

Otros títulos de Ediciones
Normalismo Extraordinario

128. Varios autores
Conversaciones heurísticas de Robótica Educativa
(Propuesta Didáctica)

129. Magdalena Isela González Báez
Historia del Normalismo Rural: origen, auge, crisis, posibilidades y esperanzas (1922-2018)
(Ensayo)

130. Sergio Ortíz Briano
De amores, desamores e higiene escolar. Creación de espacios de negociación en el normalismo rural, 1935-1954.
(Ensayo)

131. José Martín Hurado Galves
Sujeto e instante, asuntos literarios
(Poesía)

132. Varios autores
#2020 Una Foto Normal

133. Sandra Inés Trujillo Juárez
Germán Iván Martínez Gómez
Coordinadores
La enseñanza del Inglés en entornos virtuales
(Ensayo)

En esta obra colectiva el lector encontrará diversas miradas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje del inglés, como lengua extranjera, en ambientes virtuales. Éstos ofrecen nuevas oportunidades para el logro de metas de aprendizaje de calidad. Por ese motivo las instituciones que brindan servicios educativos a jóvenes y adultos las están implementando.

Estamos convencidos de que una propuesta pedagógico-didáctica centrada en el estudiante, un buen acceso a los recursos tecnológicos y un uso eficaz de los mismos, por parte de los docentes formadores y los estudiantes, posibilitan la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera.

Mario Chávez Campos



Sandra Inés Trujillo Juárez
Germán Iván Martínez Gómez

Coordinadores

La enseñanza y el aprendizaje del Inglés en ambientes virtuales



Los autores de este libro son docentes formadores que se dedican a la enseñanza del inglés y laboran en diversas instituciones de educación superior del país. Cuentan con una destacada trayectoria en el ámbito de la docencia, están comprometidos con la capacitación y habilitación de los profesionales de la educación, han participado como ponentes en eventos estatales, nacionales e internacionales y publicado en diferentes medios editoriales.

Imagen de portada:
Vorágine de emociones
Autor: Carlos Alfredo Ocádiz Soto

La enseñanza y el aprendizaje del Inglés en ambientes virtuales

Sandra Inés Trujillo Juárez
Germán Iván Martínez Gómez
(Coordinadores)

La enseñanza y el aprendizaje del Inglés
en ambientes virtuales

Ediciones Normalismo Extraordinario

La enseñanza y el aprendizaje del Inglés en ambientes virtuales

Primera edición, 2021

D. R. © 2021 Sandra Inés Trujillo Juárez / Germán Iván Martínez Gómez

D. R. © 2021 *Irasema Olais Arjona, Verónica Garza Flores, Sinthia Andrea Olguín Mansilla, Juan Ignacio Ramón Muñiz Zempoalteca, Abner Ortiz Castro, María del Carmen Pérez Sánchez, Octavio Plaza Contreras, Luis Prezas Vera, Marlene Proskawer Espinosa, Pamela Quintos Talavera, Cynthia Ramírez Pérez, Luis Alfredo Ramos Peña, Aniza Guadalupe Rangel Sala, Patricia Margarita Salazar García, Melina San Miguel García, Yolanda Natalia Álvarez Gómez, Haydéé Tamara Sánchez Velázquez, Stephanie Sosa Hernández, Alejandra Sosa Quepons, Leonor Dauzón Ledesma, David Suro Cárcamo, Maricruz Torres Armenta, Sandra Inés Trujillo Juárez, Yonia Miriam Valdespino Muñoz, Flor Cecilia Vargas Cuervo, Luis Enrique Villanueva Santos, Alexi Yasmín Zurita Aguilar*, por los textos.

D. R. © 2021 Ediciones Normalismo Extraordinario

ISBN volumen: 978-607-8776-81-8

ISBN obra completa: 978-607-9064-23-5

Impreso y hecho en México

El contenido de esta publicación es responsabilidad del autor o autores y no refleja el punto de vista de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio.

Queda prohibida la reproducción de este libro de forma parcial o total por cualquier medio, bajo las sanciones establecidas por la ley, salvo por la autorización escrita de los editores y/o autor. Las características de composición, diseño, formato, son propiedad de la editorial.



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



DGESUM
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN
SUPERIOR PARA EL MAGISTERIO

Consejo
Nacional
de Autoridades de
Educación Normal
CONAEN



Andrés Manuel López Obrador
Presidente de México

Delfina Gómez Álvarez
Secretaria de Educación Pública

Francisco Luciano Concheiro Bórquez
Subsecretario de Educación Superior

Mario Alfonso Chávez Campos
Director General de Educación Superior
para el Magisterio

Édgar Omar Avilés Martínez
Director de Profesionalización Docente

Leonardo Julio Mendiola Martínez
Director de la Escuela Normal Oficial de Irapuato

Erika Dayanara Ángel Bermúdez
Secretaria Académica

Alan Armando García León Zamudio
Secretario Administrativo

* **

Verónica Ruiz González
Directora de la Escuela Normal de Tenancingo

Germán Iván Martínez Gómez
Subdirector Académico

Esperanza Vázquez Díaz
Subdirectora Administrativa

ÍNDICE

Presentación	<u>15</u>
<i>Mario Chávez Campos</i>	
Prólogo	<u>20</u>
<i>Sandra Inés Trujillo Juárez</i> <i>Germán Iván Martínez Gómez</i>	
Mantener la presencia y el desarrollo de la habilidad de comunicación oral en entornos virtuales	<u>26</u>
<i>Irasema Olais Arjona</i>	
Retos de la educación en línea y nuevas perspectivas para el futuro	<u>36</u>
<i>Verónica Garza Flores</i> <i>Sinthia Andrea Olguín Mansilla</i> <i>Juan Ignacio Ramón Muñiz Zempoalteca</i>	
Hacia una autonomía fuera del aula	<u>46</u>
<i>Abner Ortiz Castro</i>	
Desafíos de la asesoría de titulación relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje del Inglés mediante el uso de las tecnologías de la información y comunicación	<u>57</u>
<i>María del Carmen Pérez Sánchez</i>	

- La nueva escuela en la educación superior es a distancia [68](#)
Octavio Plaza Contreras
- Del aula a la pantalla: los retos creados por la pandemia del 2020 [79](#)
Luis Prezas Vera
- La enseñanza y el aprendizaje del Inglés en entornos virtuales: oportunidades y retos [89](#)
Marlene Proskarwer Espinosa
- El curso que de optativo pasó a formativo en la pandemia por Covid-19 [100](#)
Pamela Quintos Talavera
- Educar en tiempos de pandemia [110](#)
Cynthia Ramírez Pérez
- Las creencias en la enseñanza-aprendizaje de Inglés como lengua extranjera en entornos virtuales [121](#)
Luis Alfredo Ramos Peña
- Adaptación al curso virtual durante aislamiento por Covid-19: emociones y reflexión docente [130](#)
Aniza Guadalupe Rangel Sala

Tres pasos para el aula virtual: un nuevo escenario pedagógico <i>Patricia Margarita Salazar García</i> <i>Alexi Yazmín Zurita Aguilar</i>	<u>138</u>
El docente de Inglés en el nuevo contexto educativo virtual <i>Melina San Miguel García</i> <i>Yolanda Natalia Álvarez Gómez</i>	<u>147</u>
Aprendizaje autónomo y redes de aprendizaje: una propuesta para el aprendizaje del Inglés a distancia <i>Haydeé Tamara Sánchez Velázquez</i>	<u>158</u>
Fomentando la autonomía en el aprendizaje del idioma Inglés <i>Stephanie Sosa Hernández</i>	<u>171</u>
Recursos, roles y competencias digitales para el aprendizaje del Inglés en línea <i>Alejandra Sosa Quepons</i> <i>Leonor Dauzón Ledesma</i>	<u>180</u>
La planeación colaborativa estandarizada como estrategia de enseñanza escolarizada y a distancia <i>David Suro Cárcamo</i>	<u>192</u>

Oportunidad o fracaso? Tu labor como docente lo decide <i>Maricruz Torres Armenta</i>	<u>201</u>
Teaching in the lockdown. ¿Cómo nos fue en la confinación? <i>Sandra Inés Trujillo Juárez</i>	<u>211</u>
¿Cómo debe cambiar la pedagogía para incorporar las TIC de manera efectiva en la enseñanza del Inglés como lengua extranjera? <i>Yonia Miriam Valdespino Muñoz</i>	<u>221</u>
El ser social en confinación y aislamiento <i>Flor Cecilia Vargas Cuervo</i>	<u>230</u>
La tortuga bilingüe <i>Luis Enrique Villanueva Santos</i>	<u>239</u>
Desarrollo de competencias para el aprendizaje del idioma Inglés en entornos virtuales <i>Alexi Yazmín Zurita Aguilar</i>	<u>249</u>
Sobre los autores	<u>259</u>

PRESENTACIÓN

Dr. Mario Chávez Campos

Director General de Educación Superior
para el Magisterio (DGESuM)

Es innegable que vivimos tiempos difíciles. La Covid-19 y el confinamiento forzado han hecho estragos en la salud de la población. Han trastocado las relaciones sociales y afectado nuestra salud emocional. Sin embargo, la comunidad normalista del país ha dado testimonio de que, con voluntad y en permanente unidad, hemos podido afrontar retos sin precedentes.

La comunidad normalista trabaja unida para trascender esta coyuntura epidemiológica, cuidándonos y cuidando a los demás. No obstante, no olvidamos nuestra condición vulnerable. Llevamos el duelo de las pérdidas de maestras y maestros, estudiantes y familiares; por ello, los amalgamamos en un abrazo fraterno, que llegue a todos los rincones del país.

En este marco, nos hemos organizado para trabajar a distancia, un escenario inédito para un Subsistema nacido y arraigado en la presencia y el contacto cercano; sin embargo, hoy estamos convocados a cuidar nuestra salud y la de los demás. Esto también es un *acto educativo* para la vida...

Sé que extrañamos las actividades presenciales, la clase y sus discusiones, las diversas áreas de la Escuela Normal, a las y los amigos. También echamos de menos las prácticas profesionales dentro y fuera de la escuela. Extrañamos todos los sonidos, las risas, la música y las actividades lúdicas que se suspendieron desde marzo de 2020 y que están a la espera de un mensaje que indique que podamos regresar.

Mientras esto sucede, quiero expresar mi reconocimiento a las maestras y maestros formadores de formadores. Su

compromiso con la preparación de sus estudiantes y el amor a la profesión docente les hizo trascender la brecha digital para hacerse presentes en todo lugar y en todos los procesos, desde el desarrollo de contenidos hasta las titulaciones en línea.

Su solidaridad se manifestó con quienes tenían condiciones más adversas de conectividad o quienes tenían más necesidad de ser escuchados o escuchadas. A ustedes, a quienes no se dieron el tiempo de pensar en su salud por atender la de sus estudiantes, les expresamos nuestro agradecimiento por mantener la esperanza de que el acto pedagógico es posible, aun a la distancia.

Las y los maestros de México, son la expresión de una docencia innovadora que se manifiesta ahora de múltiples formas. Los estudiantes, por su parte, supieron capitalizar tanto sus conocimientos tecnológicos como en redes sociales para mantenerse activos. Les expreso, a ellos también, mi agradecimiento por la solidaridad que tuvieron con sus docentes, enseñándoles cómo compartir una pantalla o cómo proyectar una presentación en las diversas plataformas.

Quiero decirles que, en la actualidad, la enseñanza del inglés se ha convertido en un eje medular en la mayoría de los programas educativos ofertados por diversas instancias de educación superior. A nivel federal y estatal, el inglés ha recobrado gran fuerza para generar mayor impacto en los saberes de los educandos.

Los entornos virtuales ofrecen nuevas oportunidades para el logro de metas de aprendizaje de calidad. Por ese motivo las instituciones que brindan servicios educativos a jóvenes y adultos las están implementando asiduamente. Y es que, una propuesta pedagógico-didáctica centrada en el estudiante, con un buen acceso a los recursos tecnológicos necesarios tanto para docentes formadores como para estudiantes, posibilitan el aprendizaje de una lengua extranjera. Sin

embargo, y esto hay que subrayarlo, los entornos virtuales también presentan limitaciones y desafíos, dado que las condiciones de trabajo, en las diferentes instituciones, son diferentes.

A partir del 2020 los docentes experimentamos un cambio radical en nuestra práctica docente; nos hemos enfrentado a diversas situaciones que han exigido movilizar saberes y no sólo disciplinarios sino pedagógicos, didácticos y tecnológicos. En todos estos meses de confinamiento, nos hemos dado cuenta de que los estudiantes necesitan adquirir, y consolidar en muchos casos, nuevas competencias que les permitan tomar protagonismo en sus procesos de aprendizaje.

En esta obra colectiva, el lector encontrará diversas miradas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje del inglés, como lengua extranjera, en entornos virtuales. En ella se describen, comentan y analizan diferentes factores que inciden en el aprendizaje de este idioma, desde la perspectiva de los docentes formadores. Este libro es, pues, testimonio del esfuerzo y la dedicación de maestros y maestras, dedicados a la enseñanza y el aprendizaje del inglés en las diferentes entidades del país. En algunas de sus colaboraciones se destaca el enfoque o el papel de los estudiantes; en otras, el rol del docente, la importancia del entorno o de las tareas de aprendizaje contextualizadas, auténticas y significativas. Algunos subrayan, en sus escritos, la necesidad de rescatar los conocimientos previos de los estudiantes; unos más enfatizan la pertinencia de responder a sus necesidades, expectativas e intereses. Algunas maestros y maestras priorizan el trabajo individual y colaborativo; otros, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la generación de comunidades de aprendizaje.

