

International Journal of Human Sciences Research

MEJORAS DE LOS NORMALISTAS EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN ESPACIOS VIRTUALES

Luz Irene Licea Claverie

Escuela Normal Fronteriza Tijuana

All content in this magazine is licensed under a Creative Commons Attribution License. Attribution-Non-Commercial-Non-Derivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0).



Resumen: A raíz de la contingencia mundial que se registrase en el año 2020, la Educación en México, al igual que otros países, se vio orillada a hacer un cambio repentino, necesario y urgente, para adaptar las aulas presenciales a modalidades en línea. A diferencia de la creencia de que esto afectaría de manera negativa al avance de los estudiantes normalistas de la Escuela Normal Fronteriza Tijuana (ENFT) en el aprendizaje del idioma inglés, más del 97% obtuvo una mejoría, y el 92% acredita para acceder al siguiente nivel de inglés. Se analizan los resultados y las posibles causas del éxito obtenido.

La metodología de la presente Investigación-Acción es de corte cualitativo y busca explicar los motivos del éxito en la modalidad virtual, con base teórica en el Conectivismo de Siemens (2005). Se incluye el análisis de tres grupos en nivel A1 y uno de B1 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), teniendo un total de 125 normalistas participantes. El procedimiento incluye clases de corta duración, asignaciones de producción de audio y video, y ejercicios de gramática y vocabulario, todo en GSuite, sus plataformas y aplicaciones propias para la educación. Los datos fueron recolectados a través de un examen de colocación, examen de nivel, encuestas y entrevistas procesadas de forma manual y en Google Forms.

Palabras Clave: Aprendizaje, Enseñanza, Inglés, Normalistas, Virtual.

INTRODUCCIÓN

La Escuela Normal Fronteriza Tijuana (ENFT) está ubicada en la franja fronteriza de México con los Estados Unidos de América, en Tijuana, Baja California y es una institución formadora de docentes. Entre los estudiantes normalistas de dicha institución se encuentran hablantes de lengua inglesa como primera y segunda lengua, así como lengua extranjera. Esta característica no es la norma, ya que

aproximadamente dos tercios de la población normalista tienen nivel principiante en dicho idioma. Contextualmente, es relevante que los normalistas dominen el idioma inglés para poder llevarlo a las aulas una vez sean profesionales, ya que existe una necesidad latente de educación en el bilingüismo en las escuelas para atender a los alumnos de habla inglesa que ingresan a ellas, así como educar en la lengua al resto de la población para mejorar sus expectativas laborales para el futuro.

Ahora bien, al desatarse la contingencia sanitaria por COVID-19 en el mundo, la ENFT ya contaba con ciertos espacios adaptados para el trabajo en línea, por lo que el proceso fue un tanto más amable para los docentes y alumnos de esta institución, ya que existía una previa familiarización con programas, así como cursos, talleres y capacitaciones previas. No obstante, la educación presencial dista mucho de la educación en línea, por tanto los docentes se vieron obligados a trabajar en un proceso de adaptación de los contenidos de clase entre una modalidad y otra. Los Formadores de Inglés no han sido la excepción, teniendo que transformar las herramientas de clase en nuevas estrategias virtuales para la Enseñanza y el Aprendizaje del idioma.

Como parte de los procesos de adaptación a los espacios virtuales, se llevaron a cabo ciertas regulaciones institucionales. Entre las más destacables se encuentran el uso de Google Classroom como plataforma de enseñanza-aprendizaje unificada para todos los docentes y alumnos de la institución, así como el uso de Google Meet o Zoom para las sesiones sincrónicas. Se solicita a los docentes impartir por lo menos una clase sincrónica a la semana de 60 minutos de duración, y asignar algunos ejercicios o trabajos a la semana en la plataforma ya mencionada. Se mueven las reuniones de academia a espacios virtuales

semanales, y el registro de la asistencia docente se hace a través de un formulario en Google Forms. La ENFT también implementó algunas encuestas de satisfacción para los normalistas, así como estrategias alternativas para aquellos que no pudieran acceder a las clases por falta de recursos tecnológicos e Internet.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los estudiantes normalistas, al ver interrumpida la educación presencial, no deberán perder los avances alcanzados y a su vez, tendrán que aumentar su nivel de inglés registrado en el examen diagnóstico de inicio del programa que cursan (A1 o B1). Los docentes de inglés deberán adaptar los contenidos para hacerlos propios del ambiente virtual, así como adaptar el aula a la plataforma Classroom y utilizar otras herramientas virtuales para garantizar el aprendizaje. Lo anterior lleva a la siguiente pregunta:

- ¿Pueden los normalistas aprender y mejorar su nivel de dominio del idioma inglés durante la pandemia y sus retos?

Hipótesis. Los estudiantes normalistas obtendrán los mismos resultados en el aprendizaje del idioma inglés en la modalidad virtual si los docentes proveen con mejores oportunidades de participación, en menos tiempo y mayor frecuencia que en la modalidad presencial de seis horas. Esto se logrará a través de la asignación de tres ejercicios prácticos y sencillos de corta duración contemplando las cinco habilidades lingüísticas, con enfoque en la práctica oral; y una sola clase sincrónica de 30 minutos a la semana.

Objetivo general. Que los estudiantes normalistas obtengan el mismo progreso en la modalidad en línea, que el que deberían obtener en modalidad presencial, acreditando su nivel actual para poder cursar el siguiente programa durante el próximo ciclo escolar.

Objetivos específicos:

1. Adaptar las videoconferencias en vivo para atender situaciones específicas, de 90 a 30 minutos de duración, con la finalidad de evitar el tedio de los estudiantes normalistas, y mantener atención activa a la clase.
2. Proveer a los estudiantes normalistas de distintos formatos de participación para promover el aprendizaje integral del idioma inglés, generando actividades dinámicas que lleven a los estudiantes normalistas a invertir poco tiempo frente a la pantalla, con suficientes oportunidades de práctica amena, a través de las plataformas virtuales gratuitas que provee GSuite, como lo son Gmail, Drive, Docs, Slides, Sheets, Forms, Classroom, Meet y Youtube, para garantizar la participación y hacer uso de herramientas acordes a su contexto educativo.
3. Garantizar el adecuado manejo del tiempo de la docente de inglés y los estudiantes normalistas, asignando tareas sencillas de realizar, revisar y retroalimentar, para evitar el síndrome de desgaste profesional o burnout.

MARCO TEÓRICO

A raíz de la migración de la Educación Normal a espacios virtuales, el curso de Inglés debió también adaptarse para esta modalidad. Sin embargo, como lo indican Carlos y Ritchie (2020), “el proceso de transición que se suscita en las IES [instituciones de Educación Superior] para brindar una educación presencial a distancia resulta complejo y dificulta la consolidación de la educación virtual” (p. 1), por lo que la creatividad de los docentes entra en juego a un nivel poco explorado con anterioridad.

Aunque “el maestro y el estudiante también

han adquirido nuevos roles que les permiten suplir las necesidades y enfrentar los retos que el mundo actual plantea a la educación” (Feria-Marrugo y López, 2016, p. 64), ha sido un reto el poder transferir los procesos de enseñanza y aprendizaje a una modalidad virtual, cuando la normalidad ha venido siendo distinta, sin contar que dicha transferencia ha tenido que ser de manera espontánea, sin previo aviso ni preparación alguna.

Sin embargo, ya que “un contacto pausado y guiado con las Tics, puede sentar las bases necesarias hacia el uso de sistemas autodidactas virtuales para que el receptor adulto pueda continuar de forma satisfactoria su educación a distancia” (Delicado, Agudo, Ferreira y Cumbreño, 2009, p. 64), se puede apostar a que a través del uso de distintas herramientas en donde entre en juego la creatividad de los estudiantes normalistas, se pueda lograr una motivación por la práctica y a su vez una mejora en el aprendizaje.

Ya que “en la educación a distancia (...) al estar separados habitualmente los dos agentes (docente y alumno), se hace preciso el diálogo didáctico mediado” (Aretio, 2020, p. 17), se apuesta a que esa brecha se vea reducida con las videoconferencias en vivo, cuando los estudiantes tienen la oportunidad de dialogar cara a cara con su docente, incluso a través de plataformas digitales. Aunque sabemos que esto no es suficiente, se deben considerar los distintos estilos de aprendizaje, las estrategias de enseñanza, los procesos cognitivos, entre otros, como bien apunta Barrón (2020):

“La educación en línea sin duda es necesaria, pero insuficiente, si no se cambian los paradigmas educativos, si no se hace un análisis profundo de los currículos, contenidos enciclopédicos centrados en lo disciplinario, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, la práctica docente y la gestión académico-administrativa” (p. 70)

Parte de ese análisis es a lo que Richards (1991) llama Enseñanza Reflexiva, y que

consiste en observar y reflexionar acerca de la propia práctica educativa y usar dichas observaciones y reflexiones como una manera de promover el cambio y la mejora continua, ya que sin ella se podría quedar todo en una práctica más, una situación que se debía tolerar, como una experiencia y nada más. Esto se recupera en el momento de entrevistar a los normalistas en su práctica que ha sido cambiada de manera contundente y de tajo, así como las reflexiones por parte de la docente de inglés.

Por otro lado, Koohang, Riley, Smith y Schreurs (2009) recuperan el constructivismo y lo asocian a la Teoría de la Conectividad de Siemens y el E-Learning o aprendizaje en línea, destacando que la teoría de aprendizaje constructivista se define por la construcción activa de un nuevo conocimiento con base al conocimiento previo del estudiante (p. 92), que siembra la base para en Conectivismo. Para esto, Kop y Hill (2008) definen al Conectivismo como un marco teórico para entender el aprendizaje; entonces, el punto de partida para el aprendizaje ocurre cuando el conocimiento es accionado mediante el proceso de conexión y alimentación de información del estudiante con la comunidad estudiantil (p.2).

La diferencia de basar las estrategias de enseñanza entre teorías tradicionales y un enfoque más contextual, incluyendo la digitalización de la educación, es lo que hace a esta teoría la más adecuada para sustentar el presente estudio. El Conectivismo es entonces la integración de principios explorados por el caos, la red, la complejidad y las teorías de la autorregulación (Siemens, 2005, p. 5).

El aprendizaje sucede cuando se cambian los elementos centrales, cuando la información reside fuera de nosotros en una red, y las conexiones se hacen para reemplazar lo que conocemos actualmente con un mejor y más importante conocimiento (Siemens, 2005, p.

5). Esto es, quien aprende busca información en la red, obtiene un conocimiento que no tenía anteriormente, y lo reemplaza por este nuevo, todo a través de una conexión externa a su persona (y a otras personas). Los principios del conectivismo son:

- El aprendizaje y el conocimiento residen en las diferentes opiniones.
- El aprendizaje puede residir en dispositivos no humanos.
- La capacidad de conocer más es más importante que lo que ya se sabe.
- Nutrir y mantener las conexiones es necesario para el aprendizaje continuo.
- La habilidad de ver conexiones entre campos, ideas y conceptos es considerada como clave.
- La actualización es la intención principal de las actividades conectivistas.
- La toma de decisiones y la autorregulación es en sí la adquisición de conocimientos.

Las implicaciones del Conectivismo recaen en:

- Gerencia y liderazgo.
- Análisis de los medios, noticias e información.
- Manejo personal del conocimiento.
- El diseño de ambientes de aprendizaje (Siemens, 2005, p. 5-7).

Así pues, “las plataformas eLearning tradicionales (...) dejan de ser el centro de atención tecnológica para pasar a ser un componente más en un complejo ecosistema digital orientado a la gestión del aprendizaje y del conocimiento, ya sea institucional o personal” (García-Peñalvo y Seoane, 2015, p.1). Es natural que haya entonces intentos de desarrollo de aprendizaje abierto y que se provean de recursos educativos que permitan un aprendizaje flexible, incluyendo

un replanteamiento estructural de técnicas de evaluación que aseguren que se examina lo que se busca examinar (Mason y Rennie, 2006, p.28). Pero para esto, el docente virtual debe ser facilitador del aprendizaje y más que otra cosa, proveer de posibilidades de aprendizaje a través de la red. Pero, ¿qué pasa con el docente?

Esta resulta ser una experiencia nueva para la mayoría de los docentes. Trujillo y Delgado (2021) mencionan que “diversos estudios que documentaron la dificultad para la mayoría de los docentes sobre la transición de la enseñanza presencial a la modalidad virtual o a distancia, desde lo tecnológico, pedagógico, familiar, emocional y económico” (p.64).

Sin lugar a dudas el hecho de ser tan repentino también conlleva una afectación directa con el estrés, de acuerdo a quienes lo han vivido. Los docentes entonces llevan una carga de adaptación de los contenidos, recursos y el aula misma, pero aún tienen que lidiar con las cargas administrativas propias de su labor, más las exigencias que la propia pandemia conlleva, sin contar los retos de manejo, uso y adquisición de tecnología personal para satisfacer las necesidades educativas y laborales en el momento.

Con la finalidad de frenar un posible Síndrome de Burnout se busca autorregular el trabajo académico, las demandas institucionales, así como las expectativas propias con respecto a la calidad docente, y los resultados en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Méndez, 2019, p. 299). Al respecto, Rodríguez, Guevara y Viramontes (2017) anotan que “existen factores que afectan negativamente el comportamiento, lo que genera insatisfacción, falta de compromiso, fatiga física, baja autoestima, compromiso nulo y deseos de abandonar el trabajo; estos problemas hacen al docente distanciarse más y más de sus alumnos” (párr. 7). Por esta razón es relevante mantener niveles bajos

de estrés en los docentes y en los mismos estudiantes para potenciar el aprendizaje. Esto se puede lograr mediante la descarga de exigencias laborales externas así como las propias, moderando las exigencias de clase y ampliando las oportunidades de aprendizaje en los estudiantes. (Bambula, Sánchez y Arévalo, 2012).

METODOLOGÍA

Tipo de Investigación. Investigación-acción de corte cualitativo.

Población y muestra. Alumnos Normalistas de las Licenciaturas en Educación Preescolar, Primaria e Inclusión Educativa de la ENFT. La muestra total es de 125 participantes, de los cuales fueron 98 normalistas de tres grupos de segundo semestre con nivel de inglés A1. Dichos grupos pertenecen a las Licenciaturas en Educación Preescolar con 35 integrantes, Educación Primaria de 33 y de Inclusión Educativa de 30. También hay un grupo de 27 normalistas de cuarto semestre con nivel B1, siendo mixto entre Preescolar y Primaria.

Métodos de obtención de datos. Examen de Colocación de Inglés, Examen de Acreditación de Nivel de Inglés, una encuesta procesada e interpretada en Google Forms y un cuestionario procesado e interpretado personalmente de forma manual.

Alcances y Limitaciones. Se miden cuatro grupos de inglés, de los 14 grupos que llevan el Plan 2018 en la ENFT. Algunas de las limitaciones comprenden la falta de recursos tecnológicos, dificultades de acceso a Internet, cambios de situación escolar a laboral, y afectaciones a la salud física y mental por parte de todos los implicados y sus familiares.

Procedimiento. Al inicio del curso Agosto-Enero 2019-2, se aplica un examen diagnóstico de colocación con referencia al dominio del idioma inglés, elaborado por las Formadoras de Inglés del Centro de Idiomas de la ENFT con base en el Programa vigente y

los niveles de inglés establecidos por el MCER. Al finalizar el nivel, Febrero-Julio 2020-1, se aplica un examen de salida como acreditación para cursar el siguiente nivel de inglés. Ambos exámenes incluyen una evaluación escrita incluyendo gramática, vocabulario, lectura y escritura, así como una entrevista para evaluar la parte oral y auditiva. Ambos exámenes fueron realizados y procesados en Google Forms.

Las clases virtuales se limitan a una reunión por Google Meet a la semana con 30 minutos de duración, como espacio de preguntas y respuestas; así como asignaciones calendarizadas (tres por semana, en su horario habitual) en Google Classroom. Las actividades y asignaciones consistieron en la producción de audios y videos, hojas de trabajo, observación y análisis de videos y música, prácticas de vocabulario, registro de chats grupales, conversaciones en parejas, ejercicios de lectura y redacción, entre otros.

Se genera encuesta en Google Forms, también un cuestionario abierto para evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la pertinencia de las actividades que se proponen en el espacio virtual. Se analizan los resultados, así como las opiniones de los estudiantes normalistas, comparando ambos niveles para observar si hubo progreso e identificar las posibles causas, tomando como referente la modalidad en línea.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para los tres grupos que cursaron A1, hubo una mejora en 95 de los 98 estudiantes normalistas, siendo solamente tres personas quienes no registraron un avance. Por otro lado, seis de los 98, no fueron promovidos al siguiente nivel, perteneciente a A2. Como se puede observar claramente en la Tabla 1, el grupo de Preescolar tuvo consistentemente un 91,4% de mejora y acreditación, el grupo de Primaria con 100% en ambos, pero en

Inclusión Educativa se observa que, aunque el 100% tuvo un avance, solo el 90% de los estudiantes normalistas fueron promovidos al siguiente nivel. El motivo de la diferencia entre una cifra y la otra, es que mientras que tres estudiantes normalistas registran avance de A0 a A1, este no es suficiente para acreditar el curso, ya que deberían haber obtenido nivel A2.

Para el grupo de B1, hubo mejoría en la totalidad. Sin embargo, tres de los 27 estudiantes normalistas no acreditan el nivel y se sugiere que se repita el próximo ciclo escolar. La razón para que haya avance, pero no suficiente para acreditar, radica en que muchas estudiantes pertenecían a nivel A2 al entrar a este curso, y no B1, que es lo ideal para alcanzar el nivel B2 durante los dos semestres contemplados en el programa. En este caso, se obtuvo un 89% de éxito. Se puede concluir que con respecto a la acreditación de niveles, se obtuvo un 92,6% de éxito y un 97,85% de mejora aun estando en modalidad virtual, como claramente se ve reflejado en la Tabla 1.

Nivel de Inglés	Mejora	Acreditación
A1 (Preescolar 2do)	91,4%	91,4%
A1 (Primaria 2do)	100%	100%
A1 (Inclusión 2do)	100%	90%
B1 (Preescolar y Primaria 4to)	100%	89%
Total	97, 85%	92,6%

Tabla 1. *Porcentaje de Mejora y Acreditación*

Recordando que se planteara como objetivo general que los estudiantes normalistas obtengan la acreditación de nivel, podemos notar que lograron un porcentaje deseable. Este dato no puede ser contrastado por una evaluación anterior, pero sí con el porcentaje general de acreditación, mismo que suma 85,85% entre los siete grupos del segundo semestre. Los grupos medidos en este estudio llegaron a 93,8%, quedando por encima del promedio general de la institución. Con

respecto a cuarto semestre, el grupo medido en este estudio presenta un 89% de acreditación, mientras que el promedio general institucional ha sido de 87,78%, quedando también por encima de la media.

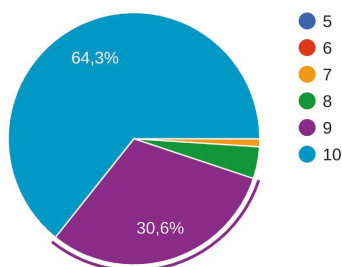
Al contrastar los resultados con la Teoría de la Conectividad de Siemens (2005) se pueden observar una serie de hallazgos que demuestran que el éxito obtenido durante este período va directamente relacionado con la hipótesis, los objetivos planteados y el marco teórico. Como inicio, los normalistas muestran constantes de satisfacción con respecto a la variedad de asignaciones solicitadas. En el caso de las producciones de audio y video, expresan haberse sentido cómodos estando en privado y a sabiendas que solamente su docente lo iba a observar/escuchar, abriéndose a las posibilidades de participación en cada asignación. Esto generó que la totalidad de los estudiantes se esforzara por hablar inglés, independientemente de su nivel, ya que de manera presencial no hay tiempo suficiente para la participación de todos, se sienten observados por los demás, se cohiben, entre otras situaciones.

Otra constante de satisfacción ha sido la brevedad y pertinencia de las videoconferencias, ya que expresan sentirse escuchados sin la incomodidad de permanecer por tiempos prolongados innecesariamente frente a la pantalla. Por último, se comenta acerca de la importancia de recibir una evaluación el mismo día de la entrega de la asignación, acompañada de un comentario, así como poder recibir respuestas a sus dudas en un lapso breve. Estas acciones permiten a los estudiantes normalistas sentirse motivados para hacer entregas a tiempo, dedicarle esfuerzo a la asignación, sentir confianza al momento de elaboración, así como la retroalimentación para conocer su estatus en el manejo del idioma.

Por otro lado, algunos normalistas

comentan que, aunque las actividades eran dinámicas y la docente era explícita, abierta al diálogo y siempre pendiente de preguntas; simplemente la modalidad en línea no era de su agrado, ya que hace falta el contacto humano y la socialización de la educación, que aunque se da de cierta manera en las videoconferencias, explican no ser lo mismo que en la modalidad presencial; caso bastante comprensible por sí mismo. Estas opiniones se ven reflejadas en la evaluación que hacen con respecto a la clase de Inglés, en donde el 63,3% la califica con diez, el 30,6% con nueve, el 4,1% con ocho y el 1% con siete, como se puede observar en la Gráfica 1. Cabe mencionar que quienes evaluaron la asignatura con siete y ocho, justifican su respuesta con situaciones personales, más directamente relacionadas con la autorregulación que implica el trabajo virtual, que con la instrucción o las oportunidades de participación en la clase.

¿Cómo evalúas la clase?
98 respuestas



Gráfica 1. Evaluación que los normalistas dan a la clase de inglés.

