

7. Las creencias de los docentes sobre la educación virtual efectiva



CARLOS NÚÑEZ MERCADO*

ESTEBAN JUAN BAUTISTA ZÁRATE MEJÍA**

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.402.07>

Resumen

Este capítulo explora las creencias de docentes sobre la educación virtual efectiva. Estudios previos han investigado estas creencias, sobre todo, en contextos presenciales; en cambio, en el ámbito virtual, la investigación se ha centrado en buenas prácticas pedagógicas que favorecen este tipo de enseñanza. En el contexto mexicano, aún son escasos los estudios que exploran de forma directa estas prácticas en educación superior desde la perspectiva docente. El objetivo de esta investigación fue explorar las creencias de los docentes de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés de la Universidad Veracruzana acerca de la educación virtual efectiva. Para esto, se empleó análisis de contenido. Los datos se recolectaron mediante una guía de entrevista semiestructurada, basada en el sistema de creencias docentes y mediante observaciones virtuales asíncronas. Los resultados describen creencias relacionadas con la plataforma educativa, la organización y actualización de materiales digitales, la retroalimentación y el dominio de la disciplina. Estos elementos coinciden con principios teóricos de la enseñanza virtual efectiva, tales como fomentar el aprendizaje colaborativo en línea, planificar

* Doctor en Estudios del Lenguaje y Lingüística. Profesor en la Universidad Veracruzana, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-1375-1361>; correo electrónico: carunez@uv.mx

** Doctor en Educación. Profesor de tiempo completo de la Universidad Veracruzana, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6506-0811>

y desarrollar programas académicos, elaborar contenidos y dar seguimiento, evaluar y retroalimentar actividades y experiencias de aprendizaje.

Palabras clave: *creencias docentes, educación virtual, aprendizaje en línea, educación efectiva.*

Introducción

El estudio de las creencias de los docentes ha cobrado mayor relevancia en las últimas décadas, particularmente en las áreas de planeación, toma de decisiones, conocimiento y concepciones (Borg, 2015). Las creencias docentes acerca de la enseñanza y aprendizaje están influenciadas, positiva o negativamente, por las propias experiencias de los docentes como estudiantes, en su mayoría adquiridas durante sus estudios universitarios (Borg, 2015). De igual manera, estas creencias impactan directamente la práctica docente y sus reacciones a los cambios educacionales. Sin embargo, existe una brecha significativa en la investigación de estas creencias en el contexto de la educación virtual. El concepto de creencias docentes es un constructo proveniente de la psicología educativa (Garritz, 2014), que alude a un sistema “que el docente usa cuando piensa, evalúa, clasifica y guía su actuación pedagógica” (Díaz et al., 2010, p. 426). Estas creencias docentes representan una realidad construida mentalmente a partir de experiencias personales, sociales y educativas que dan forma al pensamiento y a la práctica diaria del profesor (Latorre-Medina y Blanco-Encomienda, 2007).

Por otra parte, la educación virtual se entiende como la diseminación de contenidos pedagógicos mediante diversos recursos tecnológicos, sin importar la distancia o la temporalidad (Tabatabai, 2020). Se caracteriza por actividades de aprendizaje que implican la participación activa y consciente del estudiante a través del uso de herramientas tecnológicas (De Lozier y Rhodes, 2016; Lavado y Herrera, 2022). El docente, en este contexto, asume roles como facilitador, guía, observador, proveedor de retroalimentación, entre otros. Del mismo modo, crea un ambiente de aprendizaje dinámico y efectivo, que promueve la interacción y el compromiso activo de los estu-

diantes con su proceso de aprendizaje (Ávila y García, 2021). Por ello, conocer las creencias que los docentes tienen sobre la educación virtual efectiva es crucial debido a que influyen directamente en sus prácticas pedagógicas y en el uso que hacen de los recursos tecnológicos en la planeación, el diseño y la impartición de sus cursos.

En primer lugar, si los docentes creen que la enseñanza virtual es menos efectiva que la presencial, esto puede derivar en acciones pedagógicas donde el uso de las nuevas tecnologías sea limitado o nulo (Ertmer, 2005; Niederhauser y Stoddart, 2001). Adicionalmente, las creencias que los docentes tienen sobre su capacidad para utilizar tecnologías de manera efectiva pueden influir directamente en el éxito de las acciones didácticas desarrolladas a través de entornos virtuales de aprendizaje (EVA) (Wang et al., 2004; Ricardo y Vieira, 2023).

Investigaciones previas han explorado las creencias de los docentes en contextos presenciales, por ejemplo: la efectividad en la enseñanza de lenguas (Berlin, 2005); prácticas pedagógicas (Christison, 2023); prácticas profesionales en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (Yuan y Lee, 2014); uso del inglés como medio de instrucción (Yuan et al., 2020) y la enseñanza de lenguas extranjeras en un contexto de innovación curricular (Zhang y Liu, 2014). Con respecto a contextos virtuales, Véliz y Gutiérrez (2021) describen estudios sobre las buenas prácticas docentes en contextos internacionales, los cuales pueden favorecer una enseñanza virtual efectiva. Sin embargo, no se han identificado estudios realizados en instituciones de educación superior mexicanas sobre las creencias de los docentes respecto de las características de la educación virtual efectiva. El presente estudio busca llenar este vacío.

Este estudio tiene como objetivo caracterizar la educación virtual efectiva a partir de las creencias de los docentes, mediante la adaptación al contexto virtual del “sistema de creencias de los docentes” de Berlin (2005) y Richards y Lockhart (1996). La pregunta de investigación es: ¿Cuáles son las creencias que llevan al docente a definir la educación virtual efectiva? Para abordar este fenómeno, se entrevistó a docentes con una trayectoria académica en entornos no presenciales. En consecuencia, participaron facilitadores con 10 o más años de experiencia en una Licenciatura en Enseñanza del Inglés (Modalidad Virtual) de una universidad pública en México. Los métodos de recolección de

datos empleados incluyeron observaciones asíncronas en la plataforma virtual institucional y entrevistas semiestructuradas basadas en las categorías del ‘sistema de creencias docentes’ (Berlin, 2005; Richards y Lockhart, 1996), adaptadas al contexto virtual de la siguiente manera:

- Aprendizaje y enseñanza virtual
- Programa y currículo
- Enseñanza virtual como profesión
- Bagaje personal docente
- Autorreflexión sobre sus propias experiencias de aprendizaje
- Relación docente-estudiante
- Definición de enseñanza virtual efectiva

El capítulo desarrolla los siguientes temas: en primer plano, un marco teórico que define el concepto de educación virtual y el sistema de creencias de los docentes. Luego, una revisión de literatura que describe investigaciones sobre buenas prácticas en educación virtual en Latinoamérica y Europa, para establecer la pertinencia del presente estudio. En la sección Métodos se detallan los instrumentos de recolección de datos, el contexto, los participantes y la técnica empleada para analizar los datos. Los resultados y su interpretación se presentan organizados en tres categorías en la sección denominada Resultados y discusión. Finalmente se mencionan las características fundamentales que, según los docentes, definen una educación virtual efectiva.

