

# EL PERFIL DEL DOCENTE Y SU ADAPTABILIDAD A ENTORNOS EDUCATIVOS VIRTUALES

## *The Teacher Profile and its Adaptability to Virtual Educational Environments*

 Norma Flores-González<sup>1</sup>  
norma-fg@hotmail.com

### Resumen

Debido a un estado pandémico derivado de la covid-19, la educación en México transitó hacia modelos y entornos educativos virtuales; esto requirió de los docentes el desarrollo de nuevas competencias profesionales con el fin de responder a las características propias de esos contextos. Ante esta situación, resulta imprescindible indagar sobre la adaptabilidad docente a entornos virtuales de aprendizaje. El objetivo de la presente investigación es describir la adaptabilidad de los docentes a los entornos virtuales a través de la caracterización de las dimensiones de su perfil docente. La metodología empleada es cuantitativa con alcance descriptivo y corte transversal. La muestra está constituida por 268 evaluaciones docentes realizadas por los estudiantes de los dos programas de licenciatura (inglés y francés) de la Facultad de Lenguas durante los periodos primavera-otoño de 2020 y primavera de 2021. Los resultados obtenidos muestran una adaptabilidad progresiva a la modalidad virtual y los principales hallazgos radican en la identificación de tres dimensiones: académico-pedagógica, técnica y socioafectiva, que subyacen a su perfil docente y hacen plausible su praxis en un entorno nuevo mediado por tecnología. No obstante, se distinguen áreas de oportunidad tales como la aplicación de la dimensión técnica, la necesidad de formación docente en el uso de las tecnologías del aprendizaje y conocimiento (TAC) y diseños tecno-pedagógicos. En conclusión, las aportaciones del estudio derivan en contribuciones de tipo metodológico para describir el actuar docente ante la modalidad imperante y de tipo teórico para la toma de decisiones en pro de mejores prácticas docentes.

**Palabras clave:** adaptabilidad docente, entornos virtuales, perfil docente, desempeño docente, evaluación docente, formación docente.

### Abstract

Faced with a pandemic state derived from COVID-19, education in Mexico moved to virtual educational models and environments, requiring teachers to develop new professional skills to respond to the characteristics of those contexts. Given this situation, it is essential to inquire about teachers' adaptability to virtual learning environments. The objective is to describe teachers' adaptability to virtual environments by characterizing the dimensions of their teaching profile. The methodology is quantitative with a descriptive scope and cross-sectional design. The sample consists of 268 teaching evaluations carried out by the students of the two undergraduate programs (English and French) of the Faculty of Languages during the spring-autumn 2020 and spring 2021 periods. The results show progressive adaptability to the virtual modality, where findings are three dimensions: academic-pedagogical, technical, and socio-affective, that underlie their teaching profile and make their praxis plausible in a new environment mediated by technology. However, there are areas of opportunity as the technical dimension and the need for teacher training in learning and knowledge technologies (LKT) and techno-pedagogical designs. In conclusion, the contributions derive from a methodological type to describe the teaching performance in such a modality and a theoretical type for making decisions in favor of better teaching practices.

**Keywords:** teacher's adaptability, virtual environments, teacher's profile, teacher performance, teacher evaluation, teacher training.

<sup>1</sup> Universidad Autónoma de Puebla, México

Recibido: 05/04/2022

Revisado: 22/04/2022

Aprobado: 25/05/2022

Publicado: 15/07/2022



Esta obra está bajo la licencia de Creative Commons Reconocimiento-NonCommercial-SinObrasDerivada 4.0 Internacional.

## 1. Introducción

El desarrollo de la investigación está constituido por la introducción, los sustentos teóricos a través de la revisión de la literatura, la descripción de la metodología empleada, la instrumentación, el modelo de análisis, los resultados obtenidos, la discusión y la conclusión, que acrecentará los conocimientos sobre el objeto de estudio.

La práctica docente ha tomado nuevos referentes pedagógicos a partir de una situación de confinamiento por pandemia suscitada desde hace dos años. Este fenómeno trajo consigo la adaptación de las actividades personales, sociales y profesionales y, en el caso particular del contexto educativo, transformó los entornos de aprendizaje insertando nuevas modalidades educativas tales como la educación virtual, híbrida o a distancia (García, 2021). En el caso de los contextos virtuales, el docente se vio en la necesidad de transformar radicalmente su desempeño en tareas poco conocidas debido a la implementación de los recursos tecnológicos (Gosparini & Ramos, 2021; Navarro et al., 2021). No obstante, ante la necesidad de dar respuesta a las demandas del nuevo contexto laboral, desarrolló nuevas habilidades alineadas a la educación virtual y transformó sus competencias académico-pedagógicas, técnicas y socioafectivas (Covarrubias, 2021). Por ende, sus funciones cambiaron para generar espacios de aprendizaje mediados por una interacción asincrónica, trabajo colaborativo y capacitación docente (Castillo & Marín, 2017). Las condiciones anteriores dieron origen y justificación a la presente investigación, dado que se trata de analizar una nueva modalidad de aprendizaje mediado por el uso de recursos digitales (Lezcano & Vilanova, 2017).

El objetivo de la investigación es conocer y caracterizar la adaptabilidad de los docentes adscritos a dos programas educativos en la enseñanza de lenguas (inglés y francés) a entornos virtuales durante la etapa de confinamiento (primavera y otoño de 2020 y primavera de 2021).

La investigación está orientada a dar respuestas a un fenómeno de investigación nuevo en el ámbito

educativo: la modalidad virtual. Su potencial radica en identificar cómo se da la adaptabilidad del docente a dichos escenarios y, a partir de los resultados, en contribuir teóricamente a las directrices para la transición de la praxis digital así como la identificación de áreas de oportunidad.

Metodológicamente, el estudio se aborda desde una perspectiva cuantitativa, con alcance descriptivo y corte transversal (Hernández-Sampieri et al., 2014). Se parte de la siguiente hipótesis: La adaptabilidad docente a entornos virtuales se da a través de las dimensiones académico-pedagógica, técnica y socioafectiva.

## 2. Revisión de la literatura

### 2.1. Antecedentes

En múltiples estudios se han aportado concepciones sobre la adaptabilidad a la nueva modalidad en línea y la caracterización del perfil del docente virtual, vista desde sus funciones en clases. En el libro *La competencia digital en la docencia universitaria* (Fernández et al., 2019) se hace hincapié en la necesidad de innovar la práctica docente a través del desarrollo de planes y programas de estudio bajo un enfoque por competencias en el que se ven integradas de forma inevitable las tecnologías de la información y comunicación (TIC) y las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento (TAC). También se habla de una necesidad de formación docente en la competencia digital y sus aplicaciones con fines pedagógicos para el campo de la docencia. Por su parte, Sánchez et al. (2019) hacen una reflexión sobre los retos a los que se enfrenta el docente y exponen las habilidades digitales, didácticas y disciplinares para desenvolverse en estos escenarios educativos mediados por contenidos interactivos, uso de medios digitales y plataformas virtuales. Por otra parte, en el estudio de Canales y Silva (2020) se propone el uso de estrategias que permitan la transición de escenarios presenciales a virtuales, centrándose en los recursos digitales para generar experiencias de aprendizaje significativas. Por otro lado, existen estudios en los que se maneja

la evaluación del desempeño docente como una medida de regulación al cumplimiento de los objetivos de formación, marcados por nuevos parámetros de medición (Castillo & Marín, 2017; Duart & Martínez, 2004; Gálvez & Milla, 2018; Martínez-Chairez & Guevara-Araiza, 2015). Con estos antecedentes se identifican las competencias pedagógicas y técnicas como características imperantes de los docentes para incorporar contenidos interactivos en medios digitales y plataformas virtuales en su proceso de adaptación a los nuevos entornos educativos.