Gracias a la singularidad de cada experiencia y, pese a las diferencias en el perfil profesional y en las tareas escolares realizadas por las y los autores, todas las colaboraciones que aparecen en este libro tienen un común denominador: han mostrado que es posible enseñar y aprender una lengua extranjera aun a la distancia.

En este momento de crisis, en un entorno lúgubre y distópico, de confinación y distanciamiento social, la comunidad normalista ha podido repensar el sentido de la escuela y el significado de enseñar y aprender. Quienes integramos esta comunidad, más allá de encerrarnos, de ensimismarnos, de individualizarnos, asaltamos las redes sociales, nos apropiamos de la tecnología y salimos a decirle a México que las y los docentes formadores, pueden contribuir, con todo su conocimiento y experiencia, a hacer más llevadera la pandemia.

Es cierto, extrañamos la interacción social alimentada por la escuela, la socialización que dicha institución ha venido favoreciendo históricamente y el contacto cercano con estudiantes y colegas. Sin embargo, hoy el oficio docente se pone de relieve para atender los desafíos presentes y futuros de una sociedad que se reconfigura constantemente. En este contexto, las voces de la comunidad normalista crepitan iluminando el territorio, ampliando horizontes, definiendo nuevos derroteros y generando sinergias a través de redes académicas que generan una movilidad y una difusión de las experiencias locales que hoy podemos aprovechar todos, estratégicamente.

Deseo que esta obra sea bien recibida entre los integrantes de la comunidad normalista y que podamos, todos, reconocer que el idioma inglés hoy es fundamental no sólo para comprender el mundo que nos rodea sino, también, para aprender en él. LUX, PAX, VIS. Luz en la inteligencia, Paz en el corazón, Fuerza en la voluntad.

PRÓLOGO

*Sandra Inés Trujillo Juárez
Germán Iván Martínez Gómez*

No cualquiera enseña inglés en una Escuela Normal en México. Cuando se abrió la convocatoria en 2017, más de 21 mil docentes llenaron el pre-registro, y fueron aceptados 4 mil 160 para concursar por 646 plazas. Quedaron 582, ya que algunas entidades federativas no contaron con suficientes candidatos que aprobaran las distintas etapas del proceso. Poco a poco se han ido integrando más maestras y maestros, además de que en muchas instituciones permanecen algunos que ya tenían su lugar previamente.

A pesar de que llegamos con la misma convocatoria y la mayoría nos integramos a nuestras normales en el transcurso del 2018, las condiciones fueron distintas dependiendo del estado y los centros de trabajo. Debido a ello, hemos logrado consolidar una comunidad activa de formadores de inglés en la que compartimos experiencias, consejos, saberes, recomendaciones y, por qué no decirlo, también palabras de aliento y felicitación.

Lo anterior tiene mucho valor, ya que provenimos de diferentes estados y, por ello mismo, de diversos contextos. Nuestras experiencias son entonces heterogéneas. Hay docentes noveles y docentes con muchos años de experiencia y trayectoria. Algunos, con formación en México; otros, formados en programas educativos de distintos países. *Teachers* de colegios, de centros de idiomas, de universidades,

de instituciones públicas y privadas. Y, vale la pena subrayarlo, dentro de este colectivo de docentes, hay muchos muy entusiastas, dispuestos a compartir lo que saben y lo que han aprendido. Desde luego, el deseo de saber es fundamental. Por ello no hay ninguna pena al preguntar, al pedir ayuda, consejo, asesoría o recomendaciones para el mejoramiento de nuestras tareas.

Todo ello nos ha convertido en un grupo muy activo en las redes sociales. Gracias a este afán de conocimiento y esta proclividad para impulsar el aprendizaje mutuo, han surgido colaboraciones conjuntas, pero principalmente amistades; actividades de capacitación pero, sobre todo, compañerismo; acciones de actualización pero, en esencia, un genuino crecimiento conjunto que ha generado una gran riqueza. Pensemos, por ejemplo, en los 578 formadores de inglés convergiendo, en el ciberespacio, gracias a la iniciativa de uno solo, muy querido, Jorge Berecochea Núñez, de Nayarit.

Gracias a esta comunidad virtual, en 2019 se celebró el primer Congreso Nacional de Formadores de Inglés en Escuelas Normales, el CONFIEN, teniendo como sede anfitriona la Escuela Normal Oficial de Irapuato (ENOI) y el cobijo y la presencia de nuestras autoridades nacionales de la entonces Dirección General de Educación Superior para los Profesionales de la Educación (DGESPE), hoy Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM); quienes siempre han sido muy entusiastas y participativos con los formadores de inglés.

El resultado fue extraordinario. El intercambio académico, la convivencia, el aprendizaje y crecimiento que se generaron en ese primer encuentro repercutieron favorablemente en la

enseñanza del inglés en las Escuelas Normales y, en junio de 2021 celebramos el 2º CONFIEN. Lo hicimos en modalidad virtual, con la anfitriónía de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco. Participamos maestras y maestros de toda la República Mexicana, compartiendo ponencias, pláticas académicas y talleres. La DGESuM, respaldó este esfuerzo de las instituciones invitando a excelentes expositores.

Es cierto, la pandemia y la enseñanza desde casa nos sorprendieron a todos. A casi dos años de estar trabajando en las Escuelas Normales, cuando creíamos tener todo bajo control, un sistema ya consolidado y academias estatales de idiomas en algunos estados, todo cambió. En algunas entidades se había clasificado ya a los alumnos por niveles; en otras, algunos estudiantes estaban presentando sus certificaciones. Teníamos, pues, formas de trabajo establecidas que, con la pandemia, quedaron en suspenso o tuvieron que transformarse radicalmente.

Como en las demás asignaturas, también en la enseñanza y aprendizaje del inglés hubo formadores más y mejor preparados que otros; con más competencias digitales y experiencias “tecnodidácticas” previas. Sin embargo otros, aunque siendo muy buenos en la docencia presencial, enfrentaron el reto tecnológico buscando ayuda y capacitándose.

Entonces surgieron preguntas y, con ellas, emergieron también muchas respuestas. Los obstáculos generaron asimismo ingeniosas soluciones. Las necesidades fueron solventadas de distintas maneras y los desafíos que trajo consigo el confinamiento a todos los docentes en general, y

particularmente a los formadores de inglés, se vieron agudizados porque atendemos una materia práctica, en la que la interacción y comunicación, la presencialidad y explicación, la diversidad de dinámicas y materiales, son esenciales para la generación de experiencias de aprendizaje.

¿Cómo enseñaron inglés los formadores en las Escuelas Normales durante el confinamiento? ¿Cómo fue la transición de lo presencial a lo virtual? ¿Cómo concretaron el trabajo a distancia? ¿Qué aprendieron, qué herramientas o medios utilizaron, cuáles fueron los desafíos específicos de sus contextos, y cómo los enfrentaron?

No hay, desde luego, una respuesta única a estas preguntas. Cada docente, desde sus referentes y su *expertise*, afrontó con mayor o menor éxito cada uno de aquellos retos. Lo hicieron en una variedad de escenarios, cada uno con su respectiva complejidad y sus problemas. No obstante ello, es posible reconocer situaciones y soluciones en común; experiencias y aprendizajes dignos de ser no sólo compartidos sino atesorados. Y hacerlo, además, en una obra que documente el momento histórico que se vivió y las maneras en las que se buscó y logró salir adelante.

Así surgieron dos libros: *La enseñanza y el aprendizaje del Inglés en entornos virtuales*; y *La enseñanza y el aprendizaje del Inglés en ambientes virtuales*. Ellos reúnen 46 textos presentados por 65 autores de 34 Escuelas Normales de la República Mexicana. En estos libros se compilan 28 ensayos, 11 experiencias innovadoras, 3 artículos de investigación, 2 artículos de divulgación y 2 relatos.

En cada una de las colaboraciones, el lector podrá ver reflejada su propia experiencia; encontrar circunstancias y

soluciones comunes a dificultades frecuentes. Pero también hallará puntos de reflexión, miradas que le permitirán ampliar su horizonte, ensanchar su propia visión de la labor docente y profundizar su comprensión sobre una realidad educativa multidimensional, compleja, dinámica, cambiante, líquida...

En estos libros, el lector podrá visualizar nuevas formas, alternativas, herramientas y recursos para enriquecer su intervención docente; también identificará estrategias y técnicas que le permitirán pulir su propia práctica en esta época de enseñanza semipresencial, híbrida y virtual, que ha quedado después del confinamiento y que afrontamos ahora con el paulatino regreso a las aulas.

Queden estos testimonios de las y los maestros, como evidencia documental del periodo histórico que vivió el mundo entero en 2020; y que sacudió todos los ámbitos, incluido desde luego el educativo. Con la pandemia las aulas quedaron vacías y ocurrió lo que nunca antes imaginamos: para dar continuidad a los aprendizajes de nuestros alumnos, tuvimos que enseñar y aprender desde nuestras casas, en ambientes y entornos virtuales.

Expresamos nuestro agradecimiento al equipo de la Dirección de Desarrollo Académico de la DGE SuM: César Romero Mojica, Rubén Ángel Henríquez Serrano, Ameyatzin Qetzalli Sánchez Peña, Laura Xóchitl Álvarez Cruz y Ramsés Orta González, así como a todos los directivos y autoridades que han apoyado la ejecución de los programas de inglés en las Escuelas Normales.

A los maestros Verónica Ruiz González y Leonardo Julio Mendiola Martínez, directores, respectivamente, de la

Escuela Normal de Tenancingo (ENT) y la Escuela Normal Oficial de Irapuato (ENOI), por todo el apoyo brindado para concretar este esfuerzo editorial. Desde luego, nuestra gratitud también para los colegas que integran los Cuerpos Académicos ENTg-1CA-1 y ENOI-CA-2, así como docentes colaboradores: Briceida Díaz Martínez, Marta Elba Bernal González, María Escolástica Solís Velásquez, Guillermina Guadarrama Valdés, Pamela Quintos Talavera, Jorge Edmundo Nava Flores, Ana Karen Segura Gutiérrez, Alexandra Delgado González, Cecilia Medel Villafaña, Lucía Herrera Rivas y Alberto Mateos Guerrero.

Gracias, en verdad, por el trabajo que realizaron y el gran compromiso que asumieron como evaluadores de todas y cada una de las contribuciones. Nuestro sincero agradecimiento también a Carlos Alfredo Ocádiz, por la portada; a Víctor Manuel García por el cuidado de la edición; y al doctor en Letras Mexicanas, Afhit Hernández Villalba, por la corrección de estilo de ambos materiales.

Desde luego, nuestro reconocimiento y gratitud para el Dr. Mario Chávez Campos, titular de la DGESuM, por su apoyo incondicional para dar vida a estas obras; por las líneas que nos obsequió y que aparecen en la presentación de ambos materiales. Pero, sobre todo, por el respaldo continuo y sistemático que brinda al trabajo que realizan los compañeros formadores de inglés. Fueron precisamente ellos quienes creyeron en este proyecto, quienes prepararon y enviaron sus colaboraciones para ser parte del material que hoy ve la luz.

A todas y todos, los invitamos a seguir compartiendo su saber, porque sólo así, juntos, seremos más grandes y mejores. ¡Enhorabuena!

MANTENER LA PRESENCIA Y EL DESARROLLO DE LA HABILIDAD DE COMUNICACIÓN ORAL EN ENTORNOS VIRTUALES

Irasema Olais Arjona

“Prefiero las clases presenciales”, “estuvo bien, pero no es lo mismo que estar en el salón”, “los maestros dejan tarea y desaparecen” (alumnos normalistas, 2020). Estos son algunos comentarios que los alumnos expresaron cuando se les pidió que comentaran sus experiencias con el aprendizaje “en línea”. Sin embargo, ¿de qué se trata esta interacción “en línea”? Hemos escuchado los términos “aprendizaje a distancia” y se ha comenzado a hablar acerca de que si “migraremos” a una enseñanza “mixta” o “*blended learning*”. ¿Hicimos algo de eso?

Algunos autores (Hodges et.al., 2020) también han diferenciado la enseñanza a distancia como se entendía antes de la pandemia del Covid-19 de la que se tuvo que implementar como resultado de ésta. La han llamado “enseñanza a distancia de emergencia”. Y dentro de esta emergencia, ¿qué aprendimos?, ¿qué tan importantes resultan las interacciones cara a cara?, ¿cuál es el área de oportunidad que se vislumbra? A continuación, se intenta dar respuesta a estas preguntas.

¿Qué fue lo que hicimos? Diferenciación de términos:

Enseñanza en línea: También conocida como “*e-learning*” u “*online learning*” hace referencia al tipo de enseñanza en la que se utilizan diversos recursos del Internet, como programas, aplicaciones y plataformas. Puede darse dentro de un escenario presencial en la que el profesor puede hacer uso de estos recursos en un salón de clase, centro de idiomas o en algún espacio donde existe la interacción cara a cara. Esta interacción también puede darse a través de “juntas virtuales” y “*webinars*”. La enseñanza en línea se entiende entonces como la que usa las herramientas digitales y del Internet. Poco importa para la definición de este concepto si los alumnos y maestros se encuentran o no en el mismo sitio físico.

A distancia: Esta se diferencia principalmente de la enseñanza en línea en que, en este caso, los alumnos y profesores no se encuentran en un mismo lugar físico. Los estudiantes y maestros pueden estar en diversas locaciones. El punto de encuentro e interacción es actualmente través de medios digitales. La enseñanza a distancia se puede clasificar de diversas maneras, entre las que se encuentran el ritmo de enseñanza (a ritmo de la clase o ritmo del alumno), la proporción de alumnos-maestro, el tipo de pedagogía (expositiva, colaborativa, etc), el rol del estudiante (escuchar, leer, resolver ejercicios, explorar recursos, colaborar con sus

compañeros, etc.), el rol del maestro (su presencia es activa, es poca o nula), la sincronicidad en la comunicación (sincrónica, asincrónica o ambas) y la fuente de retroalimentación (Means, et al., 2014).

Mixta o “Blended learning”: La enseñanza mixta es entonces, aquella en la que se combinan los elementos de la enseñanza presencial, es decir, la que se da en un mismo espacio físico, y la enseñanza a distancia. Hemos escuchado y probablemente participado en “*webinars*” que nos podrían indicar que próximamente estaremos implementando un modelo de enseñanza de este tipo, aunque aún es incierto de qué manera se aplicaría en las escuelas normales.

Enseñanza a distancia de emergencia: Lo que vivimos en estos meses no cabe en ninguna de las definiciones anteriores, o al menos no deberían esperarse los resultados de haber implementado la “enseñanza a distancia”. Cada uno de los modelos, tanto presenciales, en línea, a distancia o mixtos, requieren y conllevan una filosofía, objetivos, planeaciones que van de acuerdo a sus características. Se trabaja con un rumbo definido, con sustento en experiencia, en teorías y en práctica.

Lo que los profesores del mundo vivimos fue una adaptación, una reacción al entorno que amenazaba, o que aún amenaza la salud mundial (Hodges et al., 2020). En México, cada profesor tuvo que adaptarse rápidamente a

enseñar “desde casa”. En medio de una pandemia, los alumnos y los profesores tuvieron que sortear la incertidumbre, adaptar sus recursos y hacer frente a una nueva realidad concerniente a la educación. Además, este tipo de interacción no fue elegida por ninguno de sus actores, quienes tenían (o aún tienen) que tratar de resolver los desafíos en el contexto educativo, al mismo tiempo que retos fuera de ese mismo.

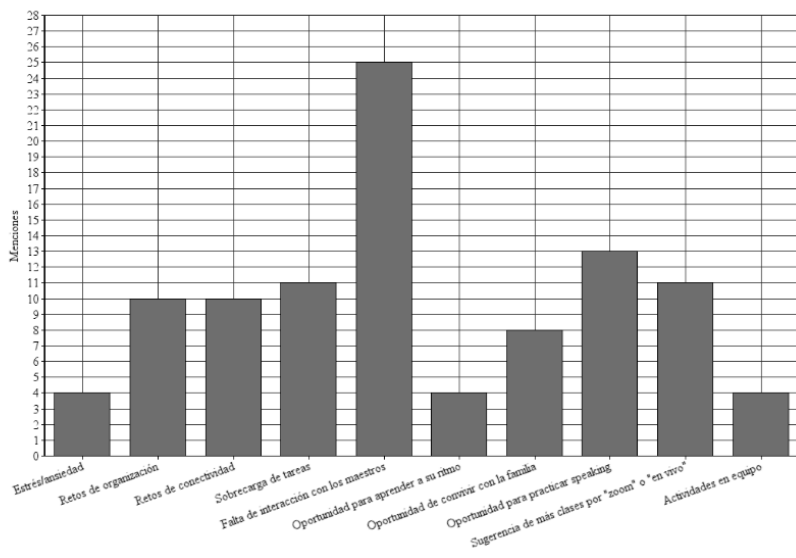
La importancia de mantener la presencia

El acompañamiento, sin duda, siempre es esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Puerta, 2016). En una situación como la que vivimos, se hizo evidente que los estudiantes no solo necesitan, sino que también aprecian y valoran (tal vez aún más que antes), que haya un guía presente en este proceso.

A continuación, expongo los temas que 58 estudiantes de la Escuela Normal Superior de Yucatán mencionaron cuando se les pidió que relataran su experiencia con el aprendizaje del Inglés a distancia y sus sugerencias para mejorarla.

Figura 1

Temas mencionados y cantidad de menciones por tema en un universo de 58 alumnos



Si bien los alumnos mencionaron el estrés y la ansiedad provocado por la situación, así como los retos que tuvieron para organizarse y los problemas de conectividad, también mencionaron que las clases a distancia les permitieron convivir más con la familia y aprender a su ritmo.

Por otro lado, es de llamar la atención que casi la mitad de los alumnos mencionó la falta de interacción con sus maestros. Esto se manifestaba en comentarios como “necesitamos que alguien esté ahí cuando tenemos dudas”, “los tiempos de respuesta de los profesores no son eficientes”

y “algunos maestros solo suben las tareas sin explicar o resolver las dudas”. El sentir de los alumnos es de falta de acompañamiento y de interés de algunos maestros en hacerse presentes. Otro tema que se mencionó frecuentemente y que tiene que ver con la necesidad de la presencia del profesor es que muchos de ellos solicitan más clases por “zoom” o “en vivo” a través de plataformas como Facebook e Instagram. Esto según mencionaron, les daría oportunidad no solo de estar en mayor contacto con sus profesores, sino que también les proporcionaría la oportunidad de practicar su “*speaking*” en contextos más reales y espontáneos.

Un “*speaking*” más real para reducir la sobrecarga de tareas

Al analizar los comentarios de los estudiantes, se encontró que otro sentir compartido era la sobrecarga de tareas. Algunos mencionan que los maestros subían una presentación con indicaciones, sin embargo, muchas veces no les quedaba claro lo que tenían que hacer. “Siento que sí estoy haciendo lo que piden, pero sin aprender”, fue el comentario de una alumna. Otros comentarios criticaban que les subían solo archivos en PDF para rellenar y que luego no se diera retroalimentación de los ejercicios.

Los comentarios de sobrecarga de tareas se relacionaban en su mayoría con actividades sin interacción maestro-alumno. Muchas de las sugerencias de los alumnos para

mejorar la clase a distancia giraban en torno de actividades en las que tuvieran que interactuar con sus profesores y sus compañeros. Algunos alumnos solicitaron más tareas en equipo, el cual es otro indicador de que es necesario promover más ambientes virtuales que permitan interacciones sincrónicas.

De igual forma, los docentes y formadores de Inglés sabemos la importancia tanto real como institucional de promover un enfoque comunicativo. Conocemos los beneficios de proporcionar contextos reales de comunicación, y en esta década, particularmente durante y después de una situación mundial como la que estamos viviendo, esos contextos están en la interacción a través de diversas plataformas y aplicaciones. Si bien los alumnos mencionan que en muchas ocasiones les es difícil acceder a una red de Internet confiable, también comentan que para ellos las interacciones en vivo son muy importantes.

Consideraciones para el futuro

Si bien no sabemos con certeza cómo se configurará la enseñanza post-pandemia, es decir, aún no está claro cómo cambiarán los salones de clase y las interacciones que ahí sucederán, sí podemos vislumbrar un futuro en el que los elementos digitales y las clases y cursos mixtos y a distancia se volverán más frecuentes. Gracias a las acciones tomadas por la Secretaría de Educación Pública, tales como alianzas

con Google y otras plataformas digitales y diversos “*webinars*” impartidos desde que inició la contingencia, es posible afirmar que los profesores en México contamos ya con información y herramientas para que nuestros cursos no sean una reacción ante el contexto. La enseñanza no puede permanecer como “enseñanza de emergencia”. Aprendimos que los alumnos y también los profesores, necesitamos de la interacción con el otro. Necesitamos el acompañamiento, sentir la presencia, comunicarnos realmente y no solo a través de documentos y presentaciones.

Está claro que debemos tomar en cuenta las nuevas formas en las que se proporciona retroalimentación, analizar cómo nos comunicamos con nuestros colegas para mantener el trabajo colaborativo (es posible que la falta de éste fue la causa de la sobrecarga de tarea que sintieron algunos alumnos), pensar en el contexto que tocará vivir a los futuros docentes. Es cierto que no todos nuestros alumnos tienen las mismas oportunidades de acceso a recursos, sin embargo, creo que es parte de nuestra responsabilidad como formadores aprender a mantenernos presentes sea cual sea el contexto que nos toque enfrentar. Debemos aprender a planear, preparar y escuchar a nuestros alumnos para promover contextos reales en esta “nueva realidad”.

Las clases y cursos presenciales no van, no deben desaparecer. La presencia no implica necesariamente estar en el mismo espacio físico. La presencia es estar cuando se nos necesita, acompañar en el aprendizaje. Estar presente es

hacer saber a nuestros alumnos que cuentan con nosotros, que los escuchamos, que nos interesa genuinamente su desarrollo. Sabemos que podemos estar en el mismo lugar y no estar presentes, entonces, sepamos también que es posible estar presentes aun en espacios virtuales. Como mencioné al principio, nuestros alumnos dijeron “prefiero las clases presenciales”, “estuvo bien, pero no es lo mismo que estar en el salón”, tal vez porque sintieron que se quedaron solos. Como docentes nos toca hacerles saber con nuestras acciones que estaremos presentes para ellos, independientemente de si estamos compartiendo el salón o compartiendo el tiempo a través de una plataforma.

REFERENCIAS

- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., y Bond, A. (23 de julio 2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Means, B., Bakia, M., Murphy, R. (2014) *Learning Online: What research tells us about wheter, when and how*. Routledge
- Puerta, C. (2016). El acompañamiento educativo como estrategia de cercanía impulsadora del aprendizaje del estudiante. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (49), 1-6.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1942/194247574001>
- Stauffer, B. (22 de julio 2020) *What's the difference between online learning and distance learning*. Applied.
[https://www.aeseducation.com/blog/online-learning-vs-distance-learning#:~:text=With%20online%20learning%20\(sometimes%20called,work%20and%20checks%20in%20digitally](https://www.aeseducation.com/blog/online-learning-vs-distance-learning#:~:text=With%20online%20learning%20(sometimes%20called,work%20and%20checks%20in%20digitally).

RETOS DE LA EDUCACIÓN EN LÍNEA Y NUEVAS PERSPECTIVAS PARA EL FUTURO

Verónica Garza Flores

Sinthia Andrea Olguín Mansilla

Juan Ignacio Ramón Muñiz Zempoalteca

A principios de este año 2020, y a mitad del ciclo escolar 2019-2020, nuestro país y el mundo entero fueron atacados por un virus extremadamente contagioso llamado SARS-CoV-2, uno que pertenece a la familia de los coronavirus. Muchas personas en todo el mundo han muerto debido a este padecimiento.

Una de las estrategias adoptadas por la Secretaría de Educación en nuestro país, para evitar la propagación de este virus en las escuelas, fue que las clases continuaran en línea. Eso significaba que los alumnos de jardín de niños hasta educación superior terminarían su ciclo escolar en casa. Salimos de la escuela un viernes, un fin de semana con puente (día festivo el lunes) y ya no regresamos. De repente, estábamos en casa tratando de hacer todo lo posible por enseñar / aprender a distancia, utilizando la tecnología para nuestro beneficio.

Esta decisión no fue del todo descabellada ya que “durante el año 2006, se desarrollaba en México una serie de esfuerzos académicos con el fin de sentar bases sólidas para realizar, de manera conjunta, un sistema de educación a distancia en

México.” (Ramírez, 2016, p.2) No era algo novedoso, sin embargo, para muchos de nosotros, maestros y alumnos, esto era algo que no habíamos experimentado antes, por lo que, en ese sentido, era algo nuevo.

Nuestra Escuela Normal “Profr. Serafín Peña” está ubicada en Montemorelos, Nuevo León, aproximadamente una hora al sur de Monterrey, capital del Estado. Debido a su ubicación, recibimos estudiantes principalmente de la Región Citrícola que incluye los municipios de Allende, Hualahuises, General Terán, Linares, Rayones y Montemorelos. Sin embargo, nuestra escuela también recibe estudiantes del sur del Estado, de lugares como Galeana, Aramberri, Dr. Arroyo, entre otras comunidades muy pequeñas. Con esto en mente, se esperaba que la experiencia de cada estudiante fuera diferente debido al contexto en el que se encuentra inmerso.

La escuela cuenta con cuatro Formadores de Inglés C, dos en el turno matutino y dos en el turno vespertino, que junto con otros docentes de Inglés atienden a un total de 736 estudiantes. Este documento explica nuestra experiencia durante estos meses de contingencia. Al concluir el semestre, reflexionamos en algunas observaciones positivas que merecen ser analizadas y tomadas en cuenta para continuar integrando herramientas en línea aún en las clases presenciales, cuando llegue el momento, además de retos que requieren de continua consideración.

El cambio inesperado a trabajo en línea provocó que se

buscaran métodos y herramientas diferentes, los cuales al final dieron resultados favorables. En nuestro caso se trabajó con Google Classroom, la plataforma institucional EVA (Espacio Virtual de Aprendizaje), además de creaciones de grupos de WhatsApp.

Uno de los resultados positivos que notamos al enseñar a distancia, fue que los alumnos podían trabajar a su propio ritmo, de acuerdo a sus necesidades; esto a diferencia de clases presenciales, en la cuales tenemos limitantes que impiden que cada alumno trabaje a su ritmo, por ejemplo, la duración de las clases (45 minutos), la programación de los temas, además del tamaño de los grupos que en promedio es de alrededor de 30 alumnos y es difícil para algunos alumnos mantener el ritmo del profesor. Sin embargo, con las clases en línea el ritmo de trabajo cambió naturalmente.

Aunque los grupos estaban formados de acuerdo con el nivel de Inglés, dentro de cada grupo había alumnos con diferentes motivaciones y habilidades para el idioma, lo cual determinó el ritmo de trabajo de cada uno.

Durante estos meses se mantuvo una planeación y se trabajó con fechas límite, sin embargo, había una ventana de tiempo para que los alumnos examinaran material y completaran actividades a diferentes ritmos. Por ejemplo, en nuestros cursos de Inglés decidimos dar en promedio 3 días para cada actividad, las cuales requerían analizar material de ayuda y completar actividades de práctica. Algunos alumnos analizaban el material de ayuda, como videos y

presentaciones de Power Point de manera muy rápida, mientras otros revisaban el material más despacio y pausado para tomar notas y poder entender reglas gramaticales. Por lo tanto, el trabajar de manera individual a distancia permitió que alumnos con habilidades más desarrolladas en el idioma Inglés pudieran terminar de manera rápida y utilizar su tiempo en materias que les resultaban más difíciles. Y aquéllos que batallaban un poco más con el Inglés y que necesitaban más tiempo para comprender, dispusieran del mismo, sin sentirse presionados por terminar al mismo tiempo que los demás, siempre y cuando cumplieran con las fechas límite.

Al regreso a clases presenciales volveremos a nuestros horarios de 6 horas clase por semana, no se podrá disponer de tiempo extra para otras actividades, por lo cual nuestros alumnos que se tomaban más tiempo para comprender un tema se les complicará llevar el ritmo de la clase entera, entonces proponemos que se pudiera apoyarlos proveyéndolos con ciertas herramientas, como se está haciendo ahora durante el trabajo en línea.

Con el cambio a clases en línea, también hubo otro cambio en la dinámica en nuestros cursos de Inglés. Para ayudar a la explicación de gramática y vocabulario, los maestros subimos a la plataforma de Google Classroom material de ayuda como videos, imágenes de tablas gramaticales y presentaciones en Power Point. Estas tenían que ser analizadas por el alumno de manera independiente, y para demostrar que había en

efecto explorado el material, el alumno contestaba una pregunta al finalizar su análisis. Esto tuvo un efecto positivo en las clases por videollamada, ya que eran más eficientes, porque los alumnos ya habían sido introducidos al tema. En lugar de usar el tiempo de clase virtual para introducir un tema nuevo, se utilizaba para explicar puntos claves y contestar preguntas sobre el tema. Dörnyei (2001) señala que la probabilidad de éxito no solo depende de la dificultad de la tarea, sino también de qué tan preparados estén los estudiantes para dicha tarea (p. 58). Por lo que, al regreso a clases presenciales, sería favorable para los estudiantes seguir sobre la misma línea, que el alumno se familiarice con vocabulario y gramática nueva por medio de videos e imágenes antes de cada clase. Al explorar y leer material antes de clase, el alumno tendrá tiempo de analizarlo a su propio ritmo y así estar más preparado para las dinámicas en clase. Además, se podrá utilizar el tiempo en clase de manera más eficaz para práctica guiada y resolución de dudas.

Otro punto importante para resaltar en nuestra experiencia durante esta Contingencia es que notamos que teníamos que ser más claros al dar instrucciones al alumno. Los maestros conocemos a nuestros alumnos y al saber que no los veríamos, se activó nuestro instinto de prever posibles problemas y dudas del alumno. Por lo que nos vimos motivados a dar instrucciones con pasos claros y guiados. Dörnyei (2001) plantea: “Cuando los criterios son [conocidos] y claros, los estudiantes tienen un mapa guía

hacia el éxito” (p. 58). Todo esto vino solo a beneficiar a nuestros alumnos, para ayudarlos a tener más confianza en sí mismos y éxito en completar sus tareas, en ausencia de su profesor.

El reto de dar clases a distancia no dejó otra opción, solo hacer nuestras clases e instrucciones fáciles de entender, más claras de lo que habían sido durante las clases presenciales. Por lo que creemos que al regresar a clases presenciales debemos continuar elaborando instrucciones precisas y previendo posibles dudas o problemas que los alumnos puedan enfrentar, teniendo en mente que la claridad siempre se puede mejorar.

Por otro lado, aunque se obtuvieron resultados positivos como los mencionados, también se presentaron retos; no solo por el lugar de procedencia de nuestros alumnos sino también por el grado de desarrollo de habilidades que le permitieran al alumno aprender por sí solo, además de las dificultades por problemas técnicos por parte de docentes y alumnos al desconocer las plataformas de trabajo.

Primeramente, nos enfrentamos a los problemas de conectividad, que variaban según los lugares de procedencia de los alumnos, como los siguientes: sin acceso a Internet o señal con poca intensidad por vivir en un área remota, había Internet en el área, pero sin recursos para contratar el servicio, así como se contaba con una sola laptop que otros miembros de la familia también utilizaban. En la *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*,

Ramírez (2016) menciona que:

El uso de las TIC se encuentra cada vez más difundido, tanto por la aparición de nuevos dispositivos como por la reducción de los costos asociados. Por lo que se constituye como un área de oportunidad, que la Escuela debe de aprovechar para ampliar su cobertura, sobre todo en la Educación Superior. (p. 6)

Aunque nuestra institución ha invertido en una plataforma para trabajo virtual, en computadoras y en servicio de Internet para la escuela, al llevar la educación a distancia el acceso a recursos por parte de los estudiantes se vuelve desigual y muchas veces carente. Muchos de nuestros alumnos tuvieron desventajas técnicas por la región geográfica en la que se encontraban al estar de regreso en casa. Lo que se hizo en estos casos para apoyar al alumno, fue ser más flexible en relación con las fechas de entrega de trabajos, así como en algunas ocasiones, poner el examen en otro horario. Sin embargo, esta desigualdad en acceso a recursos es algo que requiere de más consideraciones e ideas.

Durante estos meses algunos alumnos también mostraron dificultad para ser analíticos, críticos y hábiles para aprender por sí solos, aún al hacer uso del Internet, de la plataforma escolar EVA o de Google Classroom donde se les publicaba lo necesario para su aprendizaje. Romero (2009) advierte de este reto diciendo:

Las dificultades cognoscitivas parecen incrementarse en la educación virtual, en los cursos en línea y en general en todo

proceso educativo sustentado en las Tecnologías de la Comunicación e Información (TIC), no obstante el enorme apoyo que dichas tecnologías indudablemente ofrecen en el acceso a la información. (p. 217)

El acceso a la tecnología e información no es suficiente si no se cuenta con habilidades de autoaprendizaje. Lo que significa que nuestros alumnos necesitan desarrollar habilidades esenciales para la educación en línea. Este tiempo fue una buena oportunidad para que ellos comenzaran a desarrollar dicha competencia. Lo que nos hace reflexionar que nosotros como maestros debemos crear más oportunidades para que los estudiantes desarrollen las habilidades mencionadas, ya que no solo son necesarias para aprender una lengua sino también para el continuo progreso de su carrera profesional.

Hubo también dificultades técnicas, que con el paso del tiempo fueron desapareciendo al conocer cada vez más las herramientas de trabajo que ahora se estaban utilizando. A pesar de que no se tenía la experiencia previa para enseñar de manera virtual y a las áreas de oportunidad previamente mencionadas, se logró terminar el ciclo escolar de manera exitosa, con alumnos y maestros satisfechos con el trabajo realizado. Fue un periodo de entrenamiento y aprendizaje para ambos en relación con la tecnología y todo lo que se puede lograr mediante ella.

Al considerar que el inicio del siguiente ciclo escolar será en línea, nos quedamos con las nuevas perspectivas e ideas a

implementar en nuestros cursos, con los retos que queremos afrontar mediante diferentes métodos y herramientas que también nos gustaría poner en práctica en nuestras clases presenciales.

Cada generación enfrenta sus desafíos, a la nuestra le tocó enfrentar los que la pandemia del COVID-19 presentó y seguirá presentando; desafíos que antes no se habían considerado en nuestras aulas y en nuestros métodos de enseñanza. Lo cual permite seguir aprendiendo y adquiriendo nuevas competencias docentes para afrontar tales retos.

REFERENCIAS

- Dörnyei, Zoltán. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press.
- Ramírez León, Rodolfo Humberto. (2016). Los retos que impone la educación a distancia en México. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 3(6)
<https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/issue/view/6>
- Romero Morett, Miguel. (2009). Retos Cognitivos de la Educación Virtual. Acercamiento al proceso de aprendizaje de los cursos en línea. *Xipe-Totek Revista trimestral del Departamento Filosofía y Humanidades ITESO*, 18(71)
https://hdcsudg.files.Wordpress.com/2015/07/formacion_de_competencias_y_educacion_virtual.pdf

HACIA UNA AUTONOMÍA FUERA DEL AULA

Abner Ortiz Castro

En la actualidad, la autonomía es una habilidad importante para el desarrollo óptimo de los procesos de aprendizaje-enseñanza. Opp-Beckman (2006) define la autonomía como la habilidad que cada uno posee para tomar decisiones y dirigir su propio aprendizaje. Sin embargo, para ayudar a que los estudiantes desarrollen autonomía y decidan de manera informada cómo aprender, es importante que apliquen estrategias para adquirir nuevos conocimientos y nuevas habilidades (Cohen, 2003).

Por su parte, Benson (2012) sugiere que los docentes de lengua extranjera deben enseñar habilidades lingüísticas y comunicativas además de ayudar a que sus alumnos desarrollen tanto autonomía en el aprendizaje de lenguas como autonomía personal. Esto se logra a través de un balance entre actividades que promueven autonomía y un acompañamiento del docente como mediador en el proceso de aprendizaje. Para encontrar una voz y discurso propios, Macaro (2008) propone que, en los momentos autónomos, el estudiante decida sobre su aprendizaje, ritmo, metas y propósitos.

Los procesos autónomos pueden ser propiciados mediante el trabajo en línea. Zhong (2008) expresa que, para optimizar el aprendizaje autónomo en línea, los alumnos

deben tener alguna estrategia de monitoreo, así como trabajar de manera personal y colaborativa a través del acompañamiento del docente y entre iguales. Esta forma de trabajo permite el desarrollo de estudiantes autosuficientes, capaces de resolver situaciones adversas, y comprometidos con su proceso personal de aprendizaje.

Como complemento al concepto de autonomía, se encuentra la pedagogía post-método de Kumaravadivelu (2003), en donde el alumno es un agente autónomo que identifica y aplica estrategias de aprendizaje; monitorea su progreso; usa recursos disponibles; busca ayuda del docente cuando lo necesita; y trabaja de manera colaborativa. De la misma manera, un docente post-método rompe con métodos establecidos para encontrar su propio discurso a través de una investigación de su práctica que le permita modificar estrategias en beneficio de la enseñanza del Inglés (Kumaravadivelu, 2003). En este sentido, se requiere de un nuevo paradigma en donde docentes y estudiantes autónomos trabajen de manera individual y colaborativa para lograr un proceso de aprendizaje-enseñanza exitoso.

Dentro de mi proceso de enseñanza del Inglés surgieron varias razones para romper con viejos esquemas pedagógicos. Un problema dentro la escuela normal en la que trabajo es la falta tiempo en el aula para que los docentes en formación alcancen niveles requeridos en Inglés. Algunas clases no se imparten por diversas actividades, como los periodos de práctica docente en los que los estudiantes se

ausentan hasta por ocho semanas. El punto de quiebre ocurrió durante la pandemia, cuando identifiqué la necesidad para que los docentes en formación incrementaran su autonomía, su exposición al Inglés y su conocimiento de estrategias de aprendizaje para adquirir una lengua adicional.

Lo primero que hice, dentro del marco de un docente post-método, fue deshacerme de métodos tradicionales de enseñanza. Dejé de usar el libro de texto y estrategias derivadas de ese material y advertí que necesitaba saber si los estudiantes eran conscientes de sus estrategias de aprendizaje. Por tanto, pedí que escribieran una reflexión personal en su lengua materna. Ésta fue la primera vez que utilicé español de manera extensa dentro de mis clases, pero fue necesario para que los docentes en formación reflexionaran sobre su aprendizaje. El uso de la lengua materna dentro de un proceso metacognitivo no obstaculiza el aprendizaje de una segunda lengua: incluso, reconocer la cultura de origen de los estudiantes permite que su voz sea escuchada y que, al sentirse valorados, desarrollen autonomía (Mahmud, 2018).

Tras el diagnóstico inicial a partir de las reflexiones de los docentes en formación, el trabajo del curso constó de tres tipos de actividades. Primero se centró en actividades para fomentar el trabajo autónomo. El segundo tipo de actividades fueron diseñadas para tener un acompañamiento del docente. Por último, se plantearon actividades colaborativas que permitieran una evaluación auténtica

(Ahumada, 2005). Todas estas actividades se trabajaron dentro de la plataforma Google Classroom y las evidencias del trabajo de los docentes en formación se encuentran en la página <https://abnerwein.wixsite.com/autonomia> con consentimiento de los participantes.

Para las actividades autónomas se buscó una plataforma gratuita que auxiliara en la adquisición de habilidades comunicativas y permitiera un monitoreo del desempeño de los estudiantes. Los participantes trabajaron con la plataforma Usalearns que les permitió avanzar a un ritmo personal a través del uso de videos, ejercicios de comprensión auditiva, comprensión lectora, escritura y ejercicios de pronunciación. Otras herramientas que apoyaron el trabajo autónomo fueron páginas como ESLVideo en donde los estudiantes llevaron a cabo ejercicios según sus necesidades personales. En este caso se pidió a los participantes que probaran e hicieran algún ejercicio de cada plataforma. Tras conocerlas, los estudiantes eran libres de continuar trabajando con dichas herramientas o no.

Para ayudar en el proceso de adquirir habilidades y develar áreas de oportunidad, los estudiantes también realizaron actividades guiadas por el docente. Estas actividades reforzaron campos como vocabulario, gramática, lectura de comprensión, comprensión auditiva, entre otros. Al constatar que las instrucciones escritas causaban confusión con algunos participantes, las instrucciones se presentaron de tres maneras: de forma escrita, con un video

tutorial realizado por el docente, y a través de reuniones virtuales para resolver dudas. Además, preguntas posteriores se respondieron prontamente vía Classroom, correo electrónico o WhatsApp.

Por otro lado, también se diseñaron actividades para que los docentes en formación trabajaran en proyectos colaborativos. Uno de estos proyectos fue la creación de un folleto o cartel con consejos para que los niños se cuidaran del coronavirus. Dentro de la rúbrica para evaluar el producto se tomó en cuenta el diseño, el uso de imágenes apropiadas para niños, y el uso correcto del verbo “should”; los productos se elaboraron con herramientas digitales como Canva, Publisher o PowerPoint. Este tipo de actividades permitió la construcción de conocimientos de manera grupal, a través de un aprendizaje significativo basado en un contexto inmediato. Otros productos realizados de manera colaborativa fueron materiales didácticos en Inglés, actividades didácticas para enseñar vocabulario y planeaciones en Inglés para impartir un tema en preescolar.

Además de la reflexión inicial, los estudiantes elaboraron dos reflexiones más en español, una a la mitad del proceso y una al final del curso como parte de un portafolio de evidencias. Gracias a estas reflexiones y a la observación del docente se obtuvo información para evaluar el desempeño del curso. Uno de los aciertos fueron las sesiones en línea para resolver dudas y practicar conversación. Dentro de estas sesiones se trabajó en pequeños grupos para fomentar la

participación activa de todos. Otra fortaleza fue la oferta de distintas opciones de actividades para los docentes en formación, lo cual logró que ellos se sintieran con la libertad de elegir qué estudiar y cómo hacerlo.

Cabe resaltar que, para el desarrollo del trabajo autónomo, los estudiantes tuvieron opciones de trabajo para no verse obligados a usar alguna herramienta en particular. Los docentes en formación decidieron en qué plataforma trabajar, el nivel de las actividades y su ritmo de trabajo. Parte del proceso autónomo es permitir que los estudiantes tengan libertad para explorar alguna actividad y decidir si la llevan a cabo o no. Al principio, los participantes dependían del docente y preguntaban “¿cuántas actividades hago?”, “¿cada cuánto entrego evidencias?”, “¿puedo saltarme tal actividad?”. Parecían incrédulos ante la libertad de elegir su ritmo, sus metas y actividades a realizar.

Una vez que dejaron de sentirse juzgados por el docente y por sí mismos, los estudiantes disfrutaron las actividades. Hubo quienes siguieron haciendo ejercicios auditivos en ESLVideo solo por el gusto de hacerlo. Otros continuaron con la plataforma de Usalearns porque disfrutaron las actividades dinámicas. En sus reflexiones varios participantes expresaron que sintieron haber aprendido mucho más que si el curso se hubiera llevado de manera presencial o tradicional. Y en su reflexión final identificaron habilidades en las que necesitan seguir trabajando y reconocieron las estrategias que les ayudaron a mejorar

dichas habilidades. A lo largo del curso hubo evaluaciones parciales para medir el dominio del Inglés de los estudiantes. No obstante, para evaluar el curso de manera global se optó por la creación de un portafolio reflexivo. Esto atendiendo a que los estudiantes no solo adquirieron habilidades en una lengua extranjera, sino que también se buscaba conocer qué tipo de habilidades adicionales habían desarrollado. Este tipo de procesos metacognitivos y autoevaluativos permite que los docentes en formación desarrollen autonomía en su aprendizaje y en la valoración de su progreso y sus áreas de oportunidad.

En cuanto al acompañamiento docente en algunas de las actividades, los estudiantes estuvieron agradecidos que nunca se sintieron solos durante los procesos. Incluso el sentirse acompañados les generó confianza en sí mismos y comenzaron a buscar respuestas ya no con el docente sino usando otros recursos como preguntar entre iguales, buscar conceptos en Internet y ver videos de YouTube, entre otras estrategias. Al pasar de ser un docente a un mediador o facilitador de procesos, los participantes desarrollaron no solo autonomía para aprender una lengua sino autonomía personal. De esta manera los estudiantes se sintieron motivados, empoderados y capaces de aprender por sí solos y con el apoyo de sus iguales.

Desde mi punto de vista, el desarrollo de una autonomía y motivación personal tal como lo proponen Cohen, (2003), Macaro (2008) y Benson (2012) es más significativo que la

adquisición de habilidades de la lengua. Docentes en formación que se sienten capaces de aprender y motivados para seguir aprendiendo no requieren de un formador o de un programa académico que les obligue a aprender. Docentes en formación que dominan herramientas disponibles no se cruzan de brazos cuando necesitan reforzar cierta habilidad, sino que buscan estrategias para trabajar en áreas de oportunidad que han descubierto en sí mismos. Docentes en formación que aprenden a trabajar de manera individual y colaborativa aprenden a confiar en sí mismos y en otros para resolver obstáculos o necesidades. Y este tipo de docentes son los que aprenden a aprender, aprenden para la vida y aprenden a desaprender.

Al lograr este tipo de aprendizaje dentro de un curso de Inglés, además se atiende a la adquisición de competencias genéricas marcadas dentro del perfil de egreso, como aprende de manera permanente, aplica sus habilidades comunicativas en diversos contextos y emplea las tecnologías de la información y la comunicación (SEP, 2012). Esto permite que el Inglés pase de ser un curso periférico a un espacio significativo para la construcción de futuros docentes.

Anhelo seguir trabajando de manera virtual y desarrollar mi autonomía y la de mis estudiantes dentro de un marco post-método. A pesar de que estas estrategias fueron resultado del confinamiento, sé que, al regresar a trabajar de manera presencial, buscaré laborar de manera híbrida para no dejar a un lado el valioso aprendizaje que se realiza fuera del

aula dentro de contextos digitales. Valoro lo que he aprendido tanto de los aciertos como de los desaciertos y todo esto me hace apreciar mucho más la investigación de mi práctica y la confianza en mis habilidades como acompañante de un proceso de aprendizaje. Además, valoro la confianza que he adquirido para soltar el control y promover que mis estudiantes se deconstruyan y reconstruyan como seres autónomos.

REFERENCIAS

- Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva educacional, Formación de profesores*, (45), 11-24.
<https://www.redalyc.org/pdf/3333/333329100002.pdf>
- Benson, P. (2012). Autonomy in language learning, learning and life. *Synergies France*, (9), 29-39.
<https://gerflint.fr/Base/France9/benson.pdf>
- Cohen, A. D. (2003). *Strategy training for second language learners* (ED482492). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED482492.pdf>
- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL quarterly*, 35(4), 537-560. <https://doi.org/10.2307/3588427>
- Macaro, E. (2008). *Learning strategies in foreign and second language Classrooms*. London: Continuum.
- Mahmud, S. (2018). Should teachers use L1 in EFL classroom? *Journal of NELTA*, 23(1-2), 25-39. <https://doi.org/10.3126/nelta.v23i1-2.23346>
- Opp-Beckman, L., & Klinghammer, S. J. (2006). *Shaping the way we teach English: Successful practices around the world: Instructor's manual*. Office of English Language Programs, Bureau of Educational and Cultural Affairs, US Department of State.
<https://americanenglish.state.gov/resources/shaping-way-we-teach-english-successful-practices-around-world>
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Licenciatura en educación preescolar. Plan de estudios 2012. Programa del curso. Inglés B1*.

México: SEP.

https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepree/ingles_b1_lepree.pdf

Zhong, Y. (2008). A Study of Autonomy English Learning on the Internet. *English language teaching*, 1(2), 147-150.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1082810.pdf>

DESAFÍOS DE LA ASESORÍA DE TITULACIÓN RELACIONADOS CON EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL INGLÉS MEDIANTE EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN

María del Carmen Pérez Sánchez

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) han formado parte de la enseñanza-aprendizaje en el ámbito educativo como parte de la sociedad del conocimiento. Estas han venido adentrándose más y más al ámbito educativo especialmente en las instituciones de educación superior (IES) ya que forman parte de la formación integral que reciben los estudiantes. En las escuelas normales, las TIC han venido a formar parte de la enseñanza-aprendizaje a partir de su vinculación con las competencias profesionales de las licenciaturas en los planes de estudio de 2012 en adelante. Cabe señalar que, recientemente se han agregado otras Tecnologías dentro del ámbito educativo, tal es el caso de la educación normal; además de las TIC se añaden las Tecnologías para el Aprendizaje y Conocimiento (TAC), y Tecnologías para el Empoderamiento y Participación (TEP). Estas dos últimas se ven como herramientas de construcción para favorecer la significatividad de los procesos de enseñanza y aprendizaje (SEP, 2018).

Siendo estas herramientas una parte importante del proceso de enseñanza-aprendizaje, esto conlleva que los

profesores utilicen las TIC en el aula desde una perspectiva pedagógica y como una vía innovadora que, integrando la tecnología en el currículo, consigue mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y los progresos escolares de sus alumnos (Calderón, M. et al., 2013). Ahora bien, para las escuelas normales formar para la docencia ha llevado a estas asumir el reto de acortar la distancia entre las demandas sociales, culturales y tecnológicas que la sociedad impone (Mercado Cruz, 2007).

En el 7o y 8o semestres de las licenciaturas en las escuelas normales se encuentran la elaboración del trabajo de titulación y la práctica intensiva en condiciones reales de trabajo. Ambas actividades están bajo la conducción de un asesor, quien se encarga de trabajar con un grupo de estudiantes aquellos aspectos que están vinculados con la planeación, observación, organización, análisis, reflexión y producción escrita derivada de la práctica docente. El trabajo del asesor consiste en acompañar y colaborar con los estudiantes para que gradualmente se vayan apropiando de las habilidades, competencias y destrezas necesarias para ejercer eficientemente la docencia (Mercado Cruz, 2007).

La implementación de las TIC, así como el desarrollo de competencias genéricas y profesionales sugieren nuevos retos en la orientación y acompañamiento del alumnado en la asesoría de titulación. Para el caso de trabajos de titulación, en la Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino, ENESMAPO, los trabajos de la enseñanza-

aprendizaje del Inglés en escuelas de educación básica realizados por estudiantes normalistas son limitados. Esto quiere decir que, se debe motivar a los normalistas para que realicen trabajos relacionados con el idioma Inglés, ya que éste está presente en la formación integral de los educandos de educación básica. Sin embargo, se debe ofrecer el acompañamiento adecuado por parte del asesor para que, así, el normalista logre la elaboración, investigación y la explicación-comprensión de un problema que se identifique en la experiencia docente relacionado con el Inglés. Para esto se debe contar con conocimiento en el área, además de estar actualizado, conocer los programas y enfoques de educación básica, vincular el trabajo de titulación y la experiencia docente en condiciones reales (Mercado Cruz, 2007).

Mediante este escrito se pretende abonar al trabajo de los asesores de titulación en una escuela normal y dejar un antecedente de asesoría para trabajos de titulación relacionados con la lengua inglesa. En este escrito se aborda la experiencia de asesoría en la modalidad de informe de prácticas profesionales para una normalista de la Licenciatura en Educación Primaria y los retos presentados durante la contingencia sanitaria por el virus SARS- CoV-2 (COVID 19). La asesoría fue llevada a cabo de manera presencial desde el comienzo del semestre impar agosto 2019-enero 2020. Se estableció la forma de trabajo haciendo uso un grupo de WhatsApp para establecer y mantener contacto con la asesorada. Se hizo uso del correo electrónico

para mandar avances del trabajo de titulación. Para trabajar una temática del Inglés, primeramente la asesorada tuvo que hacer un examen diagnóstico sobre su nivel de la lengua inglesa.

Se hizo uso de un examen diagnóstico en línea llamado “*Test your English*” de *Cambridge Assessment* (UCLES, 2020) para lo cual se eligió la opción “*General English*”. Dicha prueba arroja un resultado del nivel del sustentante con base en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, 2018). Cabe mencionar que el nivel de Inglés obtenido en dicha prueba para la asesorada fue B1. Con este resultado se determinó que la estudiante cumple con el requisito del nivel de Inglés para poder enseñar la lengua ya que la Estrategia Nacional de Inglés (ENI, 2017) menciona que un docente de Inglés tiene que contar con dos niveles arriba del nivel de sus estudiantes para enseñar la lengua inglesa.

Para trabajar en el tema del desarrollo de la comprensión auditiva en el aula multigrado de 3ero y 5to de primaria mediante actividades lúdicas la alumna aplicó dos diagnósticos como parte del informe de prácticas con base en la investigación-acción. El primero fue sobre estilos de aprendizaje: Visual, Auditivo y Kinestésico (VAK) y el segundo fue un diagnóstico temático para identificar el nivel de Inglés y la necesidad del tema de estudio. Para el diagnóstico temático fue necesario dialogar con algunos formadores de Inglés de la ENESMAPO 01 en guiar a la

asesorada en la elección del instrumento más adecuado para el grupo de estudio dadas las edades de los alumnos de 8 a 11 años y el previo contacto del idioma Inglés. Al grupo de estudio se le aplicó el examen *Young Learners Starters*, de *Cambridge English* (*Cambridge English Assessment*, 2018). Esto como prueba de nivel de proficiencia, es decir para determinar si los estudiantes contaban con el nivel Pre A1 o pre-básico, de acuerdo con el MCER (2018). De acuerdo con Brown (1996) una prueba de nivel y un examen de proficiencia, como el instrumento aplicado al grupo de estudio, examinan contenido del idioma de manera general, por tal razón se decidió aplicar el examen de *Young Learners: Starters*. Este examen está diseñado para niños de 6 a 12 años cuya primera lengua no es Inglés.

Para la planificación del trabajo de intervención la asesorada realizó una búsqueda en Internet en páginas académicas como Redalyc, Google académico y Scielo. Esta información fue clave para su tema de estudio ya que se investigaron los factores de aprendizaje de una lengua extranjera, la comprensión auditiva como primera habilidad de enseñanza-aprendizaje, estrategias disciplinares para la enseñanza de la comprensión auditiva, descriptores del MCER (2018) del nivel pre A1 y de la comprensión auditiva, lúdica, estándares curriculares de 3ero y 5to de multigrado de Inglés y estrategias didácticas. Como gran reto a los que se enfrentó el asesor fue el promover en la asesorada la competencia de selección, búsqueda y manejo de información

en Internet para citar información fidedigna de su tema y el citar correctamente para evitar plagio. Asimismo, otro gran reto fue el ayudar a traducir información que solo se encontraba en Inglés en la red.

Contando con dicha revisión teórica, la asesora diseñó su plan de acción y planeación argumentada con materiales e instrumentos de evaluación. Para la primera quincena del mes de marzo ya había aplicado dos secuencias didácticas de manera presencial con su grupo de estudio. Sin embargo, por motivos de la contingencia sanitaria a mediados de marzo por el COVID-19 la alumna no pudo seguir con la implementación de sus secuencias didácticas de manera presencial con sus estudiantes. Fue aquí donde surgieron dos incidentes críticos para la asesora y para la asesorada. De acuerdo con Monereo (2010) un incidente crítico es un suceso que se da en un momento y espacio específico que genera un conflicto en las formas habituales del trabajo del docente. El primer incidente surgió para la asesora en cuanto a buscar una forma de trabajo para llevar a cabo la asesoría de manera virtual. El segundo se efectuó en lo referente a plantearse nuevos desafíos para intervenir con el grupo de estudio de manera virtual.

En cuanto al trabajo de asesoría, gracias al método de trabajo establecido desde el principio con recursos tecnológicos, el cambio presencial a virtual no fue tan brusco. Sin embargo, había un gran faltante en cuanto a la interacción y discusión sobre el trabajo de titulación dada en

la asesoría presencial. Fue ahí donde se hizo hincapié en interactuar con la asesorada de manera sincrónica mediante la plataforma Zoom. Se estableció una agenda de trabajo para la planificación del trabajo virtual en la escuela multigrado tomando en cuenta las siguientes acciones: establecer un método de comunicación por parte de la asesorada con la maestra titular del grupo de estudio; plantear fechas para la planificación del trabajo a distancia con los alumnos y para la revisión de la planificación y materiales didácticos; llevar a cabo la implementación del trabajo virtual con los alumnos de multigrado y la entrega de evidencias de aprendizaje mediante el correo electrónico o WhatsApp.

Una vez llevadas a cabo estas acciones, en la etapa de revisión de la planificación de la asesorada fue necesario brindarle recursos electrónicos para el desarrollo de sus actividades de aprendizaje como Storybooks Canada para leer y escuchar historias breves y canales para el aprendizaje del Inglés en Youtube. Sin embargo, hizo falta la búsqueda y creación de un banco de actividades para el desarrollo de la comprensión auditiva a un nivel pre-básico.

Una vez culminado el proceso de titulación, la asesorada menciona que desarrolló la competencia profesional de acuerdo al perfil de egreso (SEP, 2012) sobre el uso de las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje, así como el desarrollo de la competencia genérica sobre aplicar sus habilidades comunicativas en diversos contextos al utilizar una segunda lengua para comunicarse durante su

intervención. Ante esta vivencia que se tuvo con la asesorada, es necesario retomar ciertos aspectos que permitirán al asesor mejorar la experiencia de la asesoría de trabajos de titulación para la enseñanza-aprendizaje del Inglés en educación básica, los cuales se mencionan a continuación:

- Mencionar al asesorado la importancia de tomar un examen diagnóstico de Inglés para llevar a cabo intervenciones para su documento de titulación según la modalidad de informe de prácticas y portafolio de evidencias (no aplica para tesis de investigación).
- Establecer un método de trabajo híbrido o a distancia desde el comienzo de la asesoría y denotar si hay falta de conectividad a Internet por parte de un asesorado para establecer líneas de acción para la entrega, revisión de avances y realimentación de los mismo.
- Seguimiento sincrónico del asesorado mediante plataformas digitales.
- Investigar y crear un banco de actividades para el trabajo a distancia para la enseñanza-aprendizaje del Inglés por habilidad y niveles del idioma Inglés en escuelas de educación básica incluyendo el aula multigrado.
- Contribuir a las competencias genéricas y profesionales incluyendo competencias digitales que marcan los perfiles de egreso de los planes de estudio los asesorados.

La asesoría de titulación en escuelas normales se enfrenta a nuevos desafíos como el acompañamiento por parte del asesor de manera virtual para que los futuros docentes desarrollen las competencias necesarias para ejercer la docencia en las escuelas de educación básica y logren la investigación de un problema derivado de la experiencia docente mediante su trabajo de titulación. La implementación de la modalidad de trabajo a distancia para la asesoría de titulación permite organizar el trabajo con el asesor de manera flexible; permite a los asesorados innovar en la forma de trabajo con sus alumnos en educación básica, mediante herramientas tecnológicas y reflexionar sobre su actuar docente en esta nueva modalidad.

REFERENCIAS

- Brown, J. D. (1996). *Testing in Language Programs*. Prentice Hall.
- Calderón, M., Cano, S.T., Villalobos, E. B., Villalón, M. T. (2013). Experiencia en el uso de plataformas Moodle en el área de ciencias básicas. En *Enfoques de la Investigación Cualitativa*. (pp.113-127). Universidad de Guanajuato.
- Cambridge English Assessment. (2018). *Cambridge English Qualifications Pre A1 Starters, A1 Movers and A2 Flyers. Sample papers For exams from 2018*.
<https://www.cambridgeenglish.org/Images/young-learners-sample-papers-2018-vol1.pdf>
- Marco Común Europeo como Referencia para las lenguas. (2018). CEFR Companion Volume with New Descriptors- Programme.
https://www.google.com/url?sa=t&ret=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwibqcXQ16rhAhXqnuAKHXp4B2AQFjAAegQIAhAC&url=https%3A%2F%2Frm.coe.int%2Fcefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018%2F1680787989&usg=AOvVaw00ZfRCTIx5zD9uPT_fwBZz
- Mercado Cruz, E. (2007). Formar para la docencia. Una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 12(33),487-512.
<https://www.redalyc.org/pdf/140/14003303.pdf>
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*. 52, 149-178.

- <https://rieoei.org/historico/documentos/rie52a08.pdf>
Secretaría de Educación Pública. (2017). *Estrategia Nacional de Inglés, estrategia nacional para el fortalecimiento de la enseñanza del inglés*. SEP.
- https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/289658/Mexico_en_Ingles_DIGITAL.pdf
Secretaría de Educación Pública, (2018). *Planes 2018. Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en educación secundaria*. SEP.
- <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/119>
Secretaria de Educación Pública (2012) *Plan de Estudio 2012*. SEP.
- https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepree/plan_de_estudios/malla_curricular
University of Cambridge Local Examinations Syndicate. (5 de octubre de 2020). *Test your English. General English*.
<https://www.cambridgeenglish.org/test-your-english/>

LA NUEVA ESCUELA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR ES A DISTANCIA

Octavio Plaza Contreras

El 11 de marzo de 2020 la OMS declaró a COVID -19 pandemia global y el 23 de marzo las escuelas de México cerraron, dando paso a cuatro meses de clases en línea, de estudio a distancia, lo cual ha puesto en la mesa de discusión si la escuela debería regresar a lo que era antes del coronavirus o si ocurrirá lo que ya algunos hallazgos científicos pronosticaban, una vida corta para escuelas y universidades como las conocemos actualmente. Desde mi perspectiva, algo queda muy claro, no debemos seguir con el modelo actual, clases presenciales tradicionales sin el uso sistemático de una plataforma educativa virtual, en el 2020, y un modelo pedagógico que no utiliza las TIC es, por decir lo menos, anacrónico.

Gran parte mi convencimiento llega a los pocos días después de empezado el confinamiento, cuando llega el aviso que las clases continúan en línea y que había que entregar un reporte semanal con evidencias de trabajo a distancia. Lo primero es crear el conocido grupo de WhatsApp, y ahí empieza el despliegue de *stickers*, lo cual no sé si tomarlo como una falta de respeto o reír y simplemente contestar igual; algunos bastante pertinentes e ingeniosos, habrá que decirlo. Solicito a los estudiantes que me describan en Inglés lo que

me están tratando de comunicar, y lo hacen sin chistar, en Inglés, bien, mal, pero en Inglés... ¡Eureka! ¡Buen inicio! Más tarde en el curso, pido a los alumnos que hagan un video dando respuesta a una tarea de manera voluntaria, lo hacen, pocos, pero los que lo hacen, lo hacen muy bien y parecen disfrutarlo. El portafolio electrónico de evidencias al final del curso, resulta mucho mejor que antes del confinamiento. Creo que habrá que sacar provecho a esto. Los alumnos parecen motivados, o por lo menos interesados y comprometidos. ¿Estarán imaginando algún *sticker* para esto? Algo positivo podría salir de todo esto, y lo obvio, la forma de comunicarnos ha cambiado.

Elijo Google Classroom como mi LMS (Learning Management System), un sistema para la gestión del aprendizaje y empiezo a preparar materiales para compartirlos en línea, me resisto a utilizar Zoom o Skype, siento que no estoy preparado para algo sincrónico, no disfruto mucho las teleconferencias, asisto a un *webinar* donde aprendo a utilizar un programa para grabar videos, Screencast-O-Matic, grabo mis primeros tutoriales, y encuentro la experiencia, reconfortante y reveladora. Finalmente, investigo sobre enfoques y modelos pedagógicos progresistas para trabajar a distancia y me encuentro con *Flipped Learning* o *Flipped Classroom*, un modelo alternativo y término acuñado por Bregmann y Sams (2012) el Aula Invertida en castellano, y pienso: ¡Esto es más o menos lo que estoy tratando de hacer! En este modelo, básicamente se

invierte lo que ocurre en el modelo estándar, se envía la instrucción a los estudiantes a través de materiales de autoestudio a la casa, y se mueve el elemento de “tarea en casa”, al salón de clases, físico o virtual (Harrison, 2013). Asimismo, encuentro que hay otras plataformas educativas virtuales que sin recordarlo las había ya utilizado. Blackboard, por ejemplo, se utilizaba en Algonquin College, una universidad privada en Canadá donde estudié un curso de un mes con la Beca Proyecta 100, 000 en 2017.

Las plataformas digitales se han transformado en un “recurso dinamizador, capaz de mejorar y potenciar los niveles cognitivos del estudiante por medio de las diferentes aplicaciones del uso y gusto de los estudiantes” (Barrera y Guapi, 2018). El confinamiento, siendo proactivo, nos ha permitido reflexionar y decidir que es tiempo de voltear a un modelo que sea compatible con la utilización de medios de comunicación acordes al siglo XXI. La clase semipresencial y/o a distancia apoyado por un modelo como la clase invertida que potencializa el uso y ventajas de las TIC en ambos, el aprendizaje a distancia y de forma semipresencial también. La forma de comunicarse de los estudiantes, de las personas, ha cambiado dramáticamente desde la llegada del Internet, los celulares y con ellos las redes sociales y las apps; ya no hay regreso, habrá que innovar. El modelo tradicional, el que bien conocemos todos, podría resumirse en la visión de que los estudiantes asisten a las lecciones que los profesores imparten y, en casa, realizan las tareas que les hayan sido

asignados en clase (Bergmann y Sams, 2012). “El aula invertida o *flipped classroom* es un método de enseñanza cuyo principal objetivo es que los estudiantes asuman un rol mucho más activo en su proceso de aprendizaje que el que venían ocupando tradicionalmente” (Berenguer, 2016).

En un contexto actual, el aula, “equipada” con un proyector y una laptop, muchas veces sin conexión a Internet, para mostrar una presentación digital del tema en cuestión como versión moderna del proyector de acetatos y el estudiante a copiar o tomar fotografías con el celular, sin una reflexión o explicación por parte del profesor no tiene un gran impacto en el aprendizaje. Las presentaciones digitales constituyen una gran herramienta en la educación moderna, pero el uso de ésta ha caído fácilmente en un abuso por parte de los docente que parece olvidar que ellos son los protagonistas y no la herramienta digital. “Si bien es cierto, las presentaciones digitales ayudan en el proceso, la figura del docente sigue siendo fundamental dentro del desarrollo de la lección y de la consecución del currículo en el aula universitaria” (Maroto, 2008).

Entendible, hasta cierto punto, es que algún docente con cinco grupos de treinta o más alumnos cada uno, en un turno y otros tantos en el siguiente, aquel que tiene que conducir de una a cuatro horas al día. Individuo que practica el ayuno prolongado, desayuna a la hora que puede y come a la hora que llegue a casa, degustando colaciones chatarra entre clase y clase, el maestro es persona, también enferma y cuenta con

poco tiempo para emprender el viaje hacia las TIC y sus bondades, es cierto, pero con un curso a distancia, si el tiempo se administra adecuadamente, es factible y se debería intentar, aun cuando las condiciones sanitarias permitieran el regreso a las aulas, no deberíamos abandonar las clases a distancia, al menos parcialmente o incursionar al modelo híbrido o semipresencial. El docente continúa con su preparación de manera permanente, es más creativo y el proceso enseñanza-aprendizaje es más dinámico y efectivo.

Las nuevas generaciones de maestros ya utilizan las TIC, intentan comunicarse mejor con sus estudiantes. No podría asegurar qué impacto se ha logrado con esto, pero mi lógica y experiencia me dice que la gran mayoría aún no lo hacen de manera sistémica y ordenada, pero ya lo intentan. La rapidez con la que vivimos y la forma en que las nuevas generaciones se comunican, nos lo está pidiendo de manera natural, automática. ¿Qué tal si lo hiciéramos sistemáticamente como institución? Capacitarnos y aplicar el modelo, o los modelos de manera sistemática y argumentada.

Estudiar a distancia es para las personas que hacen de su pasión una profesión, sin dejar otros aspectos fundamentales de la vida sin olvidarse de familia, amigos, sueños, *hobbies*, proyectos personales, viajes, trabajo, pero compaginar todo de forma armoniosa, requiere compromiso y otras características para asumir con éxito este reto. El estudiante a distancia es apasionado y con iniciativa. Aquel no quiere ser solo espectador sino ser actor de su propia formación. Es

responsable y organizado

Cuando se estudia a distancia y a la vez se tienen obligaciones, ser disciplinado y saber organizar el tiempo son requisitos indispensables. Al no tener la “presión” de que se tiene que asistir todos los días, crear un método y hábito de estudio es fundamental. La frase: “existe tiempo para todo” cobra sentido. El estudiante a distancia es vanguardista y tecnológico, va al ritmo del mundo y hace uso efectivo de las nuevas herramientas tecnológicas como chats, foros virtuales y aprovecha esas *apps* geniales. Es optimista y perseverante. Mantiene una actitud positiva para combatir el estrés, la ansiedad y la frustración, es el que intenta siempre, *ver el vaso medio lleno*. Esta postura es la que le permite mantener la motivación y ser perseverante hasta ver su objetivo hecho realidad. Es investigador y curioso cuando se estudia a distancia, lo mágico es que tu docente te guíe y te diga hacia dónde ver, para que tu interés se despierte y quieras descubrir el mundo por ti mismo (Valarezo, 2017).

Cualquiera que sea la razón, el estudiante a distancia exitoso, comparte algunos rasgos (Valarezo, 2017). Motivación intrínseca y/o extrínseca: los estudiantes a distancia son persistentes, no se desaniman fácilmente y están determinados a conseguir sus objetivos. Disciplina: los estudiantes a distancia se ponen tiempos límite de entrega y metas, tienen excelentes hábitos en el manejo de sus tiempos y saben trabajar de forma individual. Habilidad lectora: los estudiantes deben tener habilidades bien desarrolladas para

la comprensión lectora, saber leer para propósitos específicos y ser capaces de resumir y parafrasear textos y párrafos. Habilidad para la escritura: deben poder comunicar sus ideas y organizar sus pensamientos de manera lógica. Habilidades para el estudio: saben aprender, conocen su estilo de aprendizaje, así como sus fortalezas y debilidades. Habilidades interpersonales e inteligencia emocional: crean sociedades para el estudio con sus pares y con los instructores para apoyarse, se involucran y participan activamente en sus estudios para crear una comunidad de aprendizaje, son flexibles, son más proactivos que reactivos. Los estudiantes a distancia entienden la conveniencia, la flexibilidad en los horarios no como sinónimo de fácil, al contrario, entienden que ellos, y solo ellos son responsables de su educación y aprendizaje y actúan en consecuencia. Así que bien merecería la pena implementar algunas sesiones de sensibilización para el alumnado, aprovechando el curso de inducción, tal vez.

Tuve la fortuna de vivir en carne propia, la experiencia de la educación a distancia y nunca fui más responsable, comprometido y organizado. En gran medida, la institución se había preparado en el desarrollo de una plataforma, por años. Fui parte de la primera generación en el 2006, la plataforma fue desarrollada en la UAEM; Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Lenguas, con la colaboración de la UNAM, pionera en México de cursos semipresenciales y a distancia. Fue ese trabajo que hicieron, la plataforma, profesores actualizados y con experiencia

suficiente para compartir su conocimiento utilizando las tecnologías disponibles en el 2006. El docente se presentaba por medio de video y presentaba los materiales previamente seleccionados a lo que llamaban “antología”, que podrían compartir en forma física en un engargolado o bien un archivo compartido en línea; había en esa época cierta dificultad para compartir archivos pesados. Después, lecturas, cuestionarios, resúmenes, mapas conceptuales, cuadros sinópticos y foros de discusión, que por cierto contaba con soporte técnico que en forma permanente resolvía cualquier problema de todo lo relacionado con la plataforma. Todo esto ocurría en los albores de 2006.

Ahora estamos frente a la oportunidad de nuestras vidas académicas. La necesidad de comunicarnos con los estudiantes, nuestra experiencia y resiliencia, así como encontrar los medios para hacerlo, y un número infinito de materiales de enorme valor didáctico. La tecnología ha llegado a niveles inimaginables, y tenemos la oportunidad de hacer cursos a distancia sincrónicos y asincrónicos a placer, podemos programar exámenes de todo tipo, podemos grabar videos y ponerlos a disposición de los estudiantes en minutos para que ellos puedan revisarlos cuando así les permitan sus tiempos y repetirlos las veces que sean necesarias. Podemos también compartirles materiales que ellos pueden elegir de acuerdo a sus estilos de aprendizaje e intereses. Podemos, literalmente verlos, escucharlos y realimentarnos cuando así convenga a los diferentes momentos del curso y lo más

importante, especialmente para nuestra Latinoamérica, los estudiantes tendrán que leer más y escribir más, lo cual los hará más competitivos e independientes en contextos locales e internacionales. El aula física y lo presencial se pueden utilizar para eventos sociales y sesiones académicas para realimentación y debates.

Finalmente, existe, por supuesto, el riesgo que la educación en línea o a distancia continúe siendo la misma clase tradicional que ya no está resultando, donde el profesor es el dictador y los estudiantes toman malas notas desde la comodidad de su casa, definitivamente, sí. Hay quien piensa que educación a distancia es dar su clase con la ayuda de alguna plataforma de videoconferencias. Pasa lista, toma el control audio y video y expone su clase como de costumbre y tal vez hasta peor porque tiene dificultades técnicas para utilizar la plataforma.

La propuesta es simple: “la instrucción directa se mueve de un espacio de aprendizaje grupal hacía un espacio de aprendizaje individual y el espacio grupal resultante se transforme en un ambiente de aprendizaje dinámico e interactivo donde el educador guie a los estudiantes mientras ellos aplican los conceptos y se involucren activamente y creativamente con la materia de estudio” (*The Flipped Learning Network*, 2014). Entonces, manos a la obra, aprendamos a utilizar alguna plataforma educativa, Schoology, Blackboard, entre otras, alguna aplicación para teleconferencias, Zoom, Microsoft Teams, y alguna otra para

producir y editar videos, Screencast 'O' Matic o la misma Microsoft Teams. Probemos modelos como *Flipped Learning*, *ABP*, *etc.* en todos los campos de estudio incluyendo, por supuesto la enseñanza de idiomas y ya está. ¡Salvemos al planeta! Menos traslados, más tiempo con la familia, etc. Listos para la fase de experimentación y sensibilización. El periodo puede durar todo el semestre 2020-2021, lo cual nos permite pilotear la plataforma de nuestra elección y las herramientas tecnológicas a nuestra disposición y sensibilizar a los estudiantes mediante actividades, cuestionarios y la correspondiente realimentación a sus entregas. No veo qué pueda salir mal. Valdrá la pena probar.

REFERENCIAS

- Valarezo, A. (2017). ¿Estudias a distancia? ¿Este es tu perfil! Septiembre 12, 2020, de UTPL Sitio web: <https://noticias.utpl.edu.ec/estudias-a-distancia-este-es-tu-perfil>
- Bergmann & Sams. (2010). Flipped Classroom. Sep 14, 2020, de Flipped Classroom .com Sitio web: <http://flippedclass.com/about-m/>
- Harrison, L. (2013). The Flipped Classroom in ELT. Septiembre, 2014, de *LearnJam* Sitio web: <https://learnjam.com/the-flipped-classroom>
- Barrera , V. y Guapi, A. (2018). La Importancia del Uso de las Plataformas Virtuales en la Educación Superior. Septiembre 15 del 2020, de *Revista Atlante* Sitio web: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/07/plataformas-virtuales-educacion.html/hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1807plataformas-virtuales-educacion>

DEL AULA A LA PANTALLA: LOS RETOS CREADOS POR LA PANDEMIA DEL 2020

Luis Prezas Vera

La pandemia de COVID-19 causada el nuevo coronavirus que inició en el último trimestre del año 2019 en la ciudad de Wuhan en China, y que se esparció como pólvora alrededor del globo en cuestión de semanas, afectó nuestro país de la manera menos esperada, cobrando numerosas víctimas de los órdenes económico y lamentablemente humano. Esta alarma sanitaria no sólo puso en evidencia nuestras principales fortalezas, sino que también sacó a relucir ciertas carencias que se convierten en asuntos pendientes de resolver en los próximos meses.

A raíz de la transmisión de la enfermedad mencionada, se implementaron estrategias y medidas que habrán de permanecer en vigencia por más tiempo de lo estimado al inicio. Una de las medidas tomadas para proteger a la población fue trasladar la educación presencial áulica a ambientes virtuales de instrucción, se hace en el presente documento un recuento de las experiencias vividas en la incorporación de la educación en entornos virtuales a la educación normal de nuestro país, particularmente lo experimentado por el autor, en la Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur “Profesor Enrique Estrada Lucero”, en el marco de la enseñanza y aprendizaje de la

lengua inglesa, periodo escolar durante el cual se tuvieron a cargo asignaturas en la Lic. En Educación Secundaria con Especialidad en Lengua Extranjera Inglés, como Análisis del Discurso, Inglés-Fortalecimiento de la confianza en la conversación, Inglés. Desarrollo de conversaciones elementales, entre otras.

La Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur “Enrique Estrada Lucero” se encuentra localizada en la Colonia 8 de octubre, segunda sección de la Ciudad de La Paz, una colonia de nivel socioeconómico medio bajo con alumnos de todo el estado de Baja California Sur con aspiraciones a convertirse en docentes de educación secundaria con especialidades en Inglés, Historia, Biología, Química entre otras.

La estrategia emergente tomada a nivel nacional en todos los niveles educativos privados y públicos de llevar la educación a las pantallas de las computadoras de escritorio y/o portátiles y a los dispositivos móviles como teléfonos celulares y tabletas vio la luz en el mes marzo del año 2020. La instrucción de las autoridades educativas nacionales, que fue acatadas por las autoridades académicas locales e institucionales, fue cancelar las clases presenciales, con la finalidad de reducir la movilidad de la población y de ese modo evitar la saturación de instituciones de atención a la salud. Se instruyó a los docentes el continuar las lecciones y demás actividades académicas a través del Internet, proporcionando la libertad de elección respecto a los sistemas

de transmisión de lecciones y conferencias, de conformidad con las habilidades y aptitudes del docente y de los grupos en cuestión.

Como es conocido por la mayoría de los actores de la educación, existe una cantidad enorme de métodos para implementar la educación a distancia, desde los sistemas de gestión del aprendizaje o plataformas educativas, pasando por las redes sociales, y la comunicación a través del correo electrónico. La libertad de elección del medio transmisor tuvo por sí misma ventajas y desventajas, ya que algunos de los docentes de la institución a la cual se hace referencia en el presente documento optaron por la modalidad de enseñanza virtual, es decir mediante las conferencias electrónicas sostenidas a cierto horario determinado, que por lo general era coincidente con el horario regular de clases, mediante sistemas de transmisión como Zoom o Google Meet, mientras que otros, como lo es el caso del autor, optaron por orquestar la instrucción mediante actividades diseñadas que podían ser realizadas en el momento del día en que los estudiantes consideraran más pertinente, y que fueron comunicadas por el docente a través del correo electrónico.

Por lo general las actividades se consignaban en una hoja del procesador de palabras Word, la cual incluía hipervínculos a vídeos explicativos creados por el autor del presente, o alojados en sitios como Youtube.com, ejercicios auto-correctivos y actividades de producción escrita y oral que debían enviarse al docente para su realimentación y

evaluación en fechas establecidas. Esta transmisión de documentos y actividades se realizó a través de los alumnos designados como representantes o jefes de grupo con quienes se mantenía comunicación estrecha.

Cabe mencionar que en cada una de las actividades enviadas se consignaba el número telefónico del docente para siempre estar presto a la solución de dudas o interrogantes relacionadas con las actividades propuestas. Esporádicamente se recibían mensajes por este medio mencionado, y se proporcionaba cabal explicación a las interrogantes propuestas.

Al inicio, la instrucción de transitar del aula física al entorno virtual de enseñanza aprendizaje fue tomada de manera positiva y entusiasta por los actores involucrados. La medida innovadora resultó razonable y emocionante a la vez, pues significaba permanecer en casa, protegerse contra el contagio y no detener el avance del semestre Febrero – Julio 2020.

Sin embargo, con el transcurso de las semanas la carga académica se multiplicó exponencialmente, tanto para los estudiantes, así como para los docentes. Por el lado de los estudiantes se constató mediante una entrevista realizada exprofeso, la existencia de un sentimiento abrumador ocasionado por la cantidad de trabajo asignado en los diferentes cursos, aunado a la reducida capacidad de gestión del tiempo al permanecer en casa, y experimentar una falsa sensación de encontrarse de vacaciones.

En lo concerniente al caso particular de los cursos impartidos por el autor, la necesidad de diseñar actividades que promovieran la autogestión y la demostración de suficiencia en la adquisición de los aprendizajes, sumado al afán de proporcionar realimentación clara y específica a cada uno de los estudiantes, multiplicó en gran manera el tiempo que habitualmente se consagra a esta actividad. No resulta complicado imaginar las horas que ambos actores pasaron frente a una pantalla en este primer ensayo formal de educación a distancia.

El proporcionar una realimentación adecuada y efectiva a cada uno de los estudiantes, como se mencionó en el párrafo anterior, representó una de las mayores empresas durante este tiempo. Se recibían trabajos y actividades y se hacía el mayor esfuerzo para devolver dichos productos incluyendo las anotaciones, sugerencias y correcciones pertinentes a cada uno de los alumnos en la inmediatez. La ausencia de la pizarra, herramienta por Excelencia en el aula, abonó a la necesidad de invertir una mayor cantidad de tiempo para cada uno de los estudiantes normalistas.

No resulta desconocido para nadie el hecho de la inexistencia de una conectividad universal en nuestro país, y el estado de Baja California Sur no es una excepción a este dato estadístico. Se estima que en el caso particular del que se habla en el presente documento, un 30% de los alumnos a mi cargo carecieron durante el periodo reportado, de acceso funcional y permanente a Internet, lo cual entorpeció el flujo

óptimo de las dinámicas y estrategias implementadas. Por ende, se presentaron retrasos significativos en el avance planeado y esto creó un cuello de botella al final del periodo; afortunadamente al final del periodo solo un 2% de los alumnos atendidos no logró cumplir con las actividades propuestas por factores distintos a la ausencia de conectividad, sino a otros motivos ajenos al tema del presente ensayo. De esta manera se determina que se logró cabalmente cumplir el compromiso adquirido con la institución y los alumnos de cubrir decentemente con los temas indicados en los programas de estudios y la planeación de los mismos.

Un hecho que no se puede ignorar y que se presentó en el periodo a que se hace referencia es el grado de procrastinación que se hizo patente. Al inicio de esta etapa, no se tuvo la capacidad por parte de una parte significativa de los estudiantes, de trabajar organizadamente y cumplir con lo asignado en tiempo y forma. Con el paso de las primeras semanas se hicieron apercebimientos para que los estudiantes inscritos en los cursos tuvieran un mayor sentido de la puntualidad en la entrega de los proyectos asignados, a través de los representantes de grupo, otorgando prórrogas en la entrega de actividades y proyectos, y mediante llamadas telefónicas para aclarar dudas y solucionar problemas relacionados con tales asignaciones.

Durante las dos semanas previas a la conclusión del periodo escolar mencionado, se realizó un ejercicio serio de

autoevaluación, como se realiza al final de cada ciclo. Esto se llevó a cabo mediante un cuestionario con preguntas abiertas que exploraba el sentimiento de los educandos respecto a la manera en que enfrentaron el tránsito del aula al ambiente virtual de enseñanza. Los resultados fueron muy contundentes. Se hizo patente la gran carga emocional expresada por los alumnos encuestados, la cual fue traducida en sentimientos de frustración y ansiedad que se consignaron en dichas encuestas. Se constató lo que ya era evidente desde la primera parte del ciclo, que la medida nos tomó a todos desprevenidos, que no contábamos con la experiencia adecuada para transitar al ambiente virtual de una manera tan abrupta como la experimentada y que si bien, se había logrado generar una sinergia por parte de los actores educativos, este logro no había sido sin tropiezo, aprendimos, un poco a la mala pero lo hicimos.

Por parte del profesor, el ejercicio reflexivo logró identificar las fortalezas y las áreas de oportunidad que caracterizaron este periodo escolar en cuestión. Hablando con honestidad, permanece un sentimiento de deuda para con los estudiantes. Existen muchas posibilidades y versiones de un mejor desempeño que redundarían en un mayor apropiamiento de saberes, las cuales pudieron implementarse para trabajar de manera más eficiente y eficaz en la distancia, y aunque el hubiera no existe, las medidas de confinamiento tomadas intempestivamente no deben ser una justificación para un trabajo que no logró alcanzar los niveles de eficiencia

esperados para una institución de la envergadura de la nuestra, una escuela formadora de docentes.

Positivo resulta, sin embargo, el que dichas áreas de oportunidad han sido bien identificadas y se trabaja ya en la preparación y planeación para mejorar el desempeño en ocasiones futuras ocasiones.

Se cuenta en este momento con la experiencia de un semestre caracterizado por la dinámica del ensayo y error; se han identificado las fortalezas de cada uno de los actores del proceso de enseñanza aprendizaje, y se ha incrementado el nivel de independencia de los estudiantes, cosa formidable.

Esencial es también mencionar que nos hemos acercado, con temor al inicio y con familiaridad y seguridad con el paso del tiempo, a herramientas innovadoras que abonan positivamente al proceso de enseñanza aprendizaje, se ha experimentado y aprendido lo relacionado al factor lúdico de la enseñanza a distancia y a la gamificación tan en boga en la actualidad.

Es pertinente hacer ciertas recomendaciones para mejorar las prácticas inherentes al trabajo docente desde los entornos virtuales, la primera de ellas es la continuación de las sesiones de capacitación a los docentes referente a las herramientas y metodología de vanguardia con simulaciones o grupos de control que permitan una apropiación adecuada y significativa de las habilidades virtuales.

Por el lado de los estudiantes normalistas se estima conveniente incorporar al curso propedéutico al inicio de

cada periodo escolar e inclusive adicionar a las mallas curriculares de todas las asignaturas un curso enfocado específicamente, o contenidos relacionados a la educación en entornos virtuales con sesiones prácticas. Dichos cursos definitivamente prepararán a estos futuros docentes para enfrentarse a retos similares en el futuro.

Una tercera sugerencia es la implementación de un sistema de reserva para asistencia a los centros de cómputo de las escuelas normales, para paliar el problema de la falta de conectividad o de pertenencia de dispositivos electrónicos, por su puesto con las medidas sanitarias adecuadas a cada situación, o inclusive el préstamo de equipo de cómputo, similar al sistema utilizado en las bibliotecas de nuestras escuelas.

Por supuesto habrá más propuestas de recomendaciones emitidas por otros profesores en otras latitudes de nuestro país de modo que se propone también un congreso enfocado en las oportunidades de mejora en cuanto a esta transición al entorno virtual o la edición de una revista científica.

A modo de conclusión, el autor celebra los grandes esfuerzos realizados y los logros obtenidos en este primer ejercicio real obligatorio de la educación a distancia, ejercicio que nos ha demostrado que la combinación de una voluntad proactiva y un compromiso firme son más fuertes que la desesperanza y el miedo a lo desconocido.

Va pues para terminar, una felicitación a los docentes comprometidos con los futuros profesores de nuestro país, y

otra no menos sincera a los estudiantes normalistas de la Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur “Enrique Estrada Lucero”, quienes han hecho gala de un alto índice de compromiso con su preparación académica en pro de los futuros estudiantes a su cargo en un futuro no muy lejano que se caracterizará por retos similares y seguramente más intensos que los que hemos experimentado este año dos mil veinte.

LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN ENTORNOS VIRTUALES: OPORTUNIDADES Y RETOS

Marlene Proskawer Espinosa

La pandemia por COVID-19 de alguna manera nos ha obligado a tecnologizarnos de la noche a la mañana y esto, a mi parecer, nos presenta un gran reto y una gran oportunidad que resultarán en que seamos más competitivos a nivel global. En poco tiempo, hemos dado pasos agigantados en el ámbito tecnológico, reduciendo significativamente la brecha digital con países que nos llevaban una gran ventaja.

En tan sólo unos meses, personas de todas las edades, abuelos, padres, docentes, jóvenes, e incluso pequeños de primaria y jardín de niños experimentamos, tal vez por primera vez, por lo menos un recurso tecnológico que nos permitiera continuar con nuestros estudios y nuestros trabajos por medio de algún dispositivo electrónico e Internet.

Muchos hemos tomado por lo menos un curso a distancia, incluso con instituciones fuera de nuestro país y en otro idioma. Hemos aprendido a hacer uso de plataformas de gestión del aprendizaje como Google Classroom, Blackboard, Coursesites y Moodle, entre otras, así como de aplicaciones relativamente nuevas para videoconferencias como Google Meet, Zoom y Microsoft Teams.

La mayoría contamos con un teléfono inteligente y acceso

a Internet, lo cual nos permite estar en comunicación constante, cargar y descargar documentos, enviar correos electrónicos, acceder a nuestras redes sociales, entre muchas otras actividades, en tiempo real y en cualquier parte del mundo.

También es cierto que esta situación evidenció que aún hay muchas comunidades y personas en nuestro país que siguen significativamente rezagadas en este aspecto y requieren apoyo en esta transición. En esta repentina y rápida transformación de la clase presencial a la de una en un entorno virtual, observamos diferentes niveles de analfabetismo tecnológico, tanto de los docentes como de los estudiantes.

Es interesante observar cómo diversos factores afectan a mayor o menor grado dicho analfabetismo, si bien la edad no es necesariamente el más significativo, pues estudiantes jóvenes, a quienes incluso se ha etiquetado como “nativos tecnológicos”, no necesariamente lo son. Es cierto que muchos jóvenes son expertos en utilizar redes sociales y apps, pero no han desarrollado sus habilidades tecnológicas para propósitos académicos.

Asimismo, como resultado de las clases a distancia debido a la pandemia, hemos visto varias noticias de docentes con muchos años de experiencia e impresionantes currículos dependiendo de sus hijos o, incluso, sus nietos, para poder dar clases en línea. Algunos, tristemente, incluso han sido objeto de burla por parte de sus estudiantes al evidenciar su limitado

dominio de la tecnología, que cabe reafirmar, no disminuye en lo absoluto su excelencia docente.

Queda claro que no hubo tiempo para una capacitación tecnológica, pero también se evidencia que dicha capacitación se ha retrasado por mucho tiempo y se enfatiza, como mencioné anteriormente, que ésta debe ser tanto para docentes como para estudiantes, pues la edad no es sinónimo de un mayor o menor dominio de las nuevas tecnologías. Entonces, el gran reto al que nos enfrentamos es precisamente alfabetizar tanto a estudiantes como a docentes en el uso de las nuevas tecnologías, que cada vez son más frecuentes, más complejas y más diversas, para poder cerrar la brecha digital existente en nuestro país.

Además de la digitalización de docentes y estudiantes y el grado de accesibilidad al Internet y dispositivos, Dans (2020), enlista como reto el compromiso docente, ya que una clase a distancia requiere mucho más trabajo, más atención, más tiempo y mayor compromiso que una clase presencial, sobre todo considerando que no puede ser solamente una réplica de esta última.

No tiene mucho tiempo que se empezó a diferenciar entre clases a distancia, clases en línea y clases virtuales que como docentes ahora debemos diseñar. Las primeras se caracterizan por la autonomía y la autogestión del aprendizaje por parte del estudiante, el uso de diversos medios tecnológicos y su modalidad sincrónica o asíncrona (Vela et al., 2015). Las segundas son clases sincrónicas, de

forma individual o colectiva, por cualquier medio electrónico de comunicación entre el docente y los estudiantes. Las terceras se relacionan con los ambientes virtuales de aprendizaje en los que las actividades se realizan de forma colaborativa, si bien no necesariamente sincrónicamente (Roquet García, 2008). Todas convergen en la no-presencialidad, si bien Moore et al. (2011) concluyen que aún no hay un consenso global en la definición de estos términos.

La aplicación de la realidad virtual por medio de avatares y, más recientemente, hologramas, es cada vez más frecuente en el ámbito educativo. También es relativamente reciente la utