrellevar el estrés emocional. Con respecto a las inseguridades que tuvieron al impartir clases en

línea, buscaron cursos de capacitación para el manejo de las TICs, y buscaron apoyo de otros docentes; en relación con el sentimiento de cansancio por no tener descansos, la solución fue tener menos horas de trabajo. Los egresados que sintieron ansiedad y desmotivación encontraron ayuda en terapias en línea, en el trabajo desde casa, en la meditación en casa, y en el cuidado de su salud mental. Los participantes especialmente enfatizaron que el apoyo familiar fue clave: platicaron con sus familiares, realizaron actividades en familia, se cuidaron y apoyaron los unos a los otros, sobre todo con los problemas de salud.

Finalmente, un contundente 95% de los egresados participantes recomendaron incluir las siguientes competencias profesionales en el próximo rediseño curricular del plan de estudios de la licenciatura en la enseñanza del inglés:

- Manejo de las tecnologías de información y comunicación
- Competencias digitales para la educación a distancia
- Capacitación en el uso de plataformas educativas digitales
- Práctica docente tanto en clases presenciales como a distancia
- Innovación y desarrollo de recursos digitales usando diversas aplicaciones

Estas recomendaciones se alinean con los retos importantes que los docentes de inglés deben enfrentar sobre tecnología y educación en tiempos de COVID-19 (Martínez-Pérez, 2022): (1) modificar el sistema educativo tradicional, como motivar una participación más activa de los estudiantes; (2) creatividad y motivación en el aprendiz, como despertar creatividad y curiosidad en el estudiante, motivándolos a aprender por ellos mismos; y sobre todo, (3) uso de la tecnología, como el uso de diferentes plataformas digitales, redes sociales, buscadores de información, páginas de internet y videoconferencias para clases.

En conclusión, la pandemia causada por el virus COVID-19 tuvo varias afectaciones sobre egresados de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés de la Escuela de Lenguas, Campus Tapachula de la Universidad Autónoma de Chiapas. Una de las afectaciones fue sobre su situación financiera. Los egresados participantes en esta investigación vieron sus salarios disminuidos y tuvieron que invertir

en adquirir equipo de cómputo, mejorar el que ya tenían, contratar un mejor servicio de internet, y comprar mobiliario, cables de conectividad, aros de luz, bocinas, micrófonos, cámaras web y demás para acondicionar sus espacios de trabajo desde casa.

Otro tipo de afectación que los egresados participantes sufrieron fue de afectación en el campo laboral. Al migrar a la educación a distancia, los egresados en la enseñanza del inglés debieron desarrollar competencias digitales con las que no tenían suficiente experiencia durante su formación profesional. Debieron tomar cursos de capacitación, ver videos tutoriales, aprender de forma empírica cómo usar plataformas educativas digitales, aplicaciones o páginas web para creación de recursos didácticos digitales, plataformas de comunicación a distancia, tales como videoconferencias, correos electrónicos, y mensajería. Además, debieron familiarizarse con la nueva modalidad a distancia, en donde se deben crear ambientes virtuales de aprendizaje en donde el estudiante participe activamente para desarrollar su propio aprendizaje a través de proyectos colaborativos desde su casa (Lima Montenegro y Fernández Nodarse, 2017).

Una final afectación del confinamiento sanitario a los egresados participantes fue la socioemocional. La gran mayoría de los egresados sintieron ansiedad, desesperación, estrés, cansancio, miedos; todos estos sentimientos al enfrentar una nueva modalidad de enseñanza a distancia y al combinar su vida familiar con el trabajo desde casa. Afortunadamente, los egresados solventaron estos problemas a través de cursos de capacitación, meditación, terapias, la convivencia con sus familiares, y el apoyo de sus compañeros de trabajo o de sus centros de trabajo.

A pesar de todas estas afectaciones causadas por la pandemia COVID-19, los egresados de la licenciatura en la enseñanza del inglés de la Escuela de Lenguas Campus Tapachula lograron desarrollar las competencias digitales necesarias para hacerle frente a la educación en línea, y así poder darles continuación académica a sus alumnos en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. La experiencia que tuvieron los lleva a recomendar dar más énfasis a las habilidades del manejo de tecnologías de información y comunicación, de plataformas educativas digitales y de la creación de ambientes virtuales de aprendizaje para cuando sea necesario llevar la educación desde casa.

Referencias

Ayala, F., Badillo, I., Mora, M. y Cortez, A. (2022). El impacto socioemocional de la pandemia en los docentes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje virtual. *Segundo Congreso Internacional de Ciencias Humanas "Actualidad de lo clásico y saberes en disputa de cara a la sociedad digital"*. Escuela de Humanidades. Universidad Nacional de San Martín. En https://n2t.net/ark:/13683/eoQd/FFk

Ayala Carrillo, M.R., Pérez-Fra, M.M. y Zapata Martelo, E.M. (2023). Trabajo docente, vida cotidiana y cuidados en tiempos de COVID-19 en México. *Revista de estudios de género La Ventana, 7*(57). 77-107. DOI: https://doi.org/10.32870/lv.v7i57.7488

Diario Oficial de la Federación de México. (2020, 16 marzo). *Acuerdo número 02/03/20 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.* Secretaría de Gobernación. Gobierno de la Nación. En https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020#gsc.tab=0

Gómez Collado, M. E. (2017). Panorama del sistema educativo mexicano desde la perspectiva de las políticas públicas. *Innovación educativa*, *17*(74), 143-163. En http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000200143&lng=es&tlng=es.

Jara-Vaca, F.L., Rodríguez-Heredia, S. P., Conde-Pazmiño, L.R., y Aime-Yungan, G.G. (2021) Uso de las TIC en la educación a distancia en el contexto del Covid-19: Ventajas e inconvenientes. *Polo del Conocimiento Revista científico-profesional, 6*(11).15-29. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8219323

Lima Montenegro, S. y Fernández Nodarse, F.A. (2017). La educación a distancia en entornos virtuales de enseñanza aprendizaje. Reflexiones didácticas. *Atenas, 3*(39). 30-47. En https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478055149003

Martínez-Pérez, M.G. (2022). Retos en la enseñanza del idioma inglés en línea durante el COVID-19. *Con-Ciencia Boletín Científico de la Escuela Preparatoria Número 3, 9*(18) En https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa3/article/view/9486

Mendoza, L. C. (2020) Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *50*(Especial). 343-352, DOI: https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.119

Quintanilla, S. (2008). La educación en México durante el período de Lázaro Cárdenas, 1934-1940. Documento *Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestap*, 62.1-21. En https://www.scribd.com/document/800285223/Quintanilla-2008-Educacion-con-Cardenas

Reyes Cruz, M.R., Murrieta Loyo, G., Hernández Méndez, E. (2011) Políticas lingüísticas nacionales e internacionales sobre la enseñanza del inglés en escuelas primarias. *Revista Pueblos y Fronteras Digital,* 6(12). 167-197. Universidad Nacional Autónoma de México. En https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90621701007

Rodríguez Guardado, M.S. (2022). Necesidades docentes durante la pandemia por COVID-19 en educación remota de emergencia. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 21*(47). 185-199. DOI: https://doi.org/10.21703/0718-5162202202102147010

Universidad Autónoma de Chiapas, (s.f.). Reseña histórica de la FLCTUX. Facultad de Lenguas Campus Tuxtla Gutiérrez [Pagina Web]. En https://www.lenguas.unach.mx/index.php/acerca-de/28-director

Villalobos López, S.I., López Ocaña, L. y Rosales Castro, A.C. (2023): Educación a distancia: Estrategia de inclusión educativa en el estado de Chiapas. En Ken Rodríguez, Crucita Aurora y Mora Cantellano, María del Pilar Alejandra [Coords.*] Migración, mercados de trabajo y educación. Inclusión social en la gestión territorial.* 329-344. Repositorio Universitario del Instituto de Investigaciones Económicas. Universidad Nacional Autónoma de México. En http://ru.iiec.unam.mx/6168/

De la Crisis a la Transformación: Experiencias de Egresados LEI- BUAP en la Era Post-COVID

Benjamín Gutiérrez Gutiérrez[*]
Josué Cinto Morales[**]
María Amelia Xique Suárez[***]
Roberto Ochoa Gutiérrez[****]

Resumen: La pandemia mundial de COVID-19 generó nuevos obstáculos para las instituciones de educación superior,

[*] Benjamín Gutiérrez Gutiérrez tiene la Licenciatura en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Maestría en Educación Superior y Doctorado en Educación. Tiene perfil PROMEP y es miembro del SIN nivel I; colaboró como diseñador del examen de residencias medicas a nivel nacional en la secretaria de Salud Federal. Es miembro del Cuerpo Académico BUAP-CA-292 Planeación, Evaluación e Innovación curricula Es presidente de la CDESCUA y Coordinador de la Maestría en Innovación en la Enseñanza de Lenguas, pertenece a la Red de Cuerpos Académicos de Lenguas Extranjeras (RECALE) a nivel nacional. Correo: benjamin.gutierrez@correo.buap.mx Orcid: 0000-0003-2716-9108