Marco teórico-conceptual

Educación virtual

La educación virtual es entendida como el proceso a través del cual se enseñan y aprenden contenidos educativos a través de internet, ya sea de manera total o parcial (Micheli y Armendáriz, 2011, en Avendaño et al., 2021). Se caracteriza por el uso de herramientas digitales tales como el correo electrónico, las plataformas educativas y las teleconferencias para la impartición de

contenidos educativos. Estas herramientas facilitan el desarrollo de procesos cognitivos, formativos y sociales, mediante los cuales los contenidos educativos llegan al estudiante (Véliz, 2021; Vera, 2004).

Esta forma de interacción se ha convertido en un pilar de la educación virtual y se manifiesta en cursos sincrónicos o asíncronos. La literatura especializada señala que el docente o facilitador es un actor imprescindible para la efectividad de los cursos. Al respecto, la estrategia pedagógica que emplee debe considerar una serie de premisas. Entre ellas: desarrollar competencias para el manejo de herramientas tecnológicas propias de la plataforma virtual educativa (Fernández y Torres, 2015) y el crear “hábitos y destrezas en la gestión de búsqueda, selección y tratamiento de la información” (Baque-Castro y Viguera-Moreno, 2021, p. 1001).

Asimismo, un docente virtual debe ser capaz de construir y fomentar el aprendizaje colaborativo mediante la interacción social digital, lo que favorece una mejor comprensión de los contenidos (Fernández y Torres, 2015; Seoane et al., 2007, en Véliz, 2021). Finalmente, el docente requiere desarrollar habilidades para la planeación y construcción de programas académicos, la elaboración de contenidos y el seguimiento y evaluación de las actividades y experiencias de aprendizaje de los estudiantes (Fernández y Torres, 2015; Véliz, 2021).

Sistema de creencias de los docentes

Según Richards y Lockhart (1996), el ‘sistema de creencias de los docentes’ se basa en las metas, valores y creencias que los maestros poseen en relación con el proceso de enseñanza. Estas creencias y valores constituyen el fundamento de la mayoría de sus decisiones y acciones en la docencia. El sistema de creencias de los docentes se construye gradualmente a lo largo del tiempo y está formado por dimensiones subjetivas y objetivas, como las experiencias del docente como estudiante de una lengua, sus experiencias sobre lo que resulta más efectivo, los métodos de enseñanza establecidos por una institución, factores de personalidad, principios basados en la educación o investigación y principios derivados de un enfoque o método (Richards y Lockhart, 1996).

Para explorar estas creencias, Richards y Lockhart (1996) proponen un marco conceptual constituido por los siguientes sistemas, que conducen a una definición de enseñanza efectiva de lenguas:

- a) Creencias sobre el inglés: el idioma inglés tiene distintas representaciones para cada persona y, aunque pueden estar basadas en estereotipos, estas creencias reflejan realidades que impactan directamente las prácticas pedagógicas en el aula.
- b) Creencias sobre el aprendizaje: pueden basarse en las experiencias docentes en el aula, el desarrollo profesional o la trayectoria como estudiantes de una lengua. Incluyen, por ejemplo, creencias sobre las mejores formas de aprender un idioma, estilos y estrategias de aprendizaje y roles de estudiantes.
- c) Creencias sobre la enseñanza: la enseñanza es una actividad personal, por lo tanto, cada docente incorpora distintas creencias y suposiciones acerca de lo que la constituye, como los métodos de enseñanza, los recursos didácticos, el concepto de enseñanza efectiva, la gestión del aula y la definición de un 'buen' maestro.
- d) Creencias sobre el programa y el currículo: todos los programas de enseñanza de idiomas reflejan la cultura de la institución (i. e., las corrientes de pensamiento y modos de operar que son valoradas en la institución), así como las decisiones y creencias colectivas de los docentes en términos de los elementos más efectivos en un currículo de enseñanza de idiomas, el rol de libros y materiales, las necesidades de los estudiantes, la evaluación y la selección de contenidos educativos.
- e) Creencias sobre la enseñanza de lenguas como profesión: la profesionalidad es una inquietud constante entre los profesores de idiomas y las organizaciones educativas, ya que la enseñanza de lenguas no siempre se percibe universalmente como profesión. Esta debería caracterizarse por la exigencia de habilidades y formación especializada, una trayectoria profesional continua, reconocida y con un alto nivel de satisfacción laboral. El grado de sentido profesional que los docentes atribuyen a su labor está vinculado a sus condiciones laborales, actitudes y metas personales, así como a las oportunidades de desarrollo profesional como profesores de lenguas dentro de su comunidad.

Revisión de la literatura

Diversos estudios sobre los factores que contribuyen a una educación virtual efectiva en el ámbito universitario se han realizado en distintos contextos de Latinoamérica y Europa. Estos estudios se enfocan en recabar las actitudes, percepciones y opiniones de docentes y estudiantes sobre las buenas prácticas docentes en educación virtual. Investigar las creencias de los docentes sobre la enseñanza efectiva implica explorar principios derivados de sus experiencias, práctica profesional, personalidad, teoría de la educación, lectura, entre otros (Richards, 1998). Borg (2012) afirma que no es posible programar a los docentes para que se comporten de cierta manera, pues siempre tendrán ideas propias, formas individuales de enseñar y preferencias particulares. Borg (2012) también señala que, para comprender plenamente el quehacer docente es necesario analizar no solo su comportamiento, sino también sus creencias, conocimientos, actitudes y emociones.

En este sentido, uno de los primeros estudios sobre las creencias docentes respecto a la enseñanza virtual fue el de Cabero et al. (2013). Estos autores identificaron buenas prácticas en la educación virtual en universidades españolas, como el uso de materiales didácticos y recursos interactivos en las plataformas virtuales educativas que propician la participación de los alumnos. Por su parte, en Venezuela, Ruiz y Antonio (2016) desarrollaron una propuesta de 18 buenas prácticas de educación virtual orientada en procesos formativos de calidad. Dicha propuesta se organiza en dos secciones: (a) acciones del proceso administrativo que preliminarmente debe asumir el docente y (b) los procesos y momentos implícitos en el proceso instruccional (p. 12). Los autores sostienen que las buenas prácticas se enfocan en acciones y decisiones del profesor para mejorar los resultados durante la gestión del proceso educativo.

En el mismo orden de ideas, en Colombia, Carmona y Rodríguez (2017) plantean que las buenas prácticas docentes en entornos virtuales se enfocan más en las estrategias pedagógicas que en los recursos tecnológicos con los que cuenta la educación virtual. En otras palabras, debe existir coherencia entre el diseño pedagógico, los aspectos comunicativos y los tecnológicos. Véliz y Gutiérrez (2021) investigaron las intervenciones pe-

dagógicas en las aulas virtuales con el objetivo de identificar las características de una práctica efectiva. Emplearon una metodología bibliográfica basada en la consulta de bases de datos a fin de realizar un análisis comparativo de modelos de enseñanza sobre buenas prácticas docentes en la educación virtual en el contexto internacional. Estos autores concluyeron que las buenas prácticas docentes en la educación virtual consisten en la retroalimentación continua, la interactividad, el uso de materiales didácticos multisensoriales, el conocimiento de las necesidades de los estudiantes y la promoción del aprendizaje activo.

Un estudio, realizado en escuelas de Puno Perú, señala que la retroalimentación docente se centra en brindar sugerencias e información detallada sobre los aspectos que los estudiantes deben mejorar. Este tipo de devolución promueve la reflexión basada en el razonamiento del estudiante (Mamani et al., 2022).

Otros estudios evidencian desventajas de la educación virtual. Por ejemplo, Gironzetti et al. (2020) analizaron las percepciones de docentes y estudiantes en cursos de idiomas híbridos y en línea. Los resultados revelaron insatisfacción entre los docentes en áreas como el desarrollo de relaciones personales con los estudiantes, la imposibilidad de discutir ideas y conceptos de manera inmediata y la falta de sentido de comunidad.

En México, el estudio de Véliz (2021, p. 7) sobre las buenas prácticas docentes en la educación virtual en media superior identificó características de experiencias pedagógicas exitosas en el aprendizaje en las aulas virtuales, como la retroalimentación continua, el conocimiento de las necesidades del alumno, el uso de materiales didácticos multimedia, la interactividad, la comunicación efectiva y la habilidad en el uso de las TIC.

En síntesis, los estudios descritos con anterioridad describen las buenas prácticas docentes en educación virtual, principalmente en contextos internacionales. Aunque es posible que las buenas prácticas contribuyan a una educación virtual efectiva, no es posible establecer una relación directa. Por ello, el presente estudio busca llenar este vacío al investigar las creencias de los docentes sobre la enseñanza virtual efectiva.

Método

Esta investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo y un diseño de estudio de caso. Este tipo de enfoque permite explorar el significado que los participantes asignan a un problema social desde sus propias realidades, tal y como la experimentan en su cotidianidad (Creswell, 2014; Silverman, 2013). Resulta el más adecuado para el objetivo de investigación, que consistió en analizar a profundidad las creencias de los profesores de la licenciatura en Enseñanza del Inglés sobre las características que debe reunir la educación virtual para ser considerada efectiva.

El estudio se realizó en una licenciatura en modalidad virtual cuyo objetivo es formar profesionistas competentes en el manejo de métodos y enfoques actuales en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa. El programa educativo en Enseñanza del Inglés se desarrolla en la plataforma institucional Eminus. Esta plataforma educativa ofrece una lista de cursos en los que se agrupan las experiencias educativas o materias a las que los estudiantes tienen acceso. Enseguida, presenta una serie de mosaicos informativos con notificaciones sobre sucesos o eventos que requieren atención. La plataforma distingue entre actividades formativas y sumativas. Las primeras se visualizan en el mosaico Actividades, mientras que las segundas se ubican en Evaluaciones. Esta distinción parte de un paradigma que fomenta que el estudiante realice ejercicios para “comprender conceptos, pulir habilidades o simplemente aprender nuevas cosas mediante la práctica, sin que necesariamente reciba una calificación por ello” (Universidad Veracruzana, 2013, p. 13).

Otro de los elementos que se encuentran en la sección de mosaicos de esta plataforma es Mensajes, que permite enviar y recibir correos electrónicos. Asimismo, se incluye un espacio para Foros, destinado a tratar temas diversos. En la parte inferior, una línea de tiempo muestra de forma gráfica el avance en tareas, ejercicios, encuestas o exámenes programados en cada curso o experiencia educativa.

Los participantes fueron tres mujeres y dos hombres con más de diez años de experiencia docente en el programa educativo virtual en enseñanza del inglés. Todos habían tomado cursos de capacitación sobre el manejo de la plataforma educativa institucional y sobre aspectos pedagógicos para

la enseñanza en entornos virtuales. Con el fin de proteger su integridad psicológica, cultural y social, se les asignaron seudónimos seleccionados de forma aleatoria: Ellen, Debbie, James, Chris, y Kate (Webster et al., 2014). Asimismo, dieron su consentimiento para que la entrevista fuera audio grabada.

Los instrumentos de recolección de datos fueron las entrevistas semiestructuradas y las observaciones virtuales asíncronas. El primer instrumento permitió obtener información sobre las experiencias personales de los participantes e interpretarlas (Taherdoost, 2021). Un guion semiestructurado facilitó que los entrevistados expresaran a profundidad sus ideas y experiencias sobre la temática y se complementó con preguntas de seguimiento para aclarar el sentido de sus respuestas (Hancock et al., 2007). Particularmente, se indagaron aspectos relacionados con las creencias que los participantes tenían sobre la educación virtual efectiva. Para triangular la información, se realizaron observaciones asíncronas en los cursos que los participantes impartieron en la plataforma Eminus, especialmente en las secciones de mosaicos, foros y actividades. Estas observaciones se realizaron después de finalizar los cursos, ya que la información, tales como comentarios fecha de envío de retroalimentación, queda registrada en la plataforma institucional.

Las creencias expresadas por los profesores y las preguntas planteadas por área se definieron a partir de un marco conceptual basado en el ‘sistema de las creencias de los docentes’ (Berlin, 2005; Richards y Lockhart, 1996). Este sistema se adaptó para esta investigación de la siguiente manera:

Tabla 7.1. Comparación del sistema de creencias adaptado a la modalidad virtual

<i>Sistema de creencias de los docentes de Berlin (2005) y Richards y Lockhart (1996)</i>	<i>Adaptación del sistema de creencias de los docentes en el contexto virtual</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Beliefs about Language Learning • Beliefs about Language Teaching • Beliefs about the Instructional program and Its Curriculum • Beliefs about Language Teaching as a Profession • Teachers’ Personal Background & Self-Assessment • Teachers’ Self-Reflection on their own Learning Experiences • Teachers’ Notions about the Student-Teacher Relationship • Teachers’ Definitions of Effective Language Teaching 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje y enseñanza virtual • Programa y currículo • Enseñanza virtual como profesión • Bagaje personal docente • Autorreflexión sobre experiencias de aprendizaje • Relación docente-estudiante • Definición de enseñanza virtual efectiva

Fuente: Elaboración propia.

La adaptación metodológica del sistema de creencias de los docentes de Berlin (2005) y Richards y Lockhart (1996) al contexto virtual responde a la

necesidad de contextualizar cada categoría a la enseñanza en entornos en línea. En algunos casos, las categorías originales se fusionaron o redefinieron para reflejar con mayor precisión los elementos observados en la práctica docente virtual. Por ejemplo, Beliefs about Language Learning se integró como “Creencias sobre el aprendizaje y la enseñanza virtual” para abarcar simultáneamente el proceso de aprender y enseñar en entornos digitales. Asimismo, se reorganizó el orden de las categorías para ajustarlo a la lógica de análisis empleada en esta investigación: se incorporaron elementos como “El bagaje personal de los docentes” y “La autorreflexión de los docentes sobre sus propias experiencias de aprendizaje”, que resultan especialmente relevantes en contextos de educación virtual.