## 2.2. Conceptualización teórica

El uso de las tecnologías en el ámbito educativo tiene innumerables ventajas y, sobre todo, permite una transformación de la práctica docente, toda vez que promueve la competitividad y adaptabilidad en el ámbito. Debido a esto, existe una tendencia al desarrollo de competencias sostenibles y adaptables que requieran la utilización del entorno digital o virtual. De acuerdo con Van Laar et al. (2018), la integración de las tecnologías de la comunicación e información es necesaria para adecuarse a la sociedad tecnológica, ya que son medios digitales que están en constante evolución y se integran paralelamente a la revolución digital. Así mismo, el dominio de esta tecnología permite el acceso al conocimiento a escala global, y transforma Internet en una herramienta de comunicación inmediata, de libre acceso, ágil y de multi-creación educativa, lo que permite a su vez contextos de aprendizaje real y situado. Frente a este proceso de sociedad y cultura digital, el docente debe desarrollar competencias que den respuesta a dicha evolución. Por lo anterior, promover esas competencias tendrá influencia en su quehacer profesional y práctica docente. Es así como la tecnología digital se hace imperante en el aula, dando cabida a la creación de las modalidades educativas virtual y a distancia.

La práctica docente de esas modalidades no es un tema de reciente aparición. De hecho, se originó en los años noventa con la creación de plataformas de formación educativas denominadas *e-learning* (Jardines, 2009; Yong et al., 2017), caracterizadas por el uso de recursos tecnológicos y digitales en el proceso

de enseñanza-aprendizaje en línea. Esta modalidad ha ido evolucionando en relación con las innovaciones tecnológicas y las necesidades laborales que demandan profesionales con competencias digitales que les faciliten sus tareas (Gros, 2018).

El entorno educativo virtual es un tipo de modalidad pedagógica en la que se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de las características propias del contexto virtual, como son el uso de medios y herramientas tecnológicas, el desarrollo de interacciones de docentes y estudiantes por medio de la telecomunicación, el manejo de habilidades y estrategias de enseñanza y aprendizaje mediadas por el uso de la interfaz y el cumplimiento de nuevos roles docentes y de estudiantes para la dinamización del aprendizaje autónomo y el trabajo colaborativo (Cedeño, 2019).

Este tipo de modalidad educativa virtual surge al momento en el que se incorporan las TIC como herramientas de apoyo en los cursos presenciales e híbridos, en los que por la necesidad de la innovación y los avances tecnológicos se vuelve un requisito curricular en los programas de formación de los diferentes niveles educativos. Cabe resaltar que hoy en día el rol que juegan los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje (EVEA) pasó a ser el núcleo de la planeación didáctica en la que se diseñan escenarios de aprendizaje dinámicos, autogestivos y de colaboración para facilitar los procesos cognitivos, pragmáticos y afectivos (Rodríguez & Barragán, 2017). Por ende, en los escenarios educativos se da también una transformación del rol docente, quien se convierte en “organizador, guía, generador, acompañante, coacher, gestor del aprendizaje, orientador, facilitador, tutor, dinamizador o asesor” (Viñals & Cuenca, 2016, p. 110), y adapta su actuación docente a los retos impuestos por este nuevo escenario educativo.

Esas multifunciones son un reto, porque lo enfrentan a un proceso de transición (Aguilar, 2020) marcado por un cambio de prácticas, que pasan de un modelo tradicionalista a uno basado en el desarrollo de competencias, y guiado por metodologías activas, para poder desarrollar procesos formativos eficaces

a través del manejo efectivo de los medios, recursos didácticos y digitales presentes en su contexto (Ascencio, 2016). Para dar respuesta a dicho cambio, el docente desarrolló estrategias que le permitieran adaptarse.

Por otra parte, la adaptabilidad educativa virtual hace referencia a la transformación de las tareas pedagógicas, a sistemas de aprendizaje dinamizados en los que se desarrollan conocimientos, habilidades, competencias cognitivas, sociales y tecnológicas, las cuales producen un proceso de interacción y de trabajo colaborativo entre estudiantes y docentes quienes son los principales agentes activos en el proceso de construcción académica y de formación educativa (Expósito & Marsollier, 2020).

Dicha adaptabilidad requiere una formación continua para el conocimiento y el manejo asertivo de las TIC y las TAC, no como simples herramientas de transmisión de contenidos, sino como andamiajes para “favorecer el monitoreo, la metacognición, la motivación, la percepción de autoeficiencia, la solución de problemas y la autorregulación del aprendizaje” (López, 2014, p. 49). Además, requiere una tarea reflexiva sobre su desempeño docente para poder identificar las fortalezas y las áreas de oportunidad en relación con los conocimientos, habilidades y actitudes que se deben desarrollar en las distintas modalidades educativas, ya sean presenciales, a distancia, virtuales o híbridas.

Partiendo de las definiciones anteriores, el término *desempeño docente* retoma una nueva conceptualización a partir del contexto virtual educativo y puede ser nombrado de diferente forma como, por ejemplo, “desempeño docente, función docente, capacidad docente, perfil docente, competencias docentes, desarrollo profesional, prácticas de enseñanza, rol docente, entre otras” (Martínez & Lavín, 2017, p. 2).

Para Puente et al. (2018), la definición general del concepto de desempeño docente hace referencia al conjunto de capacidades, acciones y actuaciones pedagógicas con el fin de dar cumplimiento a las tareas demandadas por la institución educativa

para generar ambientes de aprendizaje significativos. Mientras que para Moreno y Marcaccio (2014), son un conjunto de competencias, tareas o funciones que realiza el docente en una situación de aprendizaje. Para la modalidad virtual, el desempeño docente es definido como el conjunto de conocimientos, estrategias y actitudes tanto pedagógicas como técnicas que permiten desarrollar conductas de aprendizaje autodidactas y autogestivas para la ejecución del proceso educativo en contextos asincrónicos e interactivos mediados por herramientas digitales (Gálvez & Milla, 2018).

Es a partir de estos atributos o funciones del docente que se realiza un ejercicio de evaluación educativa para medir los objetivos alcanzados dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de tomar las directrices pertinentes que respondan a las necesidades educativas. En este sentido, evaluar el desempeño docente es un eje central de este proceso didáctico (Gálvez et al., 2018), ya que permite descubrir la acción que el docente desempeña en el aula. Bajo esta perspectiva de ejecución de tareas y actividades didácticas para la formación de los estudiantes, la evaluación docente implica también determinar la calidad de su práctica y ejecución curricular, por lo que siendo un proceso sistemático impacta significativamente en la conducción del aprendizaje (Martínez-Chairez et al., 2015).

Por su parte, Meza (2018) y Osuna et al. (2019) aluden a una evaluación docente reflexiva y crítica con la finalidad de mejorar, tomar decisiones e identificar las capacidades, habilidades, conocimientos y limitantes que subyacen en su quehacer profesional.