[**] Josué Cinto Morales es professor-investigador de la Facultad de Lenguas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Tiene Licenciatura en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Maestría en la Enseñanza del Inglés y Lingüística Aplicada, y Doctorado en Educación. Es líder del Cuerpo Académico BUAP-CA-292 Planeación, Evaluación e Innovación Curricular. Sus intereses de investigación incluyen el aprendizaje del inglés como segunda lengua, la formación docente, la inclusión social y educativa, y el desarrollo curricular. Corrreo: josue.cinto@correo.buap.mx Orcid: 0000-0001-5506-4499

[***] María Amelia Xique Suárez. Docente Investigadora en la Facultad de Lenguas de la BUAP. Cuenta con la licenciatura en la Enseñanza del Inglés, es Maestra en Educación Superior y Doctora en Ciencias Pedagógicas por la Universidad de Camagüey, Cuba. Es Mentora Certificada, por el Instituto de Mentoring de la Universidad de Nuevo México. Actualmente, es Directora de la Facultad de Lenguas, BUAP. Ha participado en diferentes congresos a nivel estatal, nacional e internacional. Es miembro del Cuerpo Académico Planeación, Evaluación e Innovación Curricular además de ser Perfil deseable PRODEP. Participa activamente en proyectos de investigación de la Red de Cuerpos Académicos en Lenguas Extranjeras (RECALE). Correo amelia.xique@correo.buap.mx Orcid: 0000-0002-1876-1866

[****] Roberto Ochoa Gutiérrez es Licenciado en Enseñanza de Inglés, maestría en Educación Superior y cuenta con un doctorado del programa de Investigación e Innovación Educativa en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Se desempeña como profesor investigador en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo Sus áreas de investigación son el desarrollo profesional y el aprendizaje autónomo. Entre sus filiaciones destacan ser miembro del Comité Editorial de la Revista Andina de Educación, es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) nivel candidato.

modificando los paradigmas de aprendizaje establecidos y agravando las brechas existentes. Esta investigación incluye un estudio de seguimiento de egresados sobre los efectos de la pandemia en la Facultad de Idiomas de la BUAP, destacando su papel crucial en la transformación social. La investigación utiliza la técnica de estudio de caso y métodos de encuesta transversal para evaluar exhaustivamente las implicaciones de la era pos-COVID-19 para la Facultad de Idiomas de la BUAP. La técnica consiste en un cuestionario estructurado dividido en ocho secciones: información demográfica, condiciones laborales, acceso a la tecnología, experiencias de aprendizaje remoto, desarrollo profesional, conciliación de la vida laboral y personal, bienestar psicoemocional y recomendaciones de asistencia institucional. Al profundizar en estos elementos, el estudio espera proporcionar información valiosa sobre los problemas que enfrenta la comunidad de la Facultad de Idiomas y proponer medidas para su adopción exitosa más allá de la pandemia.

Este estudio busca abordar los diversos efectos de la pandemia en los egresados, incluyendo cambios en los patrones laborales, problemas de aprendizaje remoto y problemas de bienestar psicológico. Además, destaca la importancia de la asistencia institucional para minimizar estos problemas y desarrollar la resiliencia de los graduados. El estudio busca contribuir al desarrollo de políticas e intervenciones basadas en la evidencia para mejorar el bienestar general y el desempeño profesional de los graduados en la era pos-COVID-19 en relación con estos factores.

Introducción

La pandemia de COVID-19 ha impactado profundamente muchos aspectos de la sociedad, incluyendo la educación superior. El cierre de universidades y la transición a métodos de aprendizaje a distancia interrumpen los procesos educativos tradicionales, perjudicando la salud mental y el bienestar de estudiantes y docentes (Sahu, 2020). Además, el brote ha exacerbado las desigualdades existentes en las oportunidades educativas, lo que ha generado dificultades para el acceso a materiales de estudio en línea para grupos vulnerables. Este trabajo es una investigación de seguimiento sobre los egresados de la Facultad de Lenguas de la BUAP, para

investigar cómo estas personas se ven continuamente afectadas por la actual crisis sanitaria mundial y cómo se adaptan a ella. Los egresados de las instituciones de educación superior desempeñan un papel importante en la reorganización social, especialmente a nivel global, como enfatizó Marginson (2020). Sus experiencias académicas e investigaciones pueden ayudar a abordar problemas locales, lo que requiere comprender sus actitudes y logros desde diferentes perspectivas internacionales, nacionales o estatales. El trabajo busca rastrear las experiencias de los egresados de la Facultad de Lenguas de la BUAP a lo largo de la pandemia de COVID-19. Se realizó una encuesta entre esta cohorte de graduados que arrojó datos valiosos sobre las ramificaciones debidas a circunstancias emergentes como la crisis que requirieron algunas estrategias de afrontamiento (Chick et al., 2020).

Este estudio tiene como objetivo comprender integralmente la era post-COVID-19 y sus efectos en la Facultad de Lenguas de la BUAP mediante la recopilación de datos de encuestas abiertas a estudiantes y personal docente para identificar problemas y desafíos importantes necesarios para una transición exitosa tras la pandemia.

Metodología

Este estudio empleó la técnica de estudio de caso para investigar los desafíos en la Facultad de Lenguas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) durante el brote de COVID-19. Como señala Yin (2018), los estudios de caso son herramientas prácticas para comprender mejor fenómenos específicos en sus contextos reales; por lo tanto, son adecuados para explorar las experiencias y dificultades distintivas que enfrentan docentes y estudiantes en la Facultad de Lenguas de la BUAP.

El estudio empleó un diseño transversal, con una sola recopilación de datos (Babbie, 2016), lo que permitió explorar las circunstancias actuales de los participantes, sus perspectivas sobre cómo les ha afectado la COVID-19 y sus expectativas para el futuro. La recopilación de datos se basó principalmente en un cuestionario elaborado con precisión para recabar las opiniones del personal docente y estudiantil. Este cuestionario se probó en un estudio piloto para evaluar su eficacia y exhaustividad a la hora de recopilar información pertinente (Creswell y Creswell, 2017). El cuestionario

también incluyó escalas e instrumentos de medición validados para mejorar la fiabilidad y validez de los datos recopilados (Fowler, 2013).

Se observó una vigilancia rigurosa para preservar el anonimato de los encuestados y proteger su confidencialidad, con el fin de preservar la credibilidad del estudio (Bryman, 2016). Esto incluyó la redacción de los datos de la encuesta, la eliminación de información personal y la adopción de ciertas precauciones para evitar el acceso ilegal.

Se formularon algunas preguntas abiertas en la entrevista para comprender diversos aspectos de sus antecedentes, situación laboral, disponibilidad de recursos, necesidades de formación y bienestar emocional. Estas preguntas permitieron a los participantes responder libremente y expresar opiniones detalladas (Merriam y Tisdell, 2016).

La encuesta se distribuyó en línea para facilitar la participación, a pesar de las restricciones impuestas por la pandemia. La difusión en línea permitió un mayor alcance y una mayor tasa de respuesta (Dillman et al., 2014), lo que permitió una comprensión integral de los desafíos que enfrentaba la comunidad escolar en la BUAP durante este período sin precedentes.

Para comprender completamente los antecedentes de los participantes, el cuestionario incluyó preguntas específicas sobre su nivel educativo, género y edad. Se les solicitó a los participantes que indicaran su nivel de educación más significativo en la docencia del inglés. Esta pregunta buscaba obtener información sobre la distribución de títulos de licenciatura y posgrado entre los encuestados. Los datos revelaron que la mayoría de los participantes (98.4%) tenía una licenciatura en docencia del inglés, y una pequeña minoría (1.6%) tenía una maestría en la misma profesión. Esta información fue crucial para contextualizar los puntos de vista y experiencias de los participantes según su formación académica.

También se les solicitó a los participantes que revelaran su género para proporcionar información sobre la demografía de la muestra. Los resultados revelaron que la mayoría de los encuestados se identificaron como mujeres (67.2%), mientras que los hombres representaron una proporción menor (32.8%). Comprender la distribución por género de los participantes contribuyó a garantizar que las conclusiones del estudio fueran inclusivas y representativas.

Además, se exploraron los datos demográficos por edad para comprender mejor la distribución por edad de los participantes. Se solicitó a los encuestados que indicaran su edad o seleccionaran el rango de edad apropiado entre las opciones predefinidas. Los datos revelaron una diversidad de edades entre los participantes, con una notable concentración (77.2%) en el rango de 25 a 28 años. Esta información fue esencial para comprender la distribución por edad dentro de la muestra y sus implicaciones para los hallazgos del estudio.

La inclusión de preguntas sobre nivel educativo, género y distribución por edad en el cuestionario permitió una comprensión más profunda de las características de los participantes. Este enfoque holístico facilitó la interpretación de los resultados a partir de los antecedentes y datos demográficos de los participantes, enriqueciendo así el estudio.

En general, la metodología de esta investigación buscó garantizar la precisión, validez e integridad de los datos para poder extraer las conclusiones correctas sobre cómo la pandemia de COVID-19 ha afectado a la Facultad de Idiomas de la BUAP. La herramienta utilizada en esta investigación fue un cuestionario estructurado que buscaba explorar diversos aspectos de las experiencias y perspectivas de los participantes respecto a las implicaciones de la pandemia de COVID-19 en la Facultad de Lenguas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. El cuestionario consta de ocho partes e incluye preguntas informativas para brindar información clara sobre este tema.

La primera parte de la encuesta se centra en información descriptiva como edad, género y nivel educativo, entre otros. Su objetivo es obtener información básica sobre la muestra y asegurar que los participantes sean lo suficientemente representativos. Tras la introducción, se incluyeron secciones adicionales que examinaron diversas cuestiones relacionadas con las experiencias de los participantes durante la pandemia. La segunda parte se centró en las condiciones laborales. Abordó aspectos como la situación laboral, los métodos de enseñanza, los cambios en la carga de trabajo y la satisfacción laboral en una situación de pandemia diferente.

La tercera sección exploró los recursos y la tecnología disponibles para los participantes, como software de aprendizaje remoto, conexiones a internet, hardware y plataformas de enseñanza

y aprendizaje remoto. Esta parte buscó evaluar la idoneidad de la infraestructura tecnológica e identificar posibles obstáculos para una educación remota eficaz.

La cuarta sesión se centró en la educación a distancia. Los participantes compartieron sus experiencias con la enseñanza y el aprendizaje en línea, los problemas que enfrentaron y las técnicas que utilizaron para superarlos. Esta sección proporciona información sobre la eficacia de las iniciativas de educación remota implementadas en respuesta a la epidemia.

La quinta parte, centrada en el desarrollo profesional, hizo hincapié en la participación de los participantes en actividades continuas de formación personal. Las preguntas de esta parte buscaban comprender cuántas personas buscan oportunidades de desarrollo profesional para mejorar sus habilidades docentes y adaptarse a los nuevos métodos de enseñanza.

El sexto componente del cuestionario indagó sobre las experiencias de las personas al conciliar sus responsabilidades profesionales con las obligaciones familiares durante la pandemia. Esta sección buscó visibilizar las dificultades que experimentan los educadores para conciliar la vida laboral y personal al impartir clases a distancia y cuidar a los niños.

Más allá de los aspectos profesionales y familiares, la séptima sección se centró en el bienestar psicoemocional de los participantes, indagando sobre su estrés, ansiedad y estrategias de afrontamiento durante la pandemia. Esta parte buscó destacar el impacto psicológico de la crisis en los educadores, a la vez que identificó posibles necesidades de apoyo.

Finalmente, en la octava sección del cuestionario, se pidió a los participantes que presentaran recomendaciones e identificaran sus necesidades percibidas de asistencia y recursos para afrontar la pandemia de forma eficaz. Esta sección permitió a los participantes compartir sus opiniones sobre las áreas en las que las intervenciones institucionales podrían ser ventajosas.

El cuestionario se diseñó para recopilar datos completos y matizados sobre las diversas dimensiones de las experiencias de los participantes durante la pandemia, incluyendo los aspectos profesionales, tecnológicos, personales y psicosociales. El instrumento se dividió en ocho secciones únicas que permitieron un análisis sistemático de los temas pertinentes y dieron como resultado

una comprensión exhaustiva del impacto multidimensional de la crisis de la COVID-19 en la comunidad de la Facultad de Lenguas de la BUAP.

Referentes Teóricos

Al investigar el variado panorama de la educación y la dinámica laboral, numerosos marcos teóricos ofrecen valiosas perspectivas sobre las dificultades de las civilizaciones modernas. Según la Teoría del Capital Humano, las habilidades y el conocimiento de una persona impactan sustancialmente en su productividad económica y su éxito general. Por el contrario, la Teoría de la Educación como un Bien Posicional propone que el logro educativo sirve como medio para adquirir conocimiento y como herramienta para el estatus social y la inserción social (Collins, 1989). La Teoría del Capital Social enfatiza el papel de las redes y relaciones sociales en el acceso a recursos y oportunidades (Putnam, 2000). Por el contrario, la Teoría de la Segmentación explica cómo se dividen los mercados laborales en función de características como la educación y los niveles de habilidad (Doeringer y Piore, 1971). La Teoría del Credencialismo investiga el fenómeno por el cual los empleadores favorecen credenciales educativas específicas, lo que resulta en la proliferación de certificaciones y títulos (Collins, 1989). Al mismo tiempo, la Teoría de la Devaluación de los Certificados postula que, a medida que más personas obtienen credenciales, el valor de estas disminuye (Collins, 1989). Finalmente, la Teoría de la Funcionalidad Técnica enfatiza las habilidades y los conocimientos que las personas necesitan para realizar su trabajo eficazmente en un contexto tecnológico en constante evolución (Braverman, 1978). En conjunto, estas ideas ofrecen un marco completo para comprender las complejas interacciones entre la educación, el empleo y las estructuras sociales.

Teoría del capital humano

La teoría del capital humano, propuesta por Becker (1983), sugiere que la educación actúa como una inversión en las habilidades y el conocimiento de las personas, lo que se traduce en una mayor productividad y salarios más altos. Esta teoría considera el mercado

laboral como el lugar donde los trabajadores venden sus habilidades a los empleadores, y los salarios se determinan por la productividad, a menudo vinculada al nivel educativo. Figuras clave como Adam Smith y Gary Becker consideraban el conocimiento un producto de la educación. Espino (2001) señala que las personas con mayor nivel educativo ganan salarios altos, y las inversiones en educación y otros aspectos como la salud y la nutrición impulsan la productividad y los ingresos.

Por otro lado, críticos como Ospina (2015) argumentan que esta teoría reduce a los seres humanos a meros recursos económicos. De igual manera, Acevedo et al. (2007) proponen que la educación mejora la productividad de las personas y conduce a salarios más altos. Definen el capital humano como habilidades, experiencia y salud, que se traducen en beneficios económicos. Ávila y Aguirre (2005) explican además que las diferencias en los niveles educativos determinan variaciones en las tasas de empleo y los salarios, y que una mayor educación se correlaciona con mejores oportunidades laborales y salarios más altos. Si bien esta teoría proporciona un marco para comprender la relación entre la educación y los resultados económicos, las críticas resaltan la preocupación de que se reduzca el valor humano a factores económicos como lo puntualizo Ospina, (2015).

Teoría del Capital Social

La Teoría del Capital Social se explora desde la perspectiva de la educación y el desarrollo profesional. El capital social se refiere a las conexiones y relaciones de las personas dentro de una comunidad o profesión (Bevort, 2007). Estas conexiones pueden generar oportunidades y beneficios, como perspectivas laborales y reputación (Bevort, 2007). Formar parte de un grupo profesional o graduarse de un programa prestigioso puede brindar un sello de aprobación, indicando la competencia e integridad de una persona (Bevort, 2007). El capital social no se limita a las conexiones personales; también implica confianza, cooperación y reciprocidad dentro de un grupo (CEPAL, 2003). Este capital social puede generar beneficios económicos, pero si se ignora, puede generar desventajas económicas (CEPAL, 2003). Además, el capital social no se distribuye equitativamente en la sociedad; cada grupo tiene

diferentes niveles de capital social (CEPAL, 2003). Por lo tanto, la formación profesional debe centrarse en fomentar la colaboración y el liderazgo dentro de estos grupos para maximizar su capital social (Atria, 2003). Por ejemplo, los profesores de idiomas pueden mejorar su capital social trabajando juntos y creando redes de apoyo y reconocimiento (Atria, 2003). En definitiva, la calidad de los graduados no se limita a las habilidades individuales, sino también a su capacidad colectiva para colaborar y generar impactos positivos dentro de sus comunidades profesionales (Gutiérrez, 2022).

Teoría de la Segmentación

La teoría de la segmentación del mercado laboral plantea que el mercado laboral no es un campo de juego equitativo donde todos compiten por igual. En cambio, está dividido en partes, cada una con sus propias reglas y estándares. Se divide en diferentes segmentos con sus propias reglas y condiciones. Esta teoría surgió como respuesta a las limitaciones de las teorías económicas tradicionales para explicar diversos problemas, como la creciente disparidad salarial, la pobreza persistente y la discriminación en las prácticas de contratación. Según Becker (1983), esta perspectiva argumenta que factores más allá de las habilidades o cualificaciones individuales, como las fuerzas sociales y las barreras institucionales, influyen significativamente en las oportunidades laborales y los salarios. En resumen, indica que incluso si dos personas tienen habilidades comparables, pueden recibir salarios diferentes debido a prejuicios o a la falta de perspectivas laborales en áreas específicas. El concepto de segmentación del mercado laboral ha ganado popularidad, especialmente en los países en desarrollo, donde la rápida urbanización y los avances tecnológicos han generado desajustes entre los empleos disponibles y la fuerza laboral. Por ejemplo, como afirma Becker (1983) el crecimiento de la población urbana a menudo superó la creación de empleo en los sectores modernos, lo que generó un exceso de oferta laboral y una distribución desigual de las oportunidades de empleo. Por otro lado, el capítulo dos presenta la teoría de la segmentación del mercado laboral como un conjunto de ideas que explican por qué los mercados laborales se dividen en diferentes segmentos con distintas barreras salariales y de movilidad (Fernández-Huerga, 2010, p. 42).

Esta teoría, como explica Fernández-Huerga (2010), cuestiona la visión tradicional de que los mercados laborales funcionan fluidamente, sugiriendo, en cambio, que diversos factores crean divisiones en la fuerza laboral, conduciendo esto a una inequidad, discriminación, probeza y desempleo.