Los datos obtenidos a través de las entrevistas se analizaron mediante técnicas propias de la metodología del Análisis de Contenido Cualitativo (Qualitative Content Analysis, QCA). Elo y Kyngas (2008) definen al Análisis de Contenido como un método que puede aplicarse de manera inductiva o deductiva y que admite datos tanto cuantitativos como cualitativos. El QCA se caracteriza por su sistematización en la codificación de los datos y la construcción de sentido a través de un marco de codificación y la generación de categorías (Schreier, 2014). Selvi (2020) menciona que el QCA comparte con otros métodos cualitativos características como la importancia del contexto para la construcción de sentido, el compromiso con la comprensión y el reporte de los puntos de vista de los participantes y un proceso de análisis constante y profundo basado en los datos. Existen dos principales enfoques en el QCA, inductivo y deductivo. El primero se utiliza cuando existe poco o escaso conocimiento del fenómeno: el segundo cuando la estructura del análisis se desarrolla con base en el conocimiento previo, con el propósito de verificar una teoría. En esta investigación se utilizó el enfoque deductivo.

La técnica utilizada fue el marco de codificación, que consiste en transformar la información en unidades reducidas, específicas y manejables denominadas códigos o categorías, y, posteriormente, en al menos dos subcategorías, con el fin de facilitar la interpretación de los datos (Selvi, 2020). Para esta investigación, se codificaron tres categorías principales de los datos obtenidos de la guía de entrevista (ver Apéndice 1), con base en el sistema de creencias de los docentes (Berlin, 2005; Richards y Lockhart, 1996). Tal y

como Selvi (2020) argumenta, el enfoque deductivo puede apoyarse en el conocimiento previo —como teoría, experiencia, investigaciones existentes— guías de entrevista, para desarrollar categorías. En este sentido, Schreier (2014) propone que, para el desarrollo de categorías, deben considerarse tres elementos principales: 1) denominación, breve descripción de su significado; 2) descripción, definición y características de la categoría; 3) ejemplo, muestra representativa de la categoría. A continuación, se muestra un ejemplo del desarrollo de categorías para esta investigación, con base en Schreier (2014):

Tabla 7.2. *Desarrollo de categorías para el Análisis de Contenido*

<i>Denominación</i>	<i>Descripción</i>	<i>Ejemplo</i>
Implicaciones de la profesión docente virtual (categoría principal):		
• Concepto personal sobre la enseñanza virtual (subcategoría)	La profesión docente virtual implica la experiencia de enseñanza a través de medios tecnológicos, como la computadora y las plataformas educativas, así como la transmisión de conocimiento mediante internet. Este proceso fomenta el autoaprendizaje del estudiante con la guía de un facilitador.	Well, I think a good online teacher is one that is committed to interacting with students in any way that has been established in the class, but one of the main things I think is providing feedback, right? Like engaging with what students are doing, engage yourself with the process that is taking place on this platform, and let them know, right, what you expect, be very clear, yes? Ah, on what you expect from them, how you want things to be uploaded or downloaded or written or etcetera, so you have to be very clear about it, but at the same time create an environment where everybody feels free to give an opinion, participate and ask questions ... (Debbie)
• Las problemáticas que enfrentan en dicho contexto (subcategoría)		
• Las actitudes que esperan de los estudiantes (subcategoría)		
• Las características y los roles de los docentes (subcategoría)		
• Los enfoques y métodos de enseñanza que adoptaron en la docencia virtual (subcategoría)		

Fuente: Elaboración propia.

En otras palabras, la información se organizó en torno a temas e ideas principales, así como a información contextual, con el fin de lograr una representación lo más precisa posible de una amplia serie de datos (Abela, 2002; Mayring, 2000; Piñeiro-Naval, 2020). El contexto en el que se desarrolló la investigación, la información proporcionada por los participantes y el reconocimiento de la posicionalidad de los investigadores (i.e., ser integrantes de la población objeto de estudio y mantener imparcialidad durante las entrevistas para reducir del sesgo) hicieron posible que los datos recolectados fueran analizados a través del establecimiento de categorías temáticas, mismas que resaltan visiones comunes compartidas por los profesores sobre sus creencias respecto a la educación efectiva en la modalidad virtual.

Resultados y discusión

La evidencia recopilada en este estudio se organizó en categorías principales y subcategorías, mismas que se derivan del sistema de creencias de los docentes (Richards y Lockhart, 1996; Berlin, 2005). Las categorías principales que surgieron fueron: a) experiencias de los docentes en entornos virtuales, b) implicaciones de la profesión docente virtual y c) la enseñanza virtual efectiva. Dichas categorías se enmarcan en el contexto virtual particular de enseñanza de los cinco participantes. A continuación, se presentan estas categorías, derivadas de las creencias de los cinco participantes: Ellen, Debbie, James, Chris, y Kate.

Experiencias docentes en entornos virtuales

De la categoría principal, experiencias de los docentes en entornos virtuales surgen dos subcategorías: a) antecedentes de los docentes y b) las experiencias de aprendizaje como estudiantes y docentes virtuales. En la primera subcategoría, los participantes describen su primera experiencia como docentes en un programa virtual. James, Debbie, Chris, Ellen, y Kate mencionan que fueron invitados a trabajar en el proyecto de la creación del programa educativo Enseñanza del Inglés, aunque en momentos diferentes de su vida profesional.

Chris explicó que realizaba su servicio social en una licenciatura denominada Lengua Inglesa y fue invitado por la persona encargada del proyecto curricular para colaborar en el diseño de varios cursos virtuales. Posteriormente, durante los años de estudio de su Maestría, comenzó a impartir algunos cursos virtuales como docente.

En el caso de Kate, escritora nativa del inglés, fue convocada para participar en la creación de varios cursos; después de ello, se integró como docente para impartir algunas materias.

Por último, Ellen, originaria de un país de habla inglesa, trabajaba como asistente de lengua en la Universidad Veracruzana. Ella menciona que fue algo inesperado. Relata que tenía afinidad con el uso de la computadora e Internet

para la enseñanza, motivo por el cual fue invitada a impartir cursos virtuales en el primer semestre de apertura del programa educativo. A partir de esa experiencia, Ellen se sintió como en casa enseñando de manera virtual; es decir, como si esa forma de enseñanza hubiera sido diseñada para ella, tal como se aprecia en el siguiente extracto:

Ellen

It wasn't something that I planned. I had been working here in the Universidad Veracruzana as a language assistant, and after that year I was invited to stay on as a teacher. At that time, Maestra [...] I learnt about me and learnt I enjoyed using the computer, I enjoyed spending time online, and she was looking for teachers for this program. She invited me to teach in that first semester and continued to offer me hours in the following semesters. I found out that even though it wasn't something that I planned, I immediately felt at home with teaching online I felt like it was something that was perfect for me. So that's how I came to the profession.

A modo de conclusión, en lo referente a la subcategoría antecedentes de los docentes, Chris y Kate pasaron de ser expertos en la enseñanza del inglés y diseñadores de contenido de cursos virtuales a docentes virtuales dedicados a profesionalizar futuros maestros de inglés. Se puede inferir que estas experiencias prácticas les ayudaron a iniciar su trayectoria en la educación virtual (Bautista et al., 2006). El caso de Ellen fue un poco distinto, ya que su gusto y habilidades en el uso de las tecnologías para la educación le abrieron las puertas para comenzar a enseñar en entornos virtuales. En este sentido, un docente que cuenta con habilidades digitales, didácticas y disciplinares desarrolladas puede desenvolverse con destreza en escenarios educativos mediados por plataformas educativas virtuales (Sánchez et al., 2021; Sánchez y Dávila, 2024).

La siguiente subcategoría, experiencias de aprendizaje como estudiante y docente virtual, presenta las reflexiones de los participantes sobre los cambios necesarios en la profesión docente, experiencias enriquecedoras como docentes, experiencias positivas y negativas como estudiantes, y el impacto que tuvieron dichas experiencias en su práctica docente. Debbie mencionó que estudiaba en un doctorado a distancia, lo que la llevó a tomar algunos cursos

virtuales; esta experiencia la llevó a ser más selectiva respecto del tipo y la cantidad de actividades que incluye en los cursos que imparte en el programa educativo.

Debbie

My main online learning experience has been, well, during the time I have not been teaching because of my PhD. I didn't like, for example, they didn't reply to me in the forum, so, but, but that's why I always try to reply to my students, one factor that may have an impact on my decision to get rid of some of the activities in some of my courses was this experience as online learner.

En este orden de ideas, James señaló que su propia experiencia en entornos virtuales le permitió desarrollar habilidades para gestionar su tiempo. Este mismo aspecto fue mencionado por Debbie, quien considera que la educación virtual brinda la ventaja de mantener un ritmo de trabajo personalizado. No obstante, advirtió que, si se carece de estas habilidades, la educación virtual puede ser estresante. Ellen también mencionó que, al estudiar en línea, tuvo la oportunidad de expresar sus ideas en mayor medida en comparación con un salón de clases presencial. Afirmó que, gracias a dicha experiencia, le fue más fácil empatizar con los estudiantes en relación con problemas personales y técnicos, así como también reconocer el compromiso que se espera de los estudiantes hacia sus estudios. Por otra parte, su experiencia negativa más frustrante fue la falta de retroalimentación por parte del docente, situación que puede derivar en que los estudiantes experimenten estrés y frustración, así como la percepción de aislamiento.

Finalmente, Kate y Chris dijeron que todos los materiales deben estar disponibles en la plataforma de manera organizada, lo cual facilita el seguimiento del progreso de los estudiantes virtuales. A partir de las reflexiones de Ellen, Kate y Chris, se puede afirmar que una buena práctica docente en educación virtual requiere que el facilitador oriente el proceso de aprendizaje mediante material educativo accesible y comprensible, además de incorporar actividades que fortalezcan la interacción entre los participantes.

Implicaciones de la profesión docente virtual

La siguiente categoría principal, implicaciones de la profesión docente virtual, se deriva de las creencias de los docentes sobre ser un profesor en un programa educativo virtual. Está subdividida en las siguientes subcategorías: concepto personal sobre la enseñanza virtual, problemáticas que enfrentan en dicho contexto, actitudes que esperan de los estudiantes, características y los roles de los docentes, y enfoques y métodos de enseñanza que adoptan en la docencia virtual. Ellen, James y Debbie coincidieron en concebir la enseñanza virtual como una forma de transmitir conocimiento a través de la tecnología, mientras que Kate hace hincapié en la responsabilidad y autoaprendizaje del estudiante con la ayuda del docente, como se puede apreciar en el siguiente extracto:

Kate

It's student led, it must be student led, they are responsible for their learning, umm it doesn't work, if they don't take the responsibility and the facilitator, the teacher, is there to help them to guide them in how to do it.

La perspectiva de Kate alude a una visión de educación virtual caracterizada por la autonomía de gestión. Esta característica permite que los estudiantes modulen los tiempos en que desarrollen sus actividades de aprendizaje, su ritmo y la forma en que aprenden. En cuanto a las problemáticas que pueden surgir en la docencia virtual, Ellen reflexionó sobre la cantidad de trabajo individualizado o personalizado que el docente debe realizar. Por su parte, Debbie mencionó la dificultad de integrar un nuevo estilo de enseñanza mediante herramientas tecnológicas con el fin de crear una interacción y retroalimentación significativa.

Chris, Kate y James, por su parte, tuvieron creencias similares respecto a que la educación atiende la problemática que enfrentan algunos estudiantes en cuanto a tiempo e infraestructura para asistir a clases presenciales. Todos los participantes de este estudio destacaron que las características y actitudes que se espera que estos estudiantes presenten son autonomía, responsabilidad, apertura para trabajar en equipo, organización, habilidades de gestión de tiempo, iniciativa y compromiso.

Por otro lado, los participantes también señalaron que la principal característica de la profesión docente virtual es proporcionar retroalimentación. Otras características, mencionadas por Debbie, consisten en ser consciente del proceso de aprendizaje de los estudiantes, generar un ambiente virtual respetuoso en el cual puedan expresar sus opiniones durante las actividades y brindar material, instrucciones claras y precisas:

Debbie

Well, I think a good online teacher is one that is committed to interacting with students in any way that has been established in the class, but one of the main things I think is providing feedback, right? Like engaging with what students are doing, engage yourself with the process that is taking place on this platform, and let them know, right, what you expect, be very clear, yes? Ah, on what you expect from them, on how you want things to be uploaded or downloaded or written or etcetera, so you have to be very clear about, but at the same time create a good online teacher should be able to create an environment where everybody feels free to give an opinion to participate to ask questions when they don't understand things or when there's something not very clear or when they don't agree with something you are saying or anyone is saying but everything under of course an environment of respect as well.

Otras características a la que los participantes aludieron relacionadas con el rol del facilitador, consisten en ser organizados, poseer habilidades para gestionar el tiempo, mantenerse presentes en la plataforma, monitorear el proceso de aprendizaje, ser amigables y accesibles, mostrar empatía hacia los estudiantes y demostrar entusiasmo por implementar nuevos métodos de enseñanza.

Por último, los docentes entrevistados también expusieron sus creencias respecto a los enfoques que facilitan la enseñanza virtual. Chris señala que utiliza un enfoque constructivista, en el cual el estudiante toma en cuenta sus conocimientos previos y experiencias para llegar a nuevas conclusiones acerca de un tema o actividad.

Chris

I think it's more like an Educational Theory it's like Constructivism so that they can work on what they have and they can try to learn considering their background knowledge, and try to learn in order to kind of come up with different things to reflect on what they had done, in how they could change according to their own situation; so I think it's more related to encouraging autonomy, but also with a guidance of the teachers so that there is a constant dialogue alright according to the what they have been doing in specific tasks.

Al respecto, Ellen comparte un breve recuento de la manera en que modificó su enfoque de enseñanza. En sus primeros años como docente virtual, los cursos estaban conformados por textos y las actividades se realizaban a través de lecturas y reportes de escritos. Posteriormente, los cursos fueron diseñados de una forma más dinámica, aspecto que ayudó a los estudiantes a sentirse más involucrados y comprometidos con su aprendizaje. Esto fue confirmado a través de la observación asíncrona, que permitió comparar un curso diseñado en la versión anterior de la plataforma institucional con otro en la versión más actualizada. En otras palabras, los estudiantes eran capaces de aplicar el conocimiento en situaciones de la vida cotidiana.