En entornos virtuales, la evaluación del desempeño docente se centra en los aspectos pedagógicos, de formación y de empleo de herramientas digitales, desarrollo de escenarios de aprendizaje virtual, adaptación pedagógica y actualización profesional, lo que indica un reto didáctico debido a la dinámica de trabajo e interacción docente-estudiante (Duart et al., 2004). Cabe mencionar que el entorno virtual, si bien permite la creación de escenarios digitales y

aporta la oportunidad de pedagogías innovadoras como el aula invertida y el aprendizaje autogestivo, tiene limitantes relacionadas con la didáctica que afronta el docente.

De tal manera que la adaptabilidad docente en estos escenarios requiere el desarrollo de habilidades y capacidades específicas que respondan a la dinámica y ejecución didáctica virtual. Al respecto, Mirete (2010) afirma que toda formación y profesionalización docente en entornos virtuales debe estar enfocada en tres áreas específicas:

1. Las competencias pedagógicas. Se refieren al uso y manejo de estrategias y técnicas para el desarrollo de la planeación, ejecución y evaluación de los contenidos curriculares de aprendizaje en entornos virtuales. Así mismo, hacen alusión al acompañamiento y tutoría asincrónica que el docente realiza para la formación y gestión de competencias digitales en los estudiantes (Becerril et al., 2015).
2. La competencia técnica. Alude a las actividades y tareas propias del uso eficiente de las TIC y las TAC, reflejadas en el desarrollo de diseño de materiales digitales, escenarios virtuales, empleo de plataformas y recursos tecnológicos, generación de actividades multiformato, gestión de medios de comunicación, organización de tiempos sincrónicos y asincrónicos, así como el acompañamiento en el aprendizaje virtual y autogestivo (Agüero, 2018).
3. La competencia socioafectiva. Determinada por la generación de ambientes de bienestar emocional, actitud empática, pedagogía comunicativa y escucha activa presente en acciones de acompañamiento, respeto, comprensión, inclusión y tolerancia hacia los estudiantes, lo que promueve el desarrollo del interés y motivación por el aprendizaje en entornos virtuales (Quiñonez et al., 2018).

Al respecto, Inciarte (2008) menciona la necesidad de capacitar al docente en la realización de las funciones propias en entornos virtuales:

- a) Planificador de secuencias didácticas tomando en cuenta las TIC como herramientas de andamiaje en el proceso educativo.
- b) Desarrollador de contenidos de aprendizaje a través de trabajo colectivo e interdisciplinario y con los conocimientos y habilidades del diseño instruccional de los entornos virtuales. Dicho diseño debe incluir estrategias cognitivas, metacognitivas y de autorregulación que guíen e incrementen el desempeño de los estudiantes (Flores-González, 2020).
- c) Administrador de la educación a distancia, seleccionando los medios y canales de comunicación y brindando retroalimentación de los avances alcanzados en el aprendizaje.
- d) Facilitador de experiencias de autoaprendizaje y de la comunicación autogestora para la construcción del conocimiento en comunidades virtuales centrado en los estudiantes (Silva, 2010).
- e) Orientador para dar un acompañamiento y asesoramiento a los estudiantes en el uso de las herramientas digitales y de los escenarios virtuales.

Es por ello que la formación docente en entornos virtuales requiere conocimientos, capacidades y habilidades específicas, ya que la naturaleza cambiante y dinámica de esta modalidad educativa demanda una adaptabilidad docente.

### **3. Método**

El enfoque metodológico para el análisis del presente fenómeno de estudio es de tipo cuantitativo, con un alcance descriptivo y de corte transversal para identificar y caracterizar la adaptabilidad de los docentes a la modalidad virtual bajo las siguientes variables (dimensiones): académico-pedagógica, técnica y socioafectiva, que forman parte del desempeño docente.

Para el muestreo se toman en cuenta el número total de evaluaciones docentes. Esto es, los resultados de 268 evaluaciones de los programas de licenciatura

(inglés y francés) de la Facultad de Lenguas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla: 88 evaluaciones del periodo de primavera de 2020, 83 de otoño de 2020 y 97 de primavera de 2021. Cabe resaltar que no se trata de un estudio longitudinal dado que los datos se recogieron en un solo momento, al final de cada periodo, y la intención no fue comparar los resultados entre sí, sino más bien caracterizar la adaptabilidad de los docentes en cada momento (periodo de confinamiento).

En lo que se refiere al instrumento de levantamiento

de datos, se aplica un cuestionario de escala Likert con 30 ítems y valores ordinales (Fabila et al., 2012), tomando como parámetro la calificación más baja de 5 y la más alta de 10 respectivamente y así codificar los resultados obtenidos en dichas evaluaciones. En lo que se refiere a la coherencia interna del cuestionario, se da a través de Alpha de Cronbach con una confiabilidad de 0.975.

Las definiciones conceptual y operacional de las variables de estudio se describen en el siguiente modelo de análisis utilizado para interpretar los datos (Tabla 2).

**Tabla 1. Estructura del instrumento de evaluación del docente**

Variable	Ítems	Ponderación	Propósito
Dimensión académico- pedagógica	10	Calificación de 10 a 5	Medir la adaptabilidad del docente a entornos virtuales
Dimensión técnica	10		
Dimensión socioafectiva	10		

*Nota:* Elaborado a partir de Hernández et al., (2021).

**Tabla 2. Modelo de análisis**

Variable	Dimensión	Definición conceptual	Definición operacional
Académico- pedagógica	Planeación didáctica	Organizar de forma coherente y ordenada las actividades y contenidos del proceso educativo (Ascencio, 2016)	Mide la adaptabilidad del docente a entornos virtuales con respecto a estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación
	Estrategias didácticas	Conjunto de métodos, medios, acciones y técnicas que se desarrollan o implementan en el proceso educativo para facilitar el aprendizaje significativo (Jiménez & Robles, 2016)	
	Conocimiento disciplinar	Conjunto de saberes empíricos y teóricos en relación con un área del conocimiento científico que posee el docente y que emplea para contribuir a la comprensión de los contenidos académicos (Ortega, 2017)	
	Evaluación	Conjunto de actividades, técnicas e instrumentos que permiten validar la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes por parte de los estudiantes durante un proceso formativo (González, 2001)	

Variable	Dimensión	Definición conceptual	Definición operacional
Técnica	Mediación	Conjunto de estrategias y recursos específicos que facilitan la apropiación del aprendizaje e impactan en el desarrollo humano (Alzate-Ortiz & Castañeda-Patiño, 2020)	Mide la adaptabilidad del docente a entornos virtuales con base en el empleo de recursos de mediación, su conocimiento y aplicación de herramientas digitales
	Competencias digitales	Conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes con relación al uso, la percepción y la aplicación de herramientas digitales en las actividades docentes (Morales, 2013)	
Socioafectiva	Comunicación	Proceso dinámico y de interacción que se centra en la transmisión del conocimiento, la negociación de ideas, actitudes y la explicación de tareas e indicaciones académicas (Valverde, 2009)	Mide la adaptabilidad del docente a entornos virtuales a partir del empleo de estrategias, medios de comunicación, conductas y formas de expresarse en dichos ambientes
	Actitudes	Conjunto de comportamientos que favorecen la motivación, empatía, gestión de ambientes amigables, mediación ética y respetuosa, así como lenguaje inclusivo e interés por el bienestar de cada estudiante (Vera & Mazadiego, 2010)	

*Nota:* Elaboración propia.

#### 4. Resultados

A continuación, los gráficos presentan los resultados obtenidos en cada dimensión del desempeño docente durante los tres periodos.