Con respecto al Síndrome del Burnout, los normalistas expresaron haberse sentido desmotivados, estresados y afrontando dificultades, pero que no las relacionaban con la asignatura de Inglés. De hecho comentan haber sido la más ligera, llevadera y dinámica, siendo la acumulación de tareas de entre todas las asignaturas del currículo lo que llegaba a causar estrés en su mayoría. Algunos expresan que, al no tener un nivel

más elevado de dominio del inglés y el hecho de no tener a la docente disponible como de manera presencial, resultaba más complejo disipar dudas, más no fue un motivo que generara un estrés de manera relevante. La docente comenta que por situaciones de salud, la modalidad le fue muy conveniente. Así mismo, considera que le tomó poco tiempo para encontrar la mejor manera de autorregular su trabajo, siendo suficiente para el aprendizaje de los normalistas y que la revisión y retroalimentación le llevara un tiempo adecuado. No advierte identificarse con el Síndrome de Burnout.

CONCLUSIONES

Cambiar la modalidad educativa por espacios virtuales puede llegar a ser de éxito, incluso cuando es manera repentina, si se establece comunicación con los estudiantes, se calendarizan actividades, se lleva un registro y se ofrecen los medios para que el aprendizaje se lleve a cabo de manera exitosa. La autonomía que conlleva el trabajo en línea en conjunto con la falta de presión que pueden ejercer los grupos presenciales sobre la individualidad de cada estudiante normalista, coadyuva al desarrollo del aprendizaje del idioma de manera favorable, para algunos incluso mejor y de una manera más amable. Los espacios virtuales no son educativos por sí solos, se requiere de una planificación estratégica, manejo adecuado de los tiempos, calendarización de actividades, variedad de asignaciones que garanticen la práctica de las cinco habilidades lingüísticas, tiempos accesibles y dinámicos; y lo que nunca debe faltar, es la interacción con los alumnos, a través de chats, preguntas en plataforma, videoconferencias, encuestas y cuestionarios para conocer y dialogar acerca de sus avances, intereses e incluso su sentir general del curso.

REFERENCIAS

- Aretio, L. (2020). Bosque semántico: ¿ educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...?. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 9-28.
- Bambula, F., Sánchez, A., & Arévalo, M. (2012). Factores asociados al síndrome de burnout en docentes de colegios de la ciudad de Cali, Colombia. *Universitas Psychologica*, 11(1), 217-227.
- Barrón, M. (2020). La educación en línea. Transiciones y disrupciones. Ciudad de México: UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 66-74).
- Carlos, V., y Ritchie, P. (2020, January). Desafíos de la educación a distancia en una universidad pública de México. In *[GKA EDUTECH 2020] Congreso Internacional de Tecnologías en la Educación*.
- Delicado, G., Agudo, E., Ferreira, P., y Cumbreño, B. (2009). Venciendo miedos en la enseñanza de inglés a adultos. Un caso práctico: la ciudad, sus leyendas y los espacios web. *Tejuelo*, 56.
- Feria-Marrugo, I, y López, K. (2016). Objetos virtuales de aprendizaje y el desarrollo de aprendizaje autónomo en el área de inglés. *Praxis*, 12(1), 63-77.
- García-Peñalvo, F., y Seoane, A. (2015). Una revisión actualizada del concepto de eLearning. Décimo Aniversario.
- Kop, R., & Hill, A. (2008). Connectivism: Learning theory of the future or vestige of the past?. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 9(3).
- Koohang, A., Riley, L., Smith, T., & Schreurs, J. (2009). E-learning and constructivism: From theory to application. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 5(1), 91-109.
- Méndez Venegas, J. (2019). Estrés laboral o síndrome de 'Burnout'. *Acta Pediátrica de México*. 2004;25(5):299-302
- Richards, J. C. (1995). Towards reflective teaching. *English Teaching Journal. Israel*. 59-63.
- Rodríguez, J., Guevara, A. y Viramontes, E. (2017). Síndrome de burnout en docentes. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 8(14), 45-67.
- Siemens, G. (2017). Connectivism. *Foundations of Learning and Instructional Design Technology*.
- Trujillo, S. y Delgado, A. (2021). El nivel de ansiedad en docentes de las escuelas normales mexicanas durante el confinamiento por COVID-19. Estudio cuantitativo. *EduScienti a. Divulgación de la ciencia educativa*. 4 (7), 51-70. ISSN: 2594-1828