Ellen

At the beginning, the courses were text based, and activities were done through reading and writing. Later, courses were done more dynamically to help students feel more involved and engaged with their learning by incorporating new kind of activities outside the platform. In other words, how students apply knowledge in real life contexts. In addition, the use of videoconferences as a more effective way to overcome doubts and issues.

Otros participantes también comentaron acerca del tema. Por ejemplo, Debbie consideró el uso de los foros para interactuar con los estudiantes como un elemento esencial en su enfoque de enseñanza, así como también el portafolio electrónico para brindar retroalimentación individualizada. Finalmente, Kate, en relación con los cursos que imparte —escritura académica y cultura— dijo que el uso del pensamiento crítico es fundamental como método de enseñanza.

La enseñanza virtual efectiva

La tercera categoría principal, la enseñanza virtual efectiva, se divide en dos subcategorías: las creencias de los docentes sobre el programa y el currículo y las definiciones de los docentes sobre la enseñanza virtual efectiva. Los participantes reflexionaron sobre los elementos más relevantes que debe contener un programa educativo virtual, así como también sobre la planeación del contenido de los cursos que imparten y la evaluación docente en contextos no presenciales. Finalmente, a través del sistema de creencias de los docentes (Berlin, 2005; Richards y Lockhart, 1996) se construyó una definición de la enseñanza virtual efectiva.

James señala la importancia de la confianza para lograr una comunicación efectiva entre docentes y estudiantes como uno de los pilares fundamentales de la educación virtual efectiva. Es decir, debe considerarse que quienes están detrás del monitor son seres humanos.

James

Confidence between the students and teachers must be very clear when we are providing feedback, also to be willing to communicate with our students using different media, for example: email, Eminus, mobile phone, Zoom, skype, etcetera; so we need this confidence in order to communicate with students and understand that even though we are working with machines, in this case with computers, we are in contact with other human beings.

Ellen, por su parte, consideró como elementos esenciales de la estructura de un programa educativo virtual la atención a las necesidades de los estudiantes; por ende, se debe buscar la calidad en lugar de cantidad en cuanto a la retroalimentación. Debbie y Chris mencionaron que uno de los elementos más importantes es la presencia de los profesores y, a su vez, su compromiso con la educación virtual. Esto se pudo observar en los comentarios que los participantes hacen en los foros y en el tiempo de respuesta que la plataforma indica cuando el facilitador entrega la retroalimentación. Finalmente, Chris añadió cualidades importantes tales como la plataforma institucional, la disponibilidad de los recursos, materiales y el uso de otros entornos virtuales. Al respecto, se observó en la plataforma que todos los profesores cuentan con un calendario

de actividades, materiales disponibles en el repositorio y los temas ordenados de manera adecuada, lo que facilita su consulta por parte de los estudiantes.

De acuerdo con los entrevistados, la retroalimentación se debe centrar en brindar información detallada para la mejora del desempeño del estudiante. Para que este proceso sea provechoso, es necesario que el tiempo que transcurra hasta que el profesor brinde retroalimentación sea oportuno; asimismo, que esta sea pertinente y precisa (Mamani et al., 2022; Rivera, 2011).

Para diseñar una planeación efectiva de actividades en entornos virtuales, los entrevistados mencionaron que, con base en su experiencia, consideraron las necesidades de aprendizaje y características de sus estudiantes, el contenido a incorporar en la plataforma educativa y el dinamismo que deben tener los materiales de instrucción. Por ejemplo, Ellen comentó sobre la actualización de los materiales y la necesidad de que el docente reflexione sobre sus experiencias previas de enseñanza.

Ellen

I really think we need to get up to date in terms of the design of the courses, I feel like that, at the time when they were designed, yes they were good, they were what was possible at that time, but ten twelve years later technologies have really advanced [...] I also think we are not taking advantage of all the different applications which we could use to make the activities, for example, more dynamic and slightly more interactive rather than just reading and writing, but at the end of the day, it is an academic course, you know, we are not here for entertainment [...].

Con respecto a la evaluación de los programas educativos virtuales, Ellen expresó que esta debe consistir en la evaluación docente y evaluación de la plataforma. La primera debe considerar aspectos como la puntualidad de la retroalimentación dentro de un plazo aceptable, mientras que la segunda se refiere al diseño de los cursos en la plataforma virtual, lo cual es tan importante como el desempeño del docente, ya que constituye el primer contacto cognitivo de los estudiantes. Debbie argumentó que la evaluación debe ser un sistema de mejora continua del docente, pero con criterios que tomen en cuenta el contexto virtual, especialmente el tiempo que se dedica a una retroalimentación de calidad.

Ellen

In the face-to-face evaluation, they ask things about punctuality of the teacher, you know, if they turn off at the right time. In our case obviously, they can't evaluate on that, but I do think the punctuality of our feedback is important, for 'example, you know, do we do it within an acceptable time frame, or do we leave it too long? Perhaps, the way in which the courses are organized or delivered it's not so much about evaluating the teachers, but the courses [...] the courses themselves are never evaluated by the students and it's almost as important or even more important, you could argue that the teacher is, how the courses are designed, and the activities in online context [inaudible] than in a face to face context, because online, that is the contact that students have, it's the course itself so I think that really needs to be incorporated.

Se ha realizado un recorrido a lo largo del sistema de creencias de los docentes (Richards y Lockhart, 1996; Berlin, 2005), llegando así a la definición de los cinco participantes respecto a la educación virtual efectiva, tal y como se aprecia en los siguientes extractos:

Kate

Effective online instruction is when the student is able to comply with the program, is able to perform all the things that I've asked them, and feels like they've achieved something at the end that is actually being enjoyable, and not, you know, a chore, oh, God I have come from work, and now I have to do my course. It has to be enjoyable for them; they have felt that they are making good advances, and if they're not making good advances, they have to feel that there is a support and the explanation to help them to make good advances.

Ellen

Effective online instruction? Ok, I think it's really important that here we're teaching teachers rather than teaching language, so the instruction is not the same as if we were teaching English online, ¡Humm!, as I mentioned earlier, questions of feedback, mentoring, being very punctual with those, I think, are the most important aspects for effective online teaching. If we leave everything at the end of the semester, it's not effective because there's a concept of just-in-

time feedback, so you know it has to be done at the right time. If we leave it too long, then students would have moved into something else, and it's not going to have the same impact as if we do it at the right time. So, I think that's crucial; just as we expect that our students be organized and disciplined, we have to be organized and disciplined with our own teaching.

Chris

I think it is the instruction that considers students' needs regarding their distance time management, and the effective presentation of materials in terms of media or modalities, for students, also the different assignments, the variety of assignments regarding how students can do different things in order to reflect, but how they proved that they had learned or that they have practiced something.

Con base en las creencias de los participantes, la educación virtual efectiva se define de la siguiente manera:

Es aquella que facilita el aprendizaje y fomenta la participación de los estudiantes. La educación virtual efectiva promueve que los estudiantes apliquen lo aprendido en su contexto educativo (Debbie). Asimismo, es esencial que se consideren las necesidades específicas de los estudiantes en términos de gestión de tiempo y distancia, eso los ayuda a organizar su aprendizaje de manera autónoma (Chris). La retroalimentación en tiempo y forma, junto con el seguimiento brindado por los facilitadores, es fundamental para mantener el compromiso de los estudiantes y aclarar conceptos (Ellen). En conclusión, la educación virtual se optimiza cuando los estudiantes cumplen con los contenidos del programa gracias al apoyo y la explicación de los docentes, quienes facilitan el proceso de aprendizaje y aseguran una comprensión profunda de los temas abordados.