Teoría del Credencialismo

La teoría del credencialismo, defendida por académicos como Randall Collins, postula que las credenciales educativas son herramientas legítimas para que individuos y grupos aseguren o defiendan posiciones sociales privilegiadas (Collins, 1989; Thurow, 1988). En términos más simples, ciertos títulos o certificados pueden ayudar a las personas a acceder a mejores empleos o estatus social, incluso si dichas credenciales no reflejan sus habilidades o conocimientos reales. Esta teoría se vincula con la idea de que la educación puede reproducir las desigualdades de clase y socializar a las personas para que acepten los valores de la clase dominante (Collins, 1989). En esencia, argumenta que la educación no se trata solo de adquirir habilidades, sino también de señalar el estatus social y controlar el acceso a empleos deseables (Collins, 1989).

Collins describe cómo las mejoras técnicas están aumentando la demanda de educación y el tiempo dedicado a la escuela (Collins, 1989). Quienes critican esta idea, como Blaug (1981), afirman que sobreestima la relevancia de las credenciales en la selección laboral, por encima de los resultados educativos reales. No obstante, la teoría del credencialismo arroja luz sobre cómo la educación no solo sirve para adquirir habilidades, sino también para indicar estatus social y controlar el acceso a empleos deseables (Collins, 1989).

Teoría de la Devaluación de Certificados

La teoría de la devaluación de credenciales (TDC) sugiere que poseer certificados se vuelve crucial para acceder al mercado laboral. Sin embargo, los empleos y salarios ofrecidos a los graduados a menudo deben corresponder al nivel de educación que representan sus certificados. Los graduados pueden terminar aceptando empleos de menor nivel, lo que disminuye tanto su valor

como el de sus certificados, y genera una mayor demanda de certificados por parte de quienes buscan empleo, lo que impulsa a los gobiernos a abrir más instituciones educativas para satisfacer esta demanda (Mendoza, Ramírez y Sarabia, 2015; Barradas Alarcón, 2014). En términos más simples, tener cierto nivel de educación puede ya no garantizar un empleo, por lo que las personas podrían necesitar más certificados para competir, lo que lleva a la construcción de más escuelas.

Teoría de la Funcionalidad Técnica

La teoría de la funcionalidad técnica sugiere que, al comprender los niveles educativos de los trabajadores, sus ocupaciones y sus niveles de productividad, es posible equilibrar eficazmente la oferta y la demanda de diferentes tipos de recursos humanos. En términos más simples, si existe una buena correspondencia entre la formación de las personas y los empleos disponibles, debería haber un número suficiente de trabajadores cualificados o de personas con dificultades para encontrar empleos adecuados. Sin embargo, esta teoría presenta sus debilidades. No explica cómo reemplazar a los trabajadores que dejan un puesto de trabajo específico con personas de diferentes niveles educativos, ni aborda la cuestión de la alineación de las estructuras ocupacionales con las cualificaciones educativas (Fernández Pérez y Barajas Arroyo, 22). Si bien la teoría suena bien, no abarca plenamente las complejidades del mercado laboral y el sistema educativo en la vida real.

Resultados

Condiciones de Empleo

Para comprender mejor el fenómeno, se analizaron por separado las experiencias de los sujetos empleados y desempleados. Veinticuatro encuestados estaban desempleados y 41 trabajaban al momento de responder la encuesta. Treinta y dos encuestados empleados trabajaban en instituciones privadas, siete en instituciones públicas y dos en ambos sistemas. El ingreso promedio era de $7,200 para 39 de ellos, uno tenía un ingreso variable y solo

uno tenía un ingreso extraordinario de $83,000 al mes. Los graduados empleados en escuelas privadas reportaron ingresos mensuales que oscilaban entre $2,400 y $14,000, mientras que quienes trabajaban en instituciones públicas reportaron ingresos mensuales que oscilaban entre $4,000 y $12,000. Hubo una diferencia considerable entre los dos graduados que trabajaban en ambos sistemas, ya que mientras uno reportó un ingreso mensual de $15,000, el otro afirmó ganar $83,000 al mes. Este primer panorama muestra que el principal mercado laboral se encuentra en el sector privado de la educación, con una tasa de desempleo aparentemente muy alta que merece ser monitoreada en futuras investigaciones.

Barreras Laborales y Requisitos Formales

Los encuestados desempleados informaron que la falta de un título profesional fue la principal razón que les impidió conseguir un empleo. La falta de credenciales, un requisito esencial en el sector educativo, limitó el acceso al empleo formal en su campo de estudio, tanto en escuelas públicas como privadas.

Tabla 1: Barreras Laborales

"Como aún no tengo mi título, estoy trabajando en él para tener mejores oportunidades." (S1)
"Me piden en grado o en otras ocasiones, te piden experiencia." (S6)
"No puedo conseguir trabajo, particularmente por la falta del grado" (S8)
"Las escuelas piden el grado, el cual no tengo aún, y las privadas pagan poco" (S13)
"No puedo encontrar trabajo; no tengo el grado" (S17)
"Los salarios son bajos" (S19)
"Porque necesito tiempo para terminar mi tesis" (S26)

Como se puede observar, la experiencia laboral previa es otro obstáculo. En algunos casos, se solicita experiencia, pero no se puede adquirir sin un primer empleo formal. Por lo tanto, se deben diseñar estrategias para brindar a los estudiantes una valiosa experiencia laboral y para que completen los procedimientos

necesarios para obtener formalmente su título, con el fin de ayudar a los estudiantes de pregrado y posgrado. Tanto las credenciales como el desarrollo de habilidades docentes, así como la experiencia laboral, requieren atención. En resumen, las dificultades para encontrar empleo no se deben a una sola causa, sino a una combinación de factores estructurales, por ejemplo, los requisitos de contratación y los salarios, factores coyunturales derivados de la pandemia y decisiones personales que incluyen la familia, el emprendimiento y los estudios.

Impactos financieros y profesionales

Entre las personas empleadas, los datos revelan un impacto negativo significativo en el bienestar económico y profesional, derivado principalmente de la pandemia y las condiciones laborales imperantes. El análisis destaca varios temas clave, como la reducción de los ingresos y la inestabilidad laboral. Una gran parte de las respuestas indica un efecto negativo directo en los ingresos debido a que la transición al aprendizaje en línea condujo a una reducción de horas y clases asignadas, lo que redujo directamente los ingresos generales. Varios encuestados fueron despedidos o perdieron su trabajo porque las escuelas privadas tuvieron que reducir o eliminar las clases de inglés debido a las dificultades económicas de sus padres. Otros sufrieron una reducción en su salario quincenal o por hora; una persona reportó una reducción del 50% al comienzo de la pandemia. Algunos reportaron haber recibido pagos atrasados, lo que agravó su situación financiera.

Tabla 2: Impacto de la pandemia en el desempleo y situación económica

Categoría	Empleado	Desempleado
Ingreso Reducido	*"Algunas veces no pagan complete porque los padres no cubren las cuotas a la institución" (S1)* *"Me rebajaron el sueldo al 50% al inicio de la pandemia" (S7)* *"MI salario se ha visto negativamente afectado y es bajo" (S14)*	*"Los empleos son escasos y los pagos son pobres o bajos" (S13)*

Categoría	Empleado	Desempleado
	"Gano cada dos semanas cuando solía ganar por semana" (S9)	
Seguridad Laboral Reducida	*"Estuve desempleado porque las escuelas privadas decidieron reducer o eleminar las horas de inglés" (S12)* *"Fui despedido 3 veces debido a la falta de ingresos en la universidad" (S13)*	*"Me han cerrado las puertas del trabajo." (S4)* *"Muchos colegios privados han cerrado y no hay plazas." (S5)* *"El mercado laboral se ha reducido." (S16)*

Falta de prestaciones y estabilidad laboral

Un tema recurrente fue la ausencia de prestaciones laborales clave, lo que generó una vulnerabilidad significativa. Muchos encuestados declararon explícitamente carecer de prestaciones como el Seguro Social (IMSS) y otras, situación que se agravó durante la pandemia. La prevalencia del trabajo por hora o por contrato dejó a las personas sin seguridad laboral ni la estabilidad de un puesto de tiempo completo. Por ejemplo, un encuestado señaló que trabajar por cuenta propia ofrecía un mejor salario a corto plazo, pero no beneficios, seguirdad ni seguro médico a largo plazo.

Tabla 3: Beneficios y seguridad laboral

Categoría	Empleado	Desempleado
Falta de beneficios y protecciones legales	*"No tengo prestaciones y me redujeron el número de clases." (S9)* *"No tengo prestaciones en mi trabajo." (S21)* *"No tengo prestaciones ni seguro." (S29)*	*Las escuelas pagan muy poco y no ofrecen beneficios legales. (S13)*

Aumento de costos y presión financiera

La pandemia trajo consigo nuevas cargas financieras que agravaron los efectos de la reducción de ingresos. Además del cambio al trabajo y las clases a distancia, esto ha provocado un

aumento de los gastos domésticos, como el aumento de los costos de electricidad, internet y otros servicios públicos.

Tabla 4: Costos y presión financiera

Categoría	Empleado	Desempleado
Aumento de los gastos de personal	*Los precios han subido y, por lo tanto, estoy muy ajustado con mis gastos. (S11)* *Los gastos del hogar, como la luz y el internet, han subido. (S19)* *El salario que recibo no me alcanza para cubrir gastos que no tenía antes de la pandemia. (S29)*	*Las clases requerían materiales adicionales, por ejemplo, la contratación de internet. (S23)"* *)*

Obstáculos para el Crecimiento Profesional

Tabla 5: Crecimiento profesional

Categoría	Empleado	Desempleado
Sin impacto negativo significativo	*"Afortunadamente, no ha habido un cambio grave." (S16)* *"No me ha afectado mucho." (S26)* *"Tuve una muy buena oportunidad laboral durante la pandemia." (S36)*	*"No me ha afectado." (S26)* *"Fue mejor durante la pandemia porque había más teletrabajo." (S28*
Situación positiva o neutral	*He mantenido un trabajo a tiempo parcial. (S6)* *Mi situación económica mejoró con este trabajo. (S25*	

Problemas con el documento	*"No puedo tener un trabajo estable porque no tengo mi título." (S20)*	*"La pandemia retrasó mi proceso de graduación." (S6)* *"No pude terminar mi papeleo a tiempo." (S18)* *"Ha causado un retraso en todo mi papeleo." (S19*

Por un lado, los datos muestran que el desarrollo y el progreso profesional se han visto obstaculizados para muchas personas. Muchas no logran encontrar un empleo estable porque no han podido obtener su título, que suele ser un requisito estricto para acceder a puestos educativos. Algunas trabajan fuera de su campo de estudio o han aceptado empleos a tiempo parcial debido a la falta de oportunidades en su profesión.

Por otro lado, si bien la mayoría de las respuestas fueron negativas, algunas personas reportaron cambios profesionales neutrales o incluso positivos. Algunos encuestados afirmaron no haberse visto gravemente afectados o haber experimentado cambios mínimos en su salario o horario laboral. Una persona mencionó un cambio positivo al pasar de un puesto docente a tiempo parcial a uno a tiempo completo durante la pandemia, destacando la existencia de oportunidades de crecimiento.

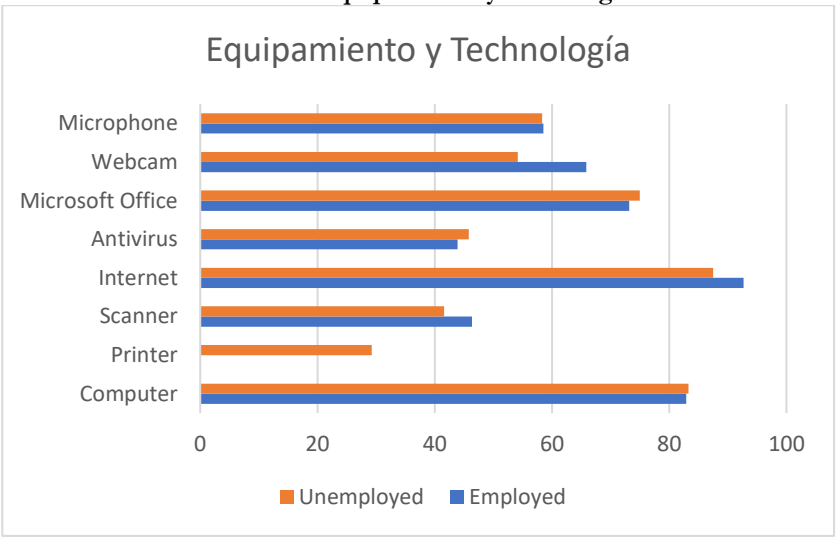
En resumen, la pandemia exacerbó las vulnerabilidades existentes en el mercado laboral, especialmente para quienes desempeñaban puestos contractuales relacionados con la educación.

El efecto combinado de la reducción de ingresos, la falta de beneficios y el aumento de los costos creó un entorno económico complejo para una parte significativa de la población encuestada.

Inversiones Laborales

Al inicio de la pandemia, los participantes reportaron contar con el equipo y los recursos necesarios para trabajar, como se muestra en el siguiente gráfico:

Gráfico 1: Equipamiento y Tecnología



En cuanto al servicio de internet, hubo un porcentaje ligeramente mayor de personas empleadas con acceso a internet; porcentajes casi idénticos, cercanos al 85% para ambos grupos. El 80% de los encuestados poseía una computadora, una necesidad básica independientemente de su situación laboral. Más del 75% de las personas, tanto empleadas como desempleadas, poseían software de Microsoft Office para trabajar. Por lo tanto, las computadoras, la conexión a internet y el software de Office se consideran herramientas profesionales esenciales para la mayoría de los trabajos. Sin embargo, los micrófonos y las cámaras web, herramientas necesarias para el teletrabajo, las reuniones virtuales y la comunicación, no estaban en sus inventarios, junto con los antivirus, las impresoras y los escáneres.

No obstante, una vez que comenzaron a trabajar en línea, los datos muestran claramente que un número significativo de personas realizó inversiones financieras sustanciales en tres áreas clave para facilitar sus actividades profesionales, a menudo como respuesta directa a las demandas del teletrabajo. En primer lugar, se requería tecnología y hardware, por lo que aproximadamente el 42% de las respuestas de los participantes empleados mencionaron invertir en tecnología. La inversión más frecuente se realizó para comprar nuevas computadoras, portátiles o tabletas porque sus equipos antiguos eran demasiado lentos, obsoletos o simplemente

no tenían la potencia suficiente para gestionar las clases en línea y el software profesional. También se adquirieron accesorios esenciales, como cámaras web, micrófonos, auriculares, teclados, ratones y otros periféricos, para mejorar la calidad del trabajo remoto.

Otra inversión significativa se realizó para mejorar el espacio de trabajo y la ergonomía; aproximadamente el 42 % de los encuestados mencionó invertir en su espacio de trabajo físico. Algunas personas compraron muebles nuevos, como escritorios, sillas y mesas, para crear un entorno de trabajo funcional y cómodo. Otras también mencionaron adaptar o acondicionar una habitación o área específica de su hogar, lo que implicó comprar artículos como una pizarra o realizar pequeñas reformas para crear un fondo profesional para las videollamadas.

Algunas personas pagaron para mejorar su velocidad de internet, cambiarse a un proveedor más fiable o contratar el servicio por primera vez en casa. Otras invirtieron en licencias de software, por ejemplo, Windows y Zoom, o contrataron cursos de formación externos para aprender a usar las nuevas aplicaciones eficazmente en sus clases.

Tabla 6: Frecuencias

Inversiones	Veces mendionadas
Tecnología y hardware	24
Espacio de trabajo y ergonomía	24
Internet y Software	17
Sin inversion	17

Los datos confirman que la transición al teletrabajo supuso una importante carga financiera para el profesorado. La gran mayoría de quienes continuaron con sus actividades profesionales tuvieron que invertir en tecnología, mejorar su conexión a internet y crear un espacio de trabajo dedicado. Estos costes rara vez fueron cubiertos por los empleadores, lo que convirtió el acceso y la capacidad de afrontar dichas inversiones en un factor crucial para adaptarse a las nuevas demandas profesionales.

Formación y Empleo

El análisis de los datos revela una clara diferencia en la formación profesional recibida o buscada por las personas empleadas frente a las desempleadas. Sin embargo, la necesidad de competencias digitales se mantiene constante en ambos grupos.

Tabla 7: Formación y Cursos

Estrategia de Formación	Empleado	Desempleado
Apoyo institucional	*"La escuela donde trabajo me ha capacitado." (S5)* *"Nos capacitan en el trabajo." (S9)* *"La escuela nos dio los cursos necesarios." (S16)* *"La institución donde trabajo me ha proporcionado todo." (S25)*	0 menciones
Autodidacta	*"La escuela donde trabajo me ha capacitado." (S5)* *"Nos capacitan en el trabajo." (S9)* *"La escuela nos dio los cursos necesarios." (S16)* *"La institución donde trabajo me ha proporcionado todo." (S25)*	*"Buscándolo por mi cuenta y viendo tutoriales en YouTube." (S2)* *"Investigando." (S6)* *"Con videos gratuitos de internet." (S13)* *"Aprendo por mi cuenta." (S17)*
Inversión financiera personal	*"Con el sueldo que recibo, que no me alcanza." (S38)* *"Con una inversión de tiempo en cursos." (S36)*	*"Con mis propios recursos." (S12)* *"Con una inversión directa de mis ahorros." (S14)*

Estrategia de Formación	Empleado	Desempleado
		"Tomé un curso presencial de informática." (S15) *"Con auto aprendizaje." (S18)*
Colaboración entre pares	*"Compartiendo información con mis compañeros." (S12)* *"Preguntando a mis compañeros." (S11)*	*"Al principio, con ensayo y error entre compañeros y luego con tutoriales de YouTube." (S22)*
Apoyo externo/familiar	*"Un porcentaje lo he conseguido con ahorros y el resto con el apoyo económico de mi padre." (S4)* *"Con mi sueldo y el apoyo de mi madre." (S24)*	*" Con el apoyo de mis padres." (S5)* *"Con trabajo extra." (S10)*

Por un lado, las personas empleadas tuvieron una clara ventaja en términos de capacitación, ya que sus empleadores o instituciones en ocasiones les brindaron desarrollo profesional específico. Por ejemplo, la capacitación en plataformas y herramientas recibió el 55% de las menciones, y su capacitación se centró en el manejo de plataformas y herramientas digitales como Google Classroom, Zoom, Microsoft Teams y Moodle; las instituciones invirtieron en capacitar a su personal para adaptarse a los modelos de educación a distancia e híbrida. A pesar de la capacitación formal, algunas también complementan sus conocimientos mediante el autoaprendizaje, buscando videos de YouTube o información en línea para perfeccionar sus habilidades. Un grupo más pequeño informó haber recibido capacitación en tecnología educativa y técnicas de enseñanza para clases en línea, lo que demuestra un enfoque en la calidad pedagógica más allá del simple manejo de herramientas. Finalmente, otras afirmaron no

haber recibido capacitación, principalmente porque ya tenían conocimientos previos o sus funciones no los requerían.