Durante la primavera de 2020, los docentes incurrieron en esta modalidad de manera masiva por primera vez. De acuerdo con los resultados, en este periodo, la calificación obtenida es de 87.61 y está caracterizada por el empleo de las siguientes dimensiones en el proceso de adaptación a entornos virtuales: socioafectiva (actitud empática y comunicación respetuosa) y académico-pedagógica (adecuación de los conocimientos disciplinares y empleo de estrategias didácticas para el aprendizaje del idioma extranjero).

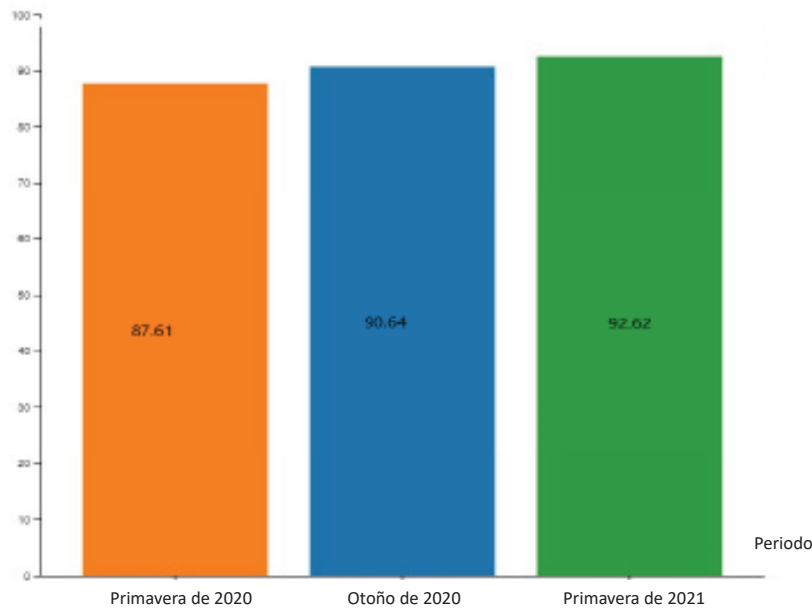
Durante el periodo de otoño de 2020, el resultado es de 90.64 y las dimensiones que se desarrollaron para la adaptación son académico-pedagógica (planeación

didáctica ajustada a las características propias de la modalidad virtual), socioafectiva (estrategias de mediación y disposición de escucha por parte del docente) y técnica (soportes y herramientas a través de la diversificación del uso de las plataformas).

Por último, en la primavera de 2021, la calificación es de 92.62 y las dimensiones desarrolladas por parte de los docentes para mediar el proceso de enseñanza-aprendizaje virtual son las siguientes: académico-pedagógica (metodología disciplinar adecuada a los contenidos curriculares), socioafectiva (actitudes de comunicación, escucha positiva y empática ante las situaciones de emergencia sanitaria, e interés para resolver dudas) y técnica (conocimientos y competencias digitales al emplear las TAC en el contexto virtual).

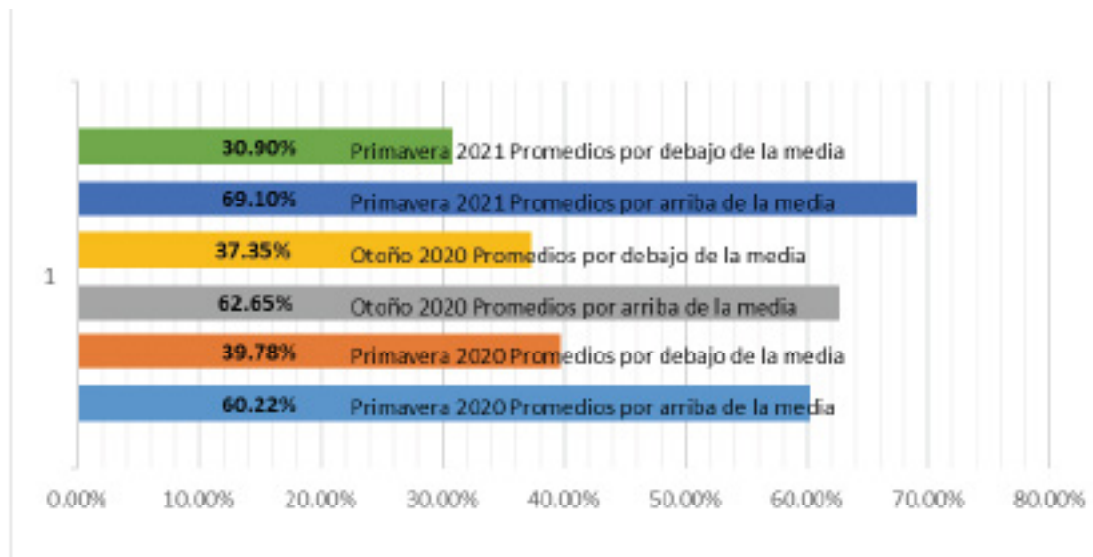
Los resultados muestran la inclusión de las tres dimensiones de manera progresiva para su adaptación a escenarios virtuales innovadores y alineados a las características curriculares.

**Figura 1. Calificaciones generales de la evaluación docente con respecto a su adaptabilidad a entornos virtuales a partir de su perfil docente**



*Nota:* Elaboración propia.

**Figura 2. Porcentajes de evaluación docente con respecto a su adaptabilidad a entornos virtuales**



*Nota:* Elaboración propia.

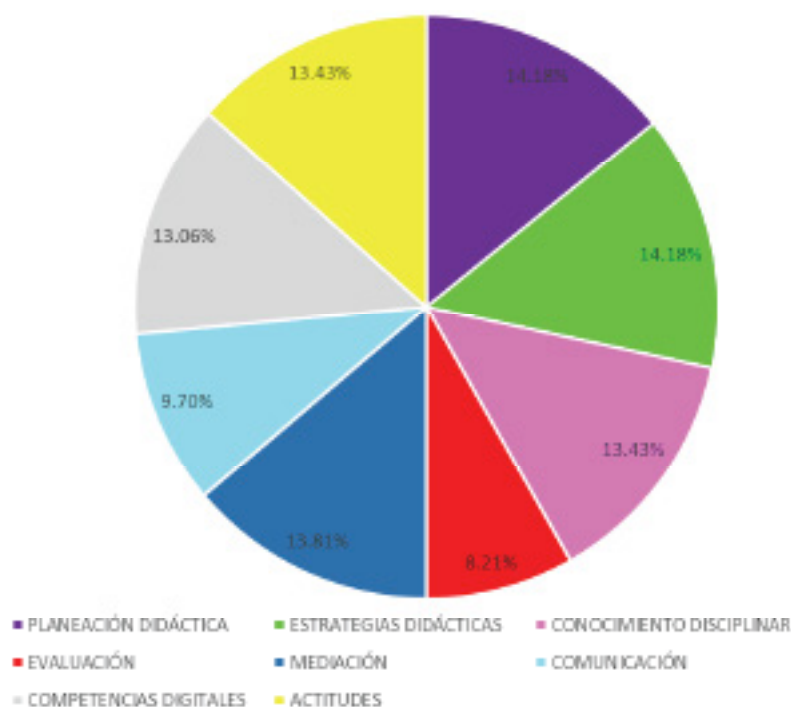


La figura 2 muestra el porcentaje de docentes que se encuentran evaluados por arriba y por debajo de la media con respecto a su adaptabilidad a entornos virtuales. Se distingue que en el periodo de la primavera de 2020, el promedio de docentes evaluados por arriba de la media es de un 60.22% debido a que emplean las dimensiones académico-pedagógica (planeación, evaluación, conocimiento disciplinar, estrategias didácticas) y socioafectiva (comunicación, actitudes) con mayor frecuencia. En contraste, el 39.78% se ubica por debajo de la media dado que utilizan en menor medida la dimensión académico-pedagógica, específicamente la planeación, evaluación, conocimiento disciplinar y estrategias didácticas, así como la dimensión socioafectiva (comunicación, actitudes) y no registran evidencia del uso de herramientas digitales y plataformas.

En otoño de 2020, el 62.65% de los docentes están por arriba de la media, lo cual se hace visible en la

aplicación de estrategias de comunicación, actitudes empáticas hacia los estudiantes en el contexto virtual (socioafectivo), en la planeación, evaluación y conocimiento disciplinar (académico-pedagógica) y mediación del proceso de enseñanza con herramientas digitales y aplicaciones con poca frecuencia y deficiencia (técnica). Por el contrario, el 37.35% se encuentra por debajo de la media como consecuencia de la poca presencia de las siguientes dimensiones, de acuerdo a las percepciones de los estudiantes: académico-pedagógica (metodología, evaluación, conocimiento disciplinar, material didáctico), socioafectiva (comunicación, actitudes) y técnica (uso de herramientas digitales, plataformas, mediación). No obstante, en esta etapa se presenta una mejora de un 2.43%, ya que hay una disminución de profesores por debajo de la media (2.43%), lo cual implica que un mayor porcentaje de docentes están desarrollando las tres competencias, aunque con frecuencia de uso diferente.

**Gráfico 3. Dimensiones desarrolladas en el proceso de adaptación a un entorno virtual por parte de los docentes**



Nota: Elaboración propia.

Finalmente, durante la primavera de 2021, último periodo con modalidad totalmente virtual, el promedio de docentes por arriba de la media es de un 69.10% como resultado de la perseverancia en la adaptación de las dimensiones académico-pedagógica (estrategias didácticas, conocimiento disciplinar, planeación, evaluación), socioafectiva (comunicación, actitudes) y técnica (manejo de herramientas digitales y, en menor medida, de plataformas). Mientras que, para los docentes por debajo de la media, el promedio es de un 30.90%, mostrado en los resultados poco satisfactorios de dimensiones académico-pedagógica (conocimiento disciplinar, planeación, estrategias didácticas), socioafectiva (actitudes) y técnicas (uso de plataformas y herramientas digitales).

De acuerdo con los resultados, se registra un aumento del perfil docente deseable y con adaptabilidad a entornos virtuales de un 6.45% y, por ende, una disminución de un 6.45% del perfil no deseable.

Con el propósito de conocer el estado actual de la adaptabilidad del docente, se presentan los resultados del último periodo (primavera de 2021).

Se identifica la aplicación de las tres dimensiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, caracterizadas de la siguiente manera: dimensión académico-pedagógica (50%) evidenciada a través de la planeación didáctica (14.18%), estrategias didácticas (14.18%), conocimiento disciplinar (13.43%) y evaluación (8.21%). Por otra parte, se distingue la dimensión técnica (23.51%) reflejada en la mediación (13.81%) y el uso de competencias digitales (9.70%) como resultado de la incursión de la planta docente en dos diplomaturas de formación en TIC y TAC. Con respecto a la dimensión socioafectiva (26.49%), se tiene que los docentes utilizan estrategias de comunicación (13.06%) y muestran actitudes empáticas durante las interacciones virtuales asincrónicas y retoolimentación asincrónica (13.43%).

El gráfico señala que, para adaptarse al entorno virtual, el docente aplica las tres dimensiones, en mayor medida la académico-pedagógica, seguida por la socioafectiva y la técnica.

## 5. Discusión y conclusiones

El proceso de adaptación del docente a entornos virtuales ha sido una tarea de muchos retos y dificultades a los que se ha enfrentado, una tarea determinada por una formación un tanto autodidacta en el conocimiento y uso de recursos digitales o incluso el rediseño de sus planeaciones, estrategias y materiales didácticos, incorporando las nuevas herramientas tecnológicas propias de un nuevo escenario virtual educativo (Viñals & Cuenca, 2016). Lo anterior se hace evidente en los docentes con mayor adaptabilidad a entornos virtuales, quienes desarrollaron habilidades blandas con actitudes favorables y desarrollo de estrategias de mediación y comunicación para generar ambientes amigables y positivos de aprendizajes colaborativos (Becerril et al., 2015). Sin embargo, las áreas de planeación didáctica, evaluación y competencias digitales muestran porcentajes bajos, lo que indica carencia de diseño instruccional pertinente en ambientes virtuales para la obtención de resultados favorables en la ejecución de contenidos programáticos y procesos didácticos vinculados a escenarios virtuales (Amaro, 2011).

Por otra parte, los resultados reflejan los niveles progresivos de adaptabilidad de la modalidad virtual gracias a la formación tecnológica, desarrollo de habilidades y competencias del docente (Aguilar, 2020; Guevara et al., 2020; Moreira-Segura & Delgadillo-Espinoza, 2015), mismos que caracterizan los atributos del perfil en contextos virtuales expresados en las dimensiones del modelo de análisis (ver Gráfico 1).

Con respecto a los docentes evaluados por debajo de la media, sus resultados obedecen a la ausencia de ciertas competencias que de acuerdo a Yáñez et al. (2011) son los conocimientos y habilidades ante la modalidad virtual a través de una formación empírica y autónoma.

Al respecto, Pastora y Fuente (2021) subrayan la responsabilidad del docente de adquirir conocimientos sobre el manejo de modelos instruccionales y el desarrollo de estrategias interactivas y comunicativas asincrónicas y sincrónicas, para que se dé un balance

de las formas de desarrollo de su praxis, lo cual determinará la dinamicidad y potencialidad de un diseño instruccional alojado en plataformas y apoyado por herramientas digitales o aplicaciones que motiven al estudiante a aprender individual o colaborativamente.

Es indudable que los resultados de esta investigación permiten reconocer la tendencia de competencias pedagógicas, técnicas y socioafectivas en las que se perfila el quehacer docente. En el caso particular de la Facultad de Lenguas, contexto de la presente investigación, predominan las competencias académico-pedagógica y socioafectiva sobre la técnica. No obstante, esta última mostró un desarrollo progresivo aunque no suficiente si se toma en cuenta la virtualidad. Cabe destacar que la identificación de esta área de oportunidad permitirá a los docentes de dicho nivel conocer cómo están realizando su proceso de enseñanza así como identificar las principales dimensiones profesionales necesarias para implementar mejores prácticas docentes y satisfacer las necesidades de sus estudiantes de manera exitosa.

Retomando los resultados finales (primavera de 2021) se encuentra que la percepción de los estudiantes con respecto a sus docentes es positiva, ya que notan ambientes de empatía para el desarrollo de aprendizaje colaborativo con el uso de la tecnología. Sin embargo, muestran un desempeño bajo en la gestión y uso eficaz de herramientas de la comunicación e información y, más aun, en su adaptación pedagógica (TAC), lo cual implica que el docente de la Facultad de Lenguas requiere una formación contextualizada con base en las características de los contenidos curriculares y la dinámica virtual de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. En este punto, Useda y Castañeda (2015) señalan que el docente virtual debe saber orientar sus prácticas pedagógicas haciendo uso de recursos digitales, desarrollando estrategias de comunicación que permitan la interacción en redes de conocimiento y propiciando actitudes que favorezcan el aprendizaje.

En resumen, se identifican las variables de estudio presentes en las dimensiones que caracterizan la adaptabilidad docente a la virtualidad, a saber:

- a) Planeación didáctica. Los facilitadores se enfocan en la tarea de la organización planificada de contenidos, materiales, estrategias y actividades desde una metodología instruccional y enfoque integrador, constructivo e interactivo que contribuye al trabajo autónomo y colaborativo de los estudiantes (Amaro, 2011; Navarro et al., 2021; Pastora & Fuente, 2021). Cabe destacar que esta característica sí se evidencia en los docentes, de hecho, es la más frecuente (14.18%).
- b) Estrategias didácticas. Los docentes demuestran adaptabilidad para la generación de construcción del conocimiento, el trabajo colaborativo, la comunicación asertiva y la participación activa. En este punto, los docentes reflejan una frecuencia alta (14.18%) aunque aún son evidentes los problemas que enfrentan para mediarlos por tecnología (Chong-Baque & Marcillo-García, 2020; Delgado & Solano, 2009).
- c) Conocimiento disciplinar. Los docentes manifiestan conocimiento de contenidos escolares y uso de estrategias didácticas (13.43%) que, en ocasiones, se contraponen con su dominio de herramientas y recursos digitales para incorporar dichos contenidos. En este sentido, existen trabajos de investigación que enfatizan el dominio de los conocimientos disciplinares como elemento significativo y esencial en ambientes mediados por tecnología (Cooperberg, 2002; Martín et al., 2013).
- d) Evaluación. El proceso de evaluación en entornos virtuales requiere un diseño auténtico del aprendizaje a través de instrumentos que destaquen las cualidades de las herramientas digitales, posibilitando actividades reflexivas, críticas, autónomas y de retroalimentación (Cocunubo-Suárez et al., 2018; Colmenares, 2012; Lezcano, 2016). En este punto, los docentes reflejan el conocimiento y aplicación de los fundamentos teóricos sobre la evaluación auténtica del aprendizaje (8.21%) pero aún falta desarrollar estrategias variadas para incorporarlos en

- formatos digitales pedagógicamente y dar pauta a modelos auténticos de evaluación.
- e) Mediación. En este indicador se registra una mediación didáctica limitada por parte de los docentes, ya que el manejo y uso de recursos multimodales (Amaro, 2010; Ramírez-Hernández et al., 2020) es su área de oportunidad. De hecho, es la menos desarrollada en su praxis (13.81%), lo que sugiere un cambio pedagógico radical (Araujo & Bermudes, 2009).
  - f) Comunicación. Los docentes enseñan contenidos, pero es necesario que esa tarea contenga potencial interactivo para la creación de redes del conocimiento, la interacción, el intercambio de ideas y la resolución de dudas (Useda & Castañeda, 2015). En este rubro, los docentes muestran una comunicación interactiva de un 9.70% mediada por tecnología, lo cual señala la falta de medios adecuados que potencien la interacción virtual, componente esencial de diseños tecno-pedagógicos.
  - g) Competencias digitales. Un docente virtual no solo debe poseer el conocimiento de los recursos digitales que sirvan como herramienta didáctica (Villeda, 2019) para su quehacer, sino que debe ser capaz de explotar al máximo las bondades de todos esos recursos para facilitar el diseño de actividades y materiales plausibles, atractivos y dinámicos enfocados a una comunidad virtual de aprendizaje, de manera tal que la participación e interacción sean respetuosas y activas (Real, 2019). En el caso de los docentes de lenguas, esos nuevos retos planteados por la incorporación de las TIC y las TAC en el proceso educativo, que es del 13.06%, han provocado disrupciones, poniendo de manifiesto la necesidad de desarrollar nuevas competencias tecno-pedagógicas (Aguirre & Ruíz, 2012).
  - h) Habilidades socioafectivas. En todo proceso educativo, las actitudes de los docentes influyen en gran medida en el comportamiento y la percepción que los estudiantes tienen del

proceso de aprendizaje (Mancilla & González-Davies, 2017). En el caso específico de los modelos educativos virtuales, varias investigaciones mencionan que las estrategias socioafectivas se vuelven indispensables en escenarios virtuales (Camacho & Guzmán, 2010; Morales & Curiel, 2019), pues esto puede provocar el desentendimiento de las emociones y generar ambientes educativos poco motivadores y hostiles. En lo que respecta al contexto sujeto de estudio, se destaca el desarrollo y generación de habilidades afectivas del profesorado (13.43%) en el entorno virtual de la Facultad de Lenguas, lo que da muestra de la empatía y disposición por generar conocimiento y compartir aprendizajes en tiempos de contingencia.

Como se aprecia, los docentes se caracterizan por una adaptabilidad positiva al entorno virtual, pues muestran disposición para hacerlo; no obstante, para enfrentar dicho cambio necesitan cursos de formación para potenciar la dimensión técnica, y evitar las prácticas y los modelos tradicionales conductistas (Pastora et al., 2021) para dar paso a los modelos con orientación constructivista que fomentan la interactividad y formación integral de los aprendizajes.

Con este último análisis se comprueba la hipótesis de estudio y se confirma que la adaptabilidad docente a entornos virtuales se da a través de las dimensiones académico-pedagógica, técnica y socioafectiva. Por tanto, una aportación innovadora de esta investigación es la identificación y caracterización de las dimensiones que propician la adaptabilidad del quehacer docente a entornos virtuales en la Facultad de Lenguas de la BUAP.

Otro tipo de aportación fundamental del estudio es la metodológica, dado que presenta el diseño de un instrumento de evaluación basado en dimensiones, el cual permitió caracterizar el proceso de adaptabilidad así como el perfil del docente.

Al analizar todas las variables, dimensiones y subdimensiones que intervienen en escenarios virtuales, especialmente en el contexto de estudio, resaltan

futuras investigaciones subyacentes a la adaptabilidad tales como el factor emocional en el desempeño docente como una herramienta de mediación, la formación autodidacta de los docentes para la virtualidad, la gestión del aprendizaje autónomo en escenarios virtuales, la innovación pedagógica en el aula virtual, el impacto del diseño instruccional de cursos digitales sincrónicos y asincrónicos, y el acompañamiento digital en el aprendizaje, entre otros.

Como en cualquier otro estudio, hay limitantes en la investigación, las cuales se centran en el tipo de análisis cuantitativo realizado, ya que puede complementarse con información cualitativa para alcanzar una comprensión más profunda de las variables sujetas a indagación (Salinas, 2017).

Se puede concluir que, en primera instancia, se alcanza el objetivo de estudio y se describe la adaptabilidad de los docentes en entornos virtuales a través de la caracterización de las dimensiones de su perfil docente: competencias académico-pedagógica, técnica y socioafectiva. Al respecto, los hallazgos señalan que los docentes presentan áreas de fortaleza, tales como estrategias didácticas (académico-pedagógica con 50%) y comunicativas (socioafectiva con 26.49%), debido al modelo tradicional que enmarca su experiencia profesional, y dejan de lado la técnica, por lo que esta última es un área de oportunidad.

A pesar de que los docentes han realizado esfuerzos para formarse en competencias digitales y dar respuesta a esta nueva modalidad, los resultados indican claramente que el proceso de uso y empoderamiento de las TIC y las TAC es la dimensión menos desarrollada (técnica con 23.51%). Esto es comprensible, dado que cambiar de un escenario presencial a uno virtual implica muchos factores de adaptación de la práctica docente, en la que es menester no solo la experticia de contenidos, sino también los medios para incorporarlos de manera tal que el docente se convierta en diseñador de cursos tecno-pedagógicos.

Por último, la mayoría de los docentes desarrollan una actitud e interés por el proceso de aprendizaje que se da en entornos virtuales, prueba de ello es la paulatina adaptabilidad de su praxis, cambio de

metodología de enseñanza y de roles que se evidencian en el periodo de la primavera de 2021.

## Referencias bibliográficas

- Agüero, M. O. (2018). Competencias docentes en entornos virtuales: Un reto para la anestesiología cubana. *Revista Cubana de Anestesiología y Reanimación*, 17(3), 1-6. <https://r.issu.edu.do/?l=12269VjH>
- Aguilar-Gordón, F. del R. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 46(3), 213-223. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000300213>
- Alzate-Ortiz, F. A., & Castañeda-Patiño, J. C. (2020). Mediación pedagógica: Clave de una educación humanizante y transformadora. Una mirada desde la estética y la comunicación. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 411-424. <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.21>
- Amaro, R. (2010). La mediación didáctica en entornos virtuales. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 11(3), 156-173. <https://r.issu.edu.do/?l=1227059I>
- Amaro, R. (2011). La planificación didáctica y el diseño instruccional en ambientes virtuales. *Investigación y Postgrado*, 26(2), 129-160. <https://r.issu.edu.do/?l=12271dt2>
- Angeles Villeda, A. de J. (2019). Docente Virtual. Habilidades, Conocimientos y Características. *Boletín Científico de las Ciencias Económico Administrativas del ICEA*, 7(14), 43-45. <https://doi.org/10.29057/icea.v7i14.3851>
- Araujo de Cendros, D., & Bermudes, J. (2009). Limitaciones de las tecnologías de información y comunicación en la educación universitaria. *Horizontes Educativos*, 14(1), 9-24. <https://r.issu.edu.do/?l=12302aJ9>
- Ascencio, C. (2016). Adecuación de la Planeación Didáctica como Herramienta Docente en un Modelo Universitario Orientado al Aprendizaje. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(3), 109-130. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.3.006>

- Becerril, C., Sosa, G., Delgadillo, M., & Torres, S. (2015). Competencias Básicas de un Docente Virtual. *Revista de Sistemas y Gestión Educativa*, 2(4), 882-887. <https://r.issu.edu.do/?l=12231N4P>
- Camacho, I., & Guzmán, J. (2010). Relaciones socio-afectivas en entornos virtuales. *Etic@net*, VII(9), 1-32. <https://r.issu.edu.do/?l=12272pkQ>
- Canales, R., & Silva, J. (2020). De lo presencial a lo virtual, un modelo para el uso de la formación en línea en tiempos de Covid-19. *Educación en Revista*, 36. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.76140>
- Castillo, M. I., & Marín, R. (2017). Evaluación de las competencias docentes en ambientes virtuales de aprendizaje. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 1-7. <https://r.issu.edu.do/?l=12273QJG>
- Cedeño, E. (2019). Entornos virtuales de aprendizaje y su rol innovador en el proceso de enseñanza. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 4(1), 119-127. <https://r.issu.edu.do/?l=12304tKP>
- Chong-Baque, P. G., & Marcillo-García, C. E. (2020). Estrategias pedagógicas innovadoras en entornos virtuales de aprendizaje. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 56-77. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1274>
- Cocunubo-Suárez, J. I., Parra-Valencia, J. A., & Otálora-Luna, J. E. (2018). Propuesta para la evaluación de Entornos Virtuales de Enseñanza Aprendizaje con base en estándares de Usabilidad. *TecnoLógicas*, 21(41), 135-147. <https://r.issu.edu.do/?l=12305sqg>
- Colmenares, A. M. (2012). Los aprendizajes en entornos virtuales evaluados bajo la concepción formadora. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 125-134. <https://r.issu.edu.do/?l=12306FEF>
- Cooperberg, A. F. (2002). Las herramientas que facilitan la comunicación y el proceso de enseñanza-aprendizaje en los entornos de educación a distancia. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 3. <https://r.issu.edu.do/?l=12307qHm>
- Covarrubias, L. Y. (2021). Educación a distancia: Transformación de los aprendizajes. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 23(1), 150-160. <https://doi.org/10.36390/telos231.12>
- Delgado, M., & Solano, A. (2009). Estrategias didácticas creativas en entornos virtuales para el aprendizaje. *Revista Electrónica «Actualidades Investigativas en Educación»*, 9(2), 1-21. <https://r.issu.edu.do/?l=122741u4>
- Duart, J. M., & Martínez, M. de J. (2004). *Evaluación de la calidad docente en entornos virtuales de aprendizaje*. <https://r.issu.edu.do/?l=12275rxe>
- Expósito, C. D., & Marsollier, R. G. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, 22(39), Article 39. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>
- Fernández, E., Ordóñez, E., Morales, B., & López, B. (2019). *La competencia digital en la docencia universitaria* (Primera). Ediciones Octaedro. <https://r.issu.edu.do/?l=12276Qng>
- Flores-González, E. (2020). El proceso de aprendizaje de la asignatura de Biología en modalidad blended learning. *Revista de Educación Técnica*. 4(13), 1-10. <https://r.issu.edu.do/?l=12331Rat>
- Gálvez, E., & Milla, R. (2018). Evaluación del desempeño docente: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes en el Marco de Buen Desempeño Docente. *Propósitos y Representaciones*, 6(2), 407-452. <https://doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.236>
- García, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: Preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 09-32. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- González, M. (2001). La evaluación del aprendizaje: Tendencias y reflexión crítica. *Educación Médica Superior*, 15(1), 85-96. <https://r.issu.edu.do/?l=12277n9z>
- Gosparini, F., & Ramos, G. (2021). Desafíos en

- la virtualidad forzada. La implementación en el Departamento de Economía y Administración de la Universidad Nacional de Moreno. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 28, e28-e28. <https://doi.org/10.24215/18509959.28.e28>
- Gros, B. (2018). La evolución del e-learning: Del aula virtual a la red. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 69-82. <https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20577>
- Guevara, I. A., Martínez, J., & Landa, Á. A. (2020). La adaptación a la tecnológica en la educación: Una situación emergente. *Revista RedCA*, 3(8), 49-61. <https://doi.org/10.36677/redca.v3i8.15462>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). McGrawHill Interamericana. <https://r.issu.edu.do/l?l=12278UN5>
- Hernández, I. A., Flores, J. C., Martínez, S., León, M. P., & Castelán, V. (2021). *Reporte de resultados del Programa Institucional de Evaluación Académica (PIEVA) 2020-2021*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Inciarte, M. (2008). Competencias docentes ante la virtualidad de la educación superior. *Télématique*, 7(2), 19-38. <https://r.issu.edu.do/l?l=12308Xen>
- Jiménez, A., & Robles, F. J. (2016). Las estrategias didácticas y su papel en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Educatconciencia*, 9(10), 106-113. <https://r.issu.edu.do/l?l=122792sa>
- Lezcano, L. N. (2016). La evaluación de los aprendizajes en entornos virtuales desde la perspectiva del estudiante. *Memorias de la Décima Quinta Conferencia Iberoamericana en Sistemas*, 1-6. <https://r.issu.edu.do/l?l=12309Cc9>
- Lezcano, L., & Vilanova, G. (2017). Instrumentos de evaluación de aprendizaje en entornos virtuales. Perspectiva de estudiantes y aportes de docentes. *Informe Científico Técnico UNPA*, 9(1), 1-36. <https://r.issu.edu.do/l?l=12310Dnl>
- López, O. (2014). Diseño de andamiajes computacionales para apoyar la autonomía en el aprendizaje. En A. A. Camacho (Ed), *Educación y Tecnología de la Información y la Comunicación* (pp. 40-68). Universidad Pedagógica Nacional-DIE. <https://r.issu.edu.do/l?l=12280DLi>
- Mansilla, D., & González-Davies, M. (2017). El uso de estrategias socioafectivas en el aula virtual de traducción: Una propuesta didáctica. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(2), 251-273. <https://r.issu.edu.do/l?l=12281lpa>
- Martín, R., Fernández-Lozano, P., González-Ballesteros, M., & De Juanas, Á. (2013). El dominio de los contenidos escolares: Competencia profesional y formación inicial de maestros. *Revistas de Educación*, 360, 363-387. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-360-115>
- Martínez-Chairez, G. I., & Guevara-Araiza, A. (2015). La evaluación del desempeño docente. *Ra Ximhai*, 11(4), 113-124. <https://r.issu.edu.do/l?l=12311i2u>
- Martínez, S., & Lavín, J. (2017, noviembre). Aproximación al concepto de desempeño docente, una revisión conceptual sobre su delimitación. *Trabajo presentado en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa Universidad Autónoma de San Luis Potosí*. <https://r.issu.edu.do/l?l=12312Nf5>
- Meza Mejía, M. del C. (2017). Hacia una enseñanza reflexiva. *RPP*, (25). <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i25.1714>.
- Mirete, A. B. (2010). Formación docente en TICS. ¿Están los docentes preparados para la (r)evolución TIC? *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 35-44. <https://r.issu.edu.do/l?l=12314knk>
- Morales, R. E., & Curiel, L. (2019). Estrategias socioafectivas factibles de aplicar en ambientes virtuales de aprendizaje. *Eduotec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 69, 36-52. <https://doi.org/10.21556/edutec.2019.69.1289>

- Morales, V. G. (2013). Desarrollo de competencias digitales docentes en la educación básica. *Apertura*, 5(1), 88-97. <https://r.issu.edu.do/?l=12315Jak>
- Moreira-Segura, C., & Delgadillo-Espinoza, B. (2015). La virtualidad en los procesos educativos: Reflexiones teóricas sobre su implementación. *Revista Tecnología en Marcha*, 28(1), 121-129. <https://r.issu.edu.do/?l=12282uiZ>
- Moreno, J., & Marcaccio, A. (2014). Perfiles profesionales y valores relativos al trabajo. *Ciencias Psicológicas*, 8(2), 129-138. <https://r.issu.edu.do/?l=12288lZk>
- Navarro, R., López, R., & Caycho, G. (2021). Retos de los docentes universitarios para el diseño de experiencias virtuales educativas en pandemia. *Desde el sur*, 13(2), 1-19. <https://doi.org/10.21142/DES-1302-2021-0017>
- Ortega, J. M. (2017). Conocimiento escolar y conocimiento “disciplinar” del profesor: Algunas reflexiones sobre la participación del profesor en la construcción y enseñanza del contenido asociado a las disciplinas escolares. *Folios*, 45, 87-102. <https://r.issu.edu.do/?l=12316nCd>
- Osuna, C., & Díaz, K. (2019). La práctica docente reflexiva en profesores mexicanos ante los retos de la nueva ciudadanía. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 37(1), 113-130. <https://r.issu.edu.do/?l=12317qVr>
- Pastora, B., & Fuente, A. (2021). La planificación de estrategias de enseñanza en un entorno virtual de aprendizaje. *Revista Científica Uisrael*, 8(1), 59-76. <https://doi.org/10.35290/rcui.v8n1.2021.341>
- Quiñonez Pech, S. H., Zapata González, A., & Canto Herrera, P. J. (2018). Percepción de profesores sobre la afectividad en los entornos virtuales en una universidad pública del sureste de México. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(17), 195-224. <https://doi.org/10.23913/ride.v9i17.378>
- Ramírez-Hernández, M., Cortés, E., & Díaz, A. (2020). Estrategias de mediación tecnopedagógicas en los ambientes virtuales de aprendizaje. *Apertura*, 12(2). <https://doi.org/10.32870/Ap.v12n2.1875>
- Real, C. (2019). Materiales Didácticos Digitales: Un recurso innovador en la docencia del siglo XXI. *3C TIC*, 8(2), 12-27. <https://doi.org/10.17993/3ctic.2019.82.12-27>
- Rodríguez, M. de la C., & Barragán, H. M. (2017). Entornos virtuales de aprendizaje como apoyo a la enseñanza presencial para potenciar el proceso educativo. *Killkana Sociales: Revista de Investigación Científica*, 1(2), 7-14. <https://r.issu.edu.do/?l=12287LC9>
- Salinas, M. I. (2017). Gestión de la evaluación del desempeño docente en aulas virtuales de un proyecto de blended-learning. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 28(54), 100-129. <https://r.issu.edu.do/?l=12318rgY>
- Sánchez, M. L., Fabián, L., & Melgoza, D. M. (2021). Competencias digitales docentes: Una experiencia en el nivel universitario. *Hamu'ay*, 8(1), 59-66. <https://doi.org/10.21503/hamu.v8i1.2236>
- Silva, J. S. (2010). El rol del tutor en los entornos virtuales de aprendizaje. *Innovación Educativa*, 10(52), 13-23. <https://r.issu.edu.do/?l=12319KaT>
- Useda, P. L., & González-Castañeda, M. A. (2015). El ambiente digital en la comunicación, la actitud y las estrategias pedagógicas utilizadas por docentes. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, 37, 109-129. <https://doi.org/10.17227/01213814.37ted109.129>
- Valverde, M. (2009). La comunicación pedagógica: elemento transformador de la práctica educativa. *Revista Electrónica «Actualidades Investigativas en Educación»*, 9(2), 1-18. <https://r.issu.edu.do/?l=1232084t>
- Van Laar, E., van Deursen, A. J., van Dijk, J. A., & de Haan, J. (2018). 21st-century digital skills instrument aimed at working professionals: Conceptual development and empirical validation. *Telematics and Informatics*, 35(8), 2184-2200. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2018.08.006>
- Vera, A., & Mazadiego, T. de J. (2010). Una perspectiva sobre las actitudes y el deber ser de los docentes en el aula escolar. *Revista de Educación y Desarrollo*,



7(14), 53-58. <https://r.issu.edu.do/?l=12321G2d>

Viñals, A., & Cuenca, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(2), 103-114. <https://r.issu.edu.do/?l=12322aj5>

Yañez, F., Rodríguez, R., & Briones, S. M. (2011). Percepciones de los docentes acerca de la incorporación

de las aulas virtuales en la enseñanza. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 1(2). <https://r.issu.edu.do/?l=12323fQI>

Yong, É., Nagles, N., Mejía, C., & Chaparro, C. E. (2017). Evolución de la educación superior a distancia: Desafíos y oportunidades para su gestión. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 50, 81-105. <https://r.issu.edu.do/?l=12324xyn>

#### CÓMO CITAR:

Flores-González, N. (2022). El perfil del docente y su adaptabilidad a entornos educativos virtuales. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 6(2), 99-115. <https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i2.pp99-115>