Conclusiones

Hablar de educación virtual efectiva implica dar voz a quienes desarrollan el proceso instructivo: los docentes. Con base en las experiencias profesio-

nales de los docentes en entornos virtuales y en las implicaciones de la profesión docente virtual, se sistematizó la información que proporcionaron a través de entrevistas semiestructuradas. Esto permitió conceptualizar, desde su perspectiva, la enseñanza virtual efectiva.

Desde el contexto particular del programa educativo, los facilitadores enfatizaron tres características fundamentales que conducen a los docentes a una educación virtual efectiva. La primera consiste en la capacidad de autorreflexión sobre sus experiencias previas de aprendizaje en entornos virtuales, así como su bagaje personal, integrado por las oportunidades que tuvieron para crear contenido didáctico y, posteriormente, convertirse en facilitadores de la licenciatura. Cabe mencionar que en esta subcategoría es posible inferir un proceso de desarrollo de identidad como docente virtual; es decir, la educación virtual les brinda la oportunidad de expresar más ampliamente sus pensamientos en comparación con la modalidad presencial. Otra creencia de los docentes fue que contar con la experiencia previa como estudiante virtual favorece la empatía y la comprensión de dificultades que un estudiante de este tipo puede enfrentar, como problemas de conexión o sobrecarga de actividades.

El segundo factor alude a las implicaciones de la profesión docente virtual. En este contexto, existe la creencia generalizada de que el estudiante debe ser más autónomo y tener habilidades para gestionar su tiempo de manera eficiente. Sin duda, en esta investigación las respuestas de los docentes reforzaron dicha creencia. Asimismo, se debe promover el respeto en la plataforma virtual durante las participaciones de los estudiantes, particularmente en los foros. En relación con las características de enseñanza del docente virtual, es necesario elaborar materiales dinámicos que propicien la participación de los estudiantes y los involucren en su proceso de aprendizaje.

Finalmente, la última sección del sistema de creencias de los docentes (Berlin, 2005; Richards y Lockhart, 1996) corresponde a la definición de enseñanza virtual efectiva dada por los entrevistados. En este punto, se retoman varios elementos mencionados con anterioridad: la calidad de la retroalimentación (i. e., puntualidad, pertinencia, individualizada), el tiempo de dedicación del docente, los conocimientos actualizados, la plataforma institucional y los recursos materiales dinámicos y actualizados. Todo esto debe permitir que los estudiantes apliquen lo aprendido en una situa-

ción real de enseñanza y favorecer la mejora de su aprendizaje gracias al compromiso de los facilitadores, derivado de sus experiencias previas, positivas y negativas, de aprendizaje en contextos virtuales.

Referencias

- Abela, J. A. (2002). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. Fundación *Centro de Estudios Andaluces*. <https://perio.unlp.edu.ar/tif/wp-content/uploads/2021/04/S200103-Las-tecnicas-de-Analisis-de-Contenido-Una-revision-actualizada.pdf>
- Avendaño, W. R., Luna, H. O. y Rueda, G. (2021). Educación virtual en tiempos de COVID-19: percepciones de estudiantes universitarios. *Formación Universitaria* 14(5), 119-128. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000500119>
- Ávila, C. y García, M. (2021). La enseñanza del español en línea: Perfiles docentes en las plataformas virtuales y la enseñanza del léxico. En S. Ridao, Y. González y M. Peñalver (Eds.), *Estudios filológicos y lingüísticos: homenaje al profesor Manuel Peñalver Castillo* (pp.35-45). Comares.
- Baque-Castro, G. Y. y Viguera-Moreno, J. A. (2021). *El docente y su desempeño en la educación virtual*. *Polo del conocimiento*, 6(3), 991-1005. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2417>
- Bautista, G., Borges, F. y Forés, A. (2006). *Didáctica universitaria en Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje*. NARCEA.
- Berlin, L. N. (2005). *Contextualizing College ESL Classroom Praxis. A Participatory Approach to Effective Instruction*. Routledge.
- Borg, S. (2012). Current Approaches to Language Teacher Cognition Research: A Methodological Analysis. En R. Barnard y A. Burns (Eds.), *Researching language teacher cognition and practice: International case studies* (pp. 11–29). Multilingual Matters.
- Borg, S. (2015). Researching Teachers' Beliefs. En B. Paltridge y A. Phakiti (Eds.), *Research Methods in Applied Linguistics a Practical Resource*. Bloomsbury.
- Cabero, J., Llorente, M. y Morales, J. (2013). Aportaciones al e-learning desde un estudio de buenas prácticas en las universidades andaluzas. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 10(1), 45-60.
- Carmona, E. J. y Rodríguez, E. (2017). Buenas prácticas en la educación superior virtual a partir de especificaciones de estándares e-Learning. *Sophia*, 13(1), 13-26. <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.13v.1i.345>
- Christison, M. (2023). Pre-Service Teachers' Beliefs, Practices, Emerging Ideologies about Multilingualism and Self-Efficacy Relative to Teaching Multilingual Learners. *Languages*, 8(1), 1-18 <https://doi.org/10.3390/languages8010041>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). SAGE
- DeLozier, S. J. y Rhodes, M. G. (2016). Flipped Classrooms: A Review of Key Ideas and

- Recommendations for Practice. *Educational Psychology Review*, 29(1), 141-151. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-015-9356-9>
- Díaz, C., Martínez, P., Roa, I. y Sanhueza, M. G. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 9(25), 421-436. <https://journals.openedition.org/polis/625>
- Elo, S. y Kyngas, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 25-39. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02504683>
- Fernández, B. y Torres, G. (2015) Actitudes docentes y buenas prácticas con TIC del profesorado de Educación Permanente de Adultos en Andalucía. *Revista Complutense de Educación*, 26, 33-49. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.43812
- Garriz, A. (2014). Creencias de los profesores, su importancia y cómo obtenerlas. *Educación Química*, 25(2), 88-92. <https://www.elsevier.es/es-revista-educacion-quimica-78-articulo-creencias-profesores-su-importancia-como-S0187893X14705294>
- Gironzetti, E., Lacorte, M. y Muñoz-Basols, J. (2020). Teacher Perceptions and Student Interaction in Online and Hybrid University Language Learning Courses. En M. Planells Almeida, A. Foucart y J. M. Liceras (eds.), *Current Perspectives in Language Teaching and Learning in Multicultural Contexts* (pp. 507-539). Thomson Reuters-Aranzadi.
- Hancock, B., Windridge, K. y Ockleford, E. (2007). *An introduction to qualitative research*. SAGE.
- Latorre-Medina, M. J. y Blanco-Encomienda, F. J. (2007). Algunos conceptos clave en torno a las creencias de los docentes en formación. *Docencia e Investigación*, 17, 147-170. <https://shs.hal.science/halshs-03628741/document>
- Lavado, S. M. y Herrera, G. (2022). *El aprendizaje virtual y el uso de herramientas tecnológicas en la educación superior*. Editorial Universitaria.
- Mamani, C. A., Gutiérrez, K. P., Ardiles, N., García, N. M. y Ticona, M. (2022). Retroalimentación Según los Efectos en el Aprendizaje en la Educación Virtual. *EDUCATECON-CIENCIA*, 30(34). <https://doi.org/10.58299/9xze2k48>
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum: qualitative social research*, 1(2). <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2386>
- Niederhauser, D. S. y Stoddart, T. (2001). Teachers' Instructional Perspectives and Use of Educational Software. *Teaching and Teacher Education*, 17(1), 15-31. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00036-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00036-6)
- Piñeiro-Naval, V. (2020). La metodología de análisis de contenido. Usos y aplicaciones en la investigación comunicativa del ámbito hispánico. *Communication y Society*, 33(3), 1-16. <https://doi.org/10.15581/003.33.3.1-15>
- Ricardo, C. y Vieira, C. (2023). Creencias y concepciones docentes de educación superior en enseñanza remota en el Contexto de COVID-19. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26(1), pp. 17-37. <https://doi.org/10.5944/ried.26.1.33966>

- Richards, J. C. (1998). *Beyond training: Perspectives on Language Teacher Education*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C. y Lockhart, C. (1996). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge University Press.
- Rivera, P. (2011). *Reflexiones sobre la retroalimentación en ambientes virtuales*. Portal Educativo de las Américas. <https://recursos.educoas.org/sites/default/files/2175.pdf>
- Ruiz, C. y Antonio, A. (2016). Propuesta de buenas prácticas de educación virtual en el contexto universitario. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (49). <https://revistas.um.es/red/article/view/257681>
- Sánchez, E. y Dávila, O. M. (2024). El aprendizaje virtual en la educación superior: Una revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(34), 1866-1883. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i34.839>
- Sánchez, M. L., Fabián, L. y Melgoza, D. M. (2021). Competencias digitales docentes: Una experiencia en el nivel universitario. *Hamut'ay*, 8(1), 59-66. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v8i1.2236>
- Schreier, M. (2014). Qualitative content analysis. En U. Flick (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (pp. 170-183). SAGE.
- Selvi, A. F. (2020). Qualitative Content Analysis. En J. McKinley y H. Rose (Eds.), *The Routledge Handbook of Research Methods in Applied Linguistics* (pp. 440-452). Routledge.
- Seoane, A. M., Garcia, F. J., Bosom, A., Fernandez, E. y Hernandez, M. J. (2007). Lifelong learning online tutoring methodology approach. *International Journal of Continuing Engineering Education and Life Long Learning*, 17(6), 479. <https://doi.org/10.1504/IJCEELL.2007.015595>
- Silverman, D. (2013). *Doing Qualitative Research* (4th ed.). SAGE.
- Tabatabai, S. (2020). COVID-19 impact and virtual medical education. *Journal of Advances in Medical Education y Professionalism*, 8(3), 140-143. <https://doi.org/10.30476/jamp.2020.86070.1213>
- Taherdoost, H. (2021). Data Collection Methods and Tools for Research; A Step-by-Step Guide to Choose Data Collection Technique for Academic and Business Research Projects. *International Journal of Academic Research in Management*, 10(1), 10-38.
- Universidad Veracruzana. (2013). *Eminus 3. Sistema de Educación Distribuída. Manual del Estudiante*. <https://eminus.uv.mx/eminus/manuales/Estudiante/Manual-Estudiante.pdf>
- Véliz, M. I. (2021). *Buenas Prácticas Docentes en Aulas Virtuales de Educación Media Superior* [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Aguascalientes]. <http://hdl.handle.net/11317/2134>
- Véliz, M. I. y Gutiérrez, V. E. (2021). Modelos de enseñanza sobre buenas prácticas docentes en las aulas virtuales. *Apertura*, 13(1), 150-165. <http://doi.org/10.32870/Ap.v13n1.1987>
- Vera, M. I. (2004). La Enseñanza-Aprendizaje Virtual: Principios para un Nuevo Paradigma de Instrucción y Aprendizaje. En M. I. Vera-Muñoz y D. Pérez (Eds.), *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas* (pp.1-11). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS).

- Wang, L., Ertmer, P. y Newby, T. (2004). Increasing preservice teachers' self-efficacy beliefs for technology integration. *Journal of Research on Technology in Education*, 36(3), 231-250. <https://doi.org/10.1080/15391523.2004.10782414>
- Webster S., Lewis J. y Brown A. (2014). Ethical considerations in qualitative research. En J. Ritchie, J. Lewis, C. N. McNaughton y R. Ormston (Eds.), *Qualitative Research Practice* (2nd ed., pp. 77-110). SAGE.
- Yuan, R. y Lee, I. (2014). Pre-service teachers' changing beliefs in the teaching practicum: Three cases in an EFL context. *System*, 44, 1-12 <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.02.002>
- Yuan, R., Chen, Y. y Peng, J. (2020). Understanding university teachers' beliefs and practice in using English as a medium of instruction. *Teaching in Higher Education*, 27(2), 233-248. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1715936>
- Zhang, F. y Liu, Y. (2014). A study of secondary school English teachers' beliefs in the context of curriculum reform in China. *Language Teaching Research*, 18(2) 187-204. <https://doi.org/10.1177/1362168813505940>

Apéndice 1

Interview guide

Good morning/afternoon/evening. My name is _____. I am doing a research project about Teachers' beliefs about Effective online instruction in TEFL and I would like to ask you some questions regarding your perceptions about online teaching and learning. The information you provide will be anonymous. Do you agree that this interview is recorded?

Let's get started.

Teachers' personal background

- How did you become an online teacher in TEFL?
- How long have you been an online teacher in TEFL?

Beliefs about teaching online training courses

- How do you define online teaching and learning?
- What do you think about providing teacher training courses online?
- What roles are students expected to assume in your online 'classroom' or platform?

Beliefs about online Teaching

- What are the qualities of a good online teacher?
- What teaching methods or approaches do you try to implement in your online 'classroom' or platform?

- How do you see your role in the online ‘classroom’ or platform?
- What attitudes do you think your learners associate with online learning?

Beliefs about the Instructional Program and Its Curriculum

- What do you think are the most important elements in an effective online teaching program?
- How do you decide what you will teach?
- To what extent is your teaching based on your student’s needs?
- What changes would you like to see in your online BA program?

Beliefs about online teaching as a profession

- What changes do you think are necessary in the online teaching profession?
- What is the most rewarding aspect of online teaching for you?

Teachers’ self-reflection on their own online learning experiences

- Can you mention some positive and negative experiences as an online learner?
- How your own online learning experiences have influenced you in your online teaching?

Teachers’ definitions of effective online instruction

- As a TEFL instructor, how would you define effective online instruction?
- How do you think online teachers’ performance should be evaluated? If so, what form should this evaluation take?

Adapted from Richards and Lockhart’s (1996) guide and Berlin’s (2005) areas of belief