Para las personas desempleadas, la necesidad de capacitación fue un factor crítico, pero su acceso a ella fue más limitado. Al igual que en el grupo de personas empleadas, la principal necesidad de capacitación fue en el uso de plataformas como Zoom y Google Classroom, lo que sugiere que estas habilidades eran un requisito para encontrar empleo en el sector. Otros intentaron adquirir estas habilidades por su cuenta, a través de videos o simplemente aprendiendo a usarlas para sus necesidades personales o académicas. Aunque solo algunos lo mencionaron, era necesario conocer programas básicos como Office o Excel, lo cual puede ser un obstáculo para obtener trabajos de oficina o puestos que requieran el manejo de datos.

La brecha digital era un obstáculo tanto para mantener un empleo como para conseguirlo. Si bien las instituciones educativas capacitaban a su personal en el uso de plataformas y herramientas, las personas desempleadas debían asumir la responsabilidad de adquirir estas habilidades de forma independiente para mantenerse competitivas en el mercado laboral. La falta de acceso a esta formación es una barrera clave que puede prolongar el desempleo, incluso si poseen experiencia profesional o un título universitario. Por lo tanto, el currículo de Licenciatura en Enseñanza del Inglés (ELT) debe brindar recursos y oportunidades para desarrollar estas habilidades en las futuras generaciones.

Fortalezas y debilidades profesionales en el entorno digital

En cuanto a las fortalezas que consideraban necesarias para la docencia en línea, los datos ofrecen una perspectiva comparativa de las fortalezas y debilidades percibidas por las personas empleadas y desempleadas en relación con la transición a actividades profesionales digitales o remotas. El análisis destaca que, si bien la competencia digital es una fortaleza compartida, la infraestructura y la participación estudiantil son las debilidades compartidas más significativas.

Tabla 8: Fortalezas para el trabajo en línea

Categoría	Empleado	Desempleado
Habilidades Tecnológicas y uso de Herramientas	*"El uso de las TIC." (S7)* *"Conocimiento de nuevas tecnologías." (S19)* *"Mi capacidad para desarrollar material tecnológico." (S25)* *"El uso de la tecnología me permitió variar las actividades e incorporar material que no se puede incorporar fácilmente en persona." (S29)* *"Las diferentes herramientas a nuestra disposición." (S40)*	*"El uso de las TIC de forma más directa y didáctica." (S8)* *"La creación de material digital." (S15)* *"El uso de material más didáctico."* *"El diseño de material adicional o el uso de material no impreso." (S18)* *"Usar más recursos como vídeos, juegos como Kahoot y libros virtuales." (S16*
Adaptabilidad y resiliencia	*"Perseverancia y responsabilidad." (S1)* *"Resiliencia." (S2)* *"Adaptabilidad y diversión." (S17)* *"Paciencia e ingenio." (S42)* *"Flexibilidad, creatividad y paciencia para el uso de plataformas." (S33)*	*"Aprendiendo a adaptarme y a usar otras formas de enseñar." (S7)* *"Mi actitud ha sido mi mayor fortaleza, ya que siempre he mantenido una actitud positiva." (S12)* *"Mi resiliencia." (S22)*
Didáctica y Habilidades Pedagógicas	*"Variedad de ejercicios presentados." (S5)* *"Didácticos y dinámicos." (S14)* *"Gestiono mejor la disciplina." (S28)* *"La motivación de mis alumnos para aprender." (S22)*	*"Actividades interactivas." (S10)* *"Gestiono las clases a distancia." (S9)* *"Saber guiar correctamente al alumno." (S20)*

Categoría	Empleado	Desempleado
	"Gestiono mejor la información." (S10)	
Beneficios logísticos y personales	*"Estar en casa y ahorrar en viajes o comida." (S3)* *"Comodidad, ya que puedo tener diferentes materiales a mano rápidamente." (S8)* *"Gestión del tiempo." (S18)*	*"Ahorro de tiempo." (S13)* *"Ahorro en transporte y mayor seguridad al estar en mi propio espacio." (S21)*
Comunicación y habilidades blandas	*"Organizar la información y moderar mi tono de voz." (S15)* *"Brindo la confianza necesaria a los estudiantes para que puedan desarrollarse." (S34)* *"Mi tono de voz firme." (S38)*	*"Mi capacidad de comunicación." (S16)*

Tanto las personas empleadas como las desempleadas que teletrabajan identificaron fortalezas clave similares para desenvolverse en el entorno digital. La fortaleza más citada en ambos grupos es el uso eficaz de las TIC y las herramientas digitales (15 menciones para las empleadas, 6 para las desempleadas), que incluye la facilidad con el software, la creación de material digital y conocimientos informáticos previos.

Fortalezas como la perseverancia, la paciencia, la adaptabilidad y la resiliencia (9 menciones para las empleadas, 3 para las desempleadas) se mencionan con frecuencia, lo que refleja el esfuerzo personal necesario para adaptarse a los nuevos modelos de enseñanza y superar rápidamente los problemas técnicos.

Ambos grupos reconocen los beneficios de la comodidad y la eficiencia (4 menciones para las empleadas, 3 para las desempleadas), como el ahorro en tiempo de desplazamiento y la facilidad de acceso a los materiales didácticos.

Debilidades profesionales compartidas

Las debilidades más comunes son externas al individuo, lo que pone de manifiesto problemas sistémicos en la transición al teletrabajo. En primer lugar, la debilidad más mencionada fue la conexión a internet inestable o lenta, mencionada tanto por personas con empleo (6 menciones) como desempleadas (4 menciones), una falla crítica de la infraestructura que afectó directamente la calidad de la enseñanza. Ambos grupos mencionan el cansancio físico y psicológico causado por las largas horas frente al ordenador (5 menciones en total), que incluía monotonía, deterioro de la salud y dificultad para gestionar el estrés. Una falla pedagógica importante fue la dificultad para asegurar la atención y la participación del alumnado (8 menciones en total). Entre las preocupaciones se incluyen que el alumnado no enciende las cámaras, habla al mismo tiempo, tiene una capacidad limitada de supervisión y la pérdida general de contacto con el grupo.

Tabla 9: Debilidades del trabajo en línea

Categoría	Empleado	Desempleado
Tecnología e Infraestructura	*"La conexión a internet y otras herramientas que ralentizan las clases." (S1)* *"La inestabilidad de internet. (S11)* *La obsolescencia de mi portátil." (S16)* *"Cuando las aplicaciones fallan en clase y la velocidad de internet de los estudiantes es lenta." (S38)*	*"El desgaste físico por pasar demasiado tiempo frente al ordenador."(S1)* *"La inestabilidad de las redes o el mal funcionamiento de los equipos informáticos." (S11)* *"El internet que a veces se cae." (S13)* *"El manejo del ordenador." (S17)*
Pedagogical & Student Interaction	*"No saber si los estudiantes prestan atención." (S3)* *"No tener control sobre los estudiantes, ya que a veces hablan a la vez." (S10)*	*"El contacto con los estudiantes." (S3)* *"La falta de seguimiento cercano*

Categoría	Empleado	Desempleado
	"Algunos temas no se pueden explicar tan bien como en persona."(S15) *"La falta de imaginación/creatividad." (S17, S24)* *"Es muy repetitivo." (S34)*	*con los estudiantes." (S8)* *"No poder ver ni interactuar con los estudiantes." (S7)* *"No hay participación recíproca." (S19)* *"Cuando se trabaja en grupo, hay limitaciones." (S18)*
Personal & Emotional Challenges	*"Mi salud." (S9)* *"Muchas horas frente al ordenador." (S7, S28)* *"Falta de motivación hacia mis alumnos." (S19)* *"Paciencia ante ciertos imprevistos." (S23)* *"Resiliencia." (S32)* *"La gestión de mi tiempo." (S35)*	*"Saber gestionar el estrés." (S12)* *"La falta de paciencia." (S16)* *"La gestión de las emociones." (S22)*
Other	*"Explicar las actividades para que los padres las entiendan." (S4)* *"No tener una computadora que facilite la impartición de clases." (S42)* *"No poder gestionar el grupo, ya que muchos no encienden la cámara." (S21)*	*"Participación activa de los padres." (S9)* *"Falta de apoyo parental a los estudiantes." (S21*

Los datos revelan que la transición al trabajo digital aprovechó eficazmente la proactividad y las habilidades técnicas de los profesionales. Sin embargo, también expuso tres desafíos importantes, a menudo inseparables, que limitan el éxito: la infraestructura de internet precaria, las exigencias físicas y mentales

insostenibles de las largas horas frente a la pantalla, y la dificultad pedagógica fundamental de mantener la participación y el control sin presencia física directa.

Suficiencia de habilidades digitales

El análisis de los datos revela un amplio consenso en que la formación académica durante su estancia en el grado en Enseñanza del Inglés (ELT) no proporcionó suficientes habilidades digitales para afrontar los desafíos de la pandemia. La mayoría de los encuestados indicó que sus habilidades eran básicas y no estaban diseñadas para la enseñanza en línea.

Tabla10: Desarrollo de habilidades digitales

Aspectos de Formación	**Menciones (62 respuestas totales)**	**Citas Relevantes**
Habilidades insuficientes	39	"No, no fueron suficientes. No nos enseñaron estas herramientas digitales." (S25) "No, porque las clases eran presenciales y solo usábamos tecnología para enviar correos electrónicos." (S46) "No, mi plan estaba diseñado solo para un sistema presencial y casi no recibí información digital." (S23) "No, nunca nos enseñaron realmente cómo dar clases con materiales digitales ni cómo enseñar a distancia o en línea." (S11)

Aspectos de Formación	Menciones (62 respuestas totales)	Citas Relevantes
Habilidades fundamentales suficientes	17	"Sí, pero es muy diferente en línea que en persona." (S20) "Las habilidades básicas, sí. Pero creo que habría sido bueno tener formación previa para poder usar otras herramientas." (S49) "Sí, porque algunos aspectos eran esencialmente los mismos, como la planificación, la preparación de materiales, etc."(S28)
Habilidades avanzadas/suficientes	6	"Sí, ya que pude usar algunas en mi clase." (S1) "Fueron suficientes. Las aplicaciones fueron muy útiles y no fue difícil aprender a usarlas." (S15) "Sí, porque en la universidad ya manejaba muchas funciones para mi trabajo y, en general, para mi carrera." (S57)

La gran mayoría de los encuestados (aproximadamente el 63%) cree que su formación no fue suficiente para afrontar los retos de la educación en línea. El enfoque de sus planes de estudio se centraba casi exclusivamente en la enseñanza presencial, y el uso de la tecnología se limitaba a tareas básicas como el envío de documentos por correo electrónico o el uso de programas ofimáticos.

Existía una aparente desconexión entre lo que se enseñaba en la universidad y lo que se exigía en la práctica. Las habilidades adquiridas eran a menudo "muy básicas", "mínimas" o no se centraban en plataformas útiles para la educación a distancia. Un encuestado (S29) incluso comentó que los materiales y las plataformas que veía en su título universitario ya no estaban actualizados durante la pandemia. A pesar de la falta de formación formal, un número significativo (aproximadamente el 27%) de los encuestados afirmó que las habilidades básicas que adquirieron les sirvieron como base sólida para el autoaprendizaje. La capacidad de adaptación y la proactividad personal fueron cruciales para complementar su formación y afrontar la situación. Algunos encuestados mencionaron que sus habilidades digitales no provenían de su título de primaria, sino de otras fuentes, como maestrías, cursos externos (como CELTA) o incluso de otra titulación (informática), lo que pone de manifiesto que quienes contaban con formación adicional o multidisciplinar estaban mucho mejor preparados. En resumen, la pandemia expuso una falla estructural en la educación superior al no preparar a los profesionales para un mundo digital. Si bien algunos contaban con una base sólida, la mayoría tuvo que compensar esta deficiencia con un considerable esfuerzo autodidacta y una inversión de tiempo y recursos para adquirir las habilidades necesarias.

Recomendaciones curriculares

El análisis de las recomendaciones proporcionadas tanto por personas empleadas como desempleadas revela un consenso abrumador sobre la necesidad de modernizar los currículos para integrar la tecnología y desarrollar habilidades digitales. Las respuestas se centran en la adaptación a una realidad educativa que ya es híbrida y digital.

Tabla 11: Recomendaciones para el diseño curricular

Categoría	Empleado	Desempleado
Herramientas Digitales y Tecnológicas	"...incluir un taller de tecnología para la educación... la gestión	"Impartir cursos para quienes no saben usar

Categoría	Empleado	Desempleado
	de programas para crear juegos, evaluaciones, videos, etc." (S2) "Uso de herramientas digitales y plataformas en línea." (S5) "Incluir una asignatura especializada en el uso de tecnologías..." (S9) "Asignaturas para el uso de herramientas digitales para adaptar estrategias, actividades y juegos..." (S18) "Plataformas educativas." (S19)	plataformas de videollamadas." (S2) "Una asignatura especial para la creación y manipulación de material digital y plataformas digitales de enseñanza." (S7) "Más tecnologías e innovación en técnicas de enseñanza, diseño de material digital." (S8) "Cursos sobre el uso de las TIC para impartir clases y aprovechar recursos virtuales." (S14)"
Didáctica y Práctica en Línea	"...deberían proponer nuevas metodologías para impartir clases completamente en línea..." (S8) "...tener más prácticas en escuelas reales, donde el futuro docente tenga que enfrentarse a algo real..." (S8) "Creo que deberían implementar clases sobre cómo desarrollarlas en la modalidad en línea." (S22) "Implementación de una asignatura para	"...Incluiría más clases sobre experiencia docente, pero con un enfoque guiado." (S6) "...planificación de clases para clases a distancia." (S12) "...enseñar a los estudiantes a usar las diversas plataformas para impartir clases virtuales, qué técnicas se pueden utilizar..." (S17) "Alguna asignatura relacionada con la enseñanza en línea." (S20)".

Categoría	Empleado	Desempleado
	desarrollar clases en línea e híbridas." (S23) "...adaptar las clases didácticas a la modalidad a distancia." (S31)	
Salud y bienestar emocional	"...tener clases de psicología, ya que con la pandemia los estudiantes se vieron afectados..." (S13) "Salud emocional, es algo que realmente necesitaríamos en el currículo..." (S30) "Incluir asignaturas que fomenten el desarrollo emocional." (S4) "Inteligencia emocional." (S16)"	"Incluir asignaturas que fomenten el desarrollo emocional." (S4) "Inteligencia emocional." (S16)"
Gestión y competencias transversales	"Clases de contabilidad o administración..." (S4) "Más dinamismo." (S20) "Habilidades digitales, TIC para el desarrollo profesional docente, educación formal e informal..." (S33)	"Creatividad digital, marketing, comunicación digital, materiales para clases en línea." (S16) "Aprendizaje de asignaturas de psicología." (S13) "...Consideraría la especialización en traducción." (S22)
Otros temas	"Sinceramente, ninguna, no deberían añadir ninguna otra asignatura..." (S3)	"Personalmente, no cambiaría nada de los planes de estudio porque son adecuados

Categoría	Empleado	Desempleado
	"Las asignaturas más sencillas en línea y las más importantes presenciales." (S15) "Todo bien." (S21) "Apoyo para los estudiantes que no tienen las instalaciones para realizar sus trabajos digitalmente." (S36)	para la formación académica..." (S5) "Deberían ser menos burocráticos." (S15) "Deberían tener en cuenta las limitaciones que puedan tener los estudiantes." (S19) "Un curso sobre el manejo de plataformas digitales, además de la plataforma que el gobierno usa para los docentes." (21)

Existe un fuerte consenso entre las recomendaciones de ambos grupos, lo que destaca una necesidad generalizada de cambio. En primer lugar, la recomendación principal es crear o fortalecer cursos centrados en el uso de plataformas como Zoom, Teams y Google Classroom, la creación de contenido digital y el manejo de herramientas para la enseñanza en línea. También exigieron el desarrollo de habilidades básicas en el uso de Office para crear juegos y videos educativos. En segundo lugar, se hace claro énfasis en la necesidad de cursos que enseñen a diseñar y manipular material didáctico para formatos virtuales, así como a adaptar los métodos de enseñanza presencial a un entorno en línea. En tercer lugar, se recomienda un enfoque más práctico para la capacitación. Se solicita más práctica en el mundo real en las escuelas, que los cursos sean menos teóricos y que los futuros educadores reciban capacitación sobre cómo gestionar un grupo en línea y mantener la atención del alumnado. Si bien los temas centrales son los mismos, cada grupo enfatiza aspectos que reflejan sus propias experiencias laborales.

Trabajadores

Las recomendaciones de este grupo se centran en la eficiencia y la calidad de la enseñanza diaria. Sugieren dejar de lado las "diapositivas" y centrarse en crear clases más dinámicas y utilizar nuevas metodologías para la educación a distancia e híbrida. Un punto singular de este grupo es la recomendación de incluir apoyo para los estudiantes que carecen de recursos o conectividad para las tareas escolares digitales. Destacan la importancia de incluir un curso sobre salud emocional y gestión del estrés, reconociendo el impacto psicológico que la pandemia tuvo tanto en educadores como en estudiantes.

Personas desempleadas

Las recomendaciones de este grupo se centran en la adquisición de habilidades básicas que consideran cruciales para ser competitivos en el mercado laboral. Insisten en la necesidad de cursos que ayuden a los futuros educadores a utilizar plataformas de videollamadas y otras herramientas básicas, destacando la brecha de habilidades que enfrentan al buscar empleo. Este grupo sugiere incluir cursos sobre psicología del aprendizaje, comunicación digital e incluso marketing, lo que demuestra una visión más amplia de las habilidades necesarias para emprender un negocio o encontrar un nicho en el mercado.

En resumen, tanto los profesionales empleados como los desempleados coinciden en que los planes de estudio actuales están obsoletos y no preparan a los educadores para los desafíos del mundo real. La principal recomendación es una revolución curricular que priorice las competencias digitales, el diseño de materiales virtuales, los métodos de enseñanza en línea y la salud emocional. La urgencia de estas recomendaciones sugiere que el futuro de la educación dependerá directamente de la capacidad de las universidades para adaptarse a esta nueva realidad.

Conclusiones

En resumen, la extensa investigación realizada por el profesorado de idiomas de la Benemérita Universidad Autónoma de

Puebla (BUAP) sobre el impacto de la epidemia de COVID-19 ha aportado información significativa sobre los problemas que experimentan docentes y estudiantes. El estudio empleó una metodología integral, que incluyó el análisis de casos prácticos y un enfoque transversal, para evaluar las consecuencias de la era pos-COVID-19 para la comunidad docente. Mediante una meticulosa recopilación de datos mediante un cuestionario bien diseñado, se examinaron las experiencias de los participantes, incluyendo las condiciones laborales, el acceso a recursos, el desarrollo profesional, la conciliación de la vida laboral y personal, y el bienestar psicoemocional.

Los hallazgos revelaron desafíos significativos durante la pandemia, como limitaciones tecnológicas, ajustes en la carga de trabajo y factores de estrés psicosocial, a medida que la transición a modalidades de aprendizaje a distancia presentó oportunidades y obstáculos. A pesar de estos desafíos, los participantes demostraron resiliencia y adaptabilidad, participando activamente en actividades de capacitación personal continua y buscando soluciones innovadoras para mejorar la calidad de la enseñanza a distancia.

En cuanto a las condiciones laborales, la mayoría de los encuestados trabajaban, principalmente en escuelas privadas, y un porcentaje considerable se encontraba desempleado debido a la necesidad de completar su tesis, la falta de título, el cierre del centro de trabajo o las dificultades para encontrar empleo. La pandemia afectó significativamente la situación económica de muchos encuestados, lo que llevó a invertir en tecnología para el teletrabajo, especialmente en áreas como la gestión de clases y el uso de plataformas.

Los encuestados destacaron las fortalezas en el uso de herramientas tecnológicas y sitios web, así como las debilidades, como los problemas de gestión de clases y la inestabilidad de las conexiones a internet, lo que permitió comprender los desafíos que enfrentan los educadores y las estrategias utilizadas para adaptarse a las modalidades de enseñanza a distancia durante la pandemia.

La encuesta también subrayó el impacto psicológico de la crisis en los educadores, ya que la mayoría reportó efectos significativos en su situación económica, lo que enfatizó la importancia de abordar el bienestar psicoemocional y la necesidad

de mecanismos de apoyo y recursos para mitigar los niveles de estrés y ansiedad en el profesorado.

Además, el estudio destacó la importancia del capital social para mitigar los efectos adversos de la pandemia, ya que los participantes aprovecharon eficazmente sus redes profesionales y sistemas de apoyo. También enfatizó la necesidad de apoyo institucional y recursos para abordar las necesidades cambiantes del profesorado, en particular en áreas como infraestructura tecnológica, desarrollo profesional y apoyo en salud mental.

En general, la investigación proporciona información valiosa sobre el impacto multifacético de la pandemia de COVID-19 en la Facultad de Lenguas de la BUAP, ofreciendo recomendaciones para fomentar la resiliencia, la innovación y la colaboración dentro de la comunidad académica. Al abordar los desafíos identificados y aprovechar las fortalezas y los recursos disponibles, el profesorado puede emerger más sólido y resiliente en la era pospandemia, garantizando la continuidad de una educación de alta calidad y contribuyendo a esfuerzos más amplios de reorganización social en un contexto globalizado.

Referencias

Arias, J. L. (2020). *Técnicas e instrumentos de investigación científica* (1ra ed.). Enfoques Consulting.

Arroyo, G. B., & Pérez, J. A. F. (2006). La sociología del trabajo y la educación superior: Aproximaciones conceptuales. *Graffylia: Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*, (6), 11–23.

Babbie, E. R. (2016). *The practice of social research* (14th ed.). Cengage Learning.

Babchuk, W. A. (2016). Review of *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (2016), by S. B. Merriam & E. J. Tisdell.

Becker, G. (1983). Inversión en capital humano e ingresos. En *El mercado de trabajo: teoría y aplicaciones* (pp. 39–63). Alianza Editorial.

Blaug, M. (1981). Can independent education be suppressed? *Economic Affairs, 2*(1), 30–37. https://doi.org/10.1111/j.1468-0270.1981.tb01403.xDigital Object Identifier (DOI)

Braverman, H. (1978). *Trabajo y capital monopolista*. Nuestro Tiempo.

Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford University Press.

Canedo, S. (2009). *Contribución al estudio del aprendizaje de las ciencias experimentales en la educación infantil: cambio conceptual y construcción de modelos científicos precursores* (Tesis doctoral). TDX. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1321/03.SPCI_CAPITULO_III.pdf

Chick, R. C., Clifton, G. T., Peace, K. M., Propper, B. W., Hale, D. F., Alseidi, A. A., & Vreeland, T. J. (2020). Using technology to maintain the education of residents during the COVID-19 pandemic. *Journal of Surgical Education, 77*(4), 729–732. https://doi.org/10.1016/j.jsurg.2020.03.018

Collins, R. (1989). *La sociedad credencialista* (Vol. 126). Ediciones Akal.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.

Dillman, D. A., Smyth, J. D., & Christian, L. M. (2014). *Internet, phone, mail, and mixed-mode surveys: The tailored design method*. Wiley.

Doeringer, P., & Piore, M. (1971). *Internal labor markets and manpower analysis*. M. E. Sharpe.

Espino, J. (2001). Dispersión salarial, capital humano y segmentación laboral en Lima. *Investigaciones Breves*.

Fowler Jr., F. J. (2013). *Survey research methods*. Sage Publications.

Gutiérrez Restrepo, C. C. (2022). *La cultura de la calidad de la Educación Superior en Colombia: Un análisis desde criterios europeos*.

López, P. (2013). Fundamentos epistemológicos del liderazgo distribuido: El caso de investigación en educación. *Cinta Moebio, 47*, 83–94. https://doi.org/10.4067/S0717-554X2013000200003

Marginson, S. (2020). Higher education and the new Cold War. *International Higher Education*, (100), 7–9. https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/14211

Naciones Unidas – CEPAL. (2003). *Estudio económico de América Latina y el Caribe 2002–2003* (LC/G.2208-P). https://hdl.handle.net/11362/1056

Ospina, D. E. R. (2015). Capital humano: una visión desde la teoría crítica. *Cuadernos EBAPE.BR, 13*(2), 315–331. https://doi.org/10.1590/1679-395114754

Pérez, R. (2004). *Psicología social de la comunicación de masas: Un manual sobre las teorías de la recepción mediática para docentes e investigadores*. Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad de Costa Rica.

Pérez, J. A. F., & Arroyo, G. B. (Eds.). (2021). *La pandemia COVID-19: Su impacto en lo educativo, ambiental y profesional*. Costa-Amic Editores.

Putnam, R. D., & Boix, C. (2000). *Per a fer que la democràcia funcioni: La importància del capital social*. Proa.

Sabariego, M., Massot, D., & Dorio, I. (2009). Metodología de la investigación educativa: Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra Alzina (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 267–320). Síntesis.

Sahu, P. (2020). Closure of universities due to coronavirus disease 2019 (COVID-19): Impact on education and mental health of students and academic staff. *Cureus, 12*(4), e7541. https://doi.org/10.7759/cureus.7541

Thurow, L. C. (1988). *Corrientes peligrosas: El estado de la ciencia económica*. Fondo de Cultura Económica.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications* (Vol. 6). Sage.

En resumen, los capítulos presentados dan cuenta de cómo la pandemia puso a prueba tanto la formación como las condiciones del ejercicio profesional de los egresados de los programas educativos relacionados con las lenguas y su enseñanza. Aunque las diferentes investigaciones se llevaron a cabo en varios contextos geográficos, sus hallazgos sugieren la necesidad de vincular las competencias digitales y pedagógicas con el bienestar socioemocional y la formación continua. En este sentido, el rediseño curricular no debería limitarse a incorporar herramientas tecnológicas, sino preparar a los futuros profesionistas para desempeñarse en modalidades presenciales, virtuales e híbridas y afrontar contextos laborales cambiantes. La obra reafirma, asimismo, el valor del seguimiento de egresados como un proceso permanente de comunicación y aprendizaje institucional, capaz de aportar evidencia para revisar los planes de estudio, orientar programas de actualización y construir una formación universitaria más pertinente, equitativa y sensible a las transformaciones educativas.

www.ariadnaediciones.cl

9 789564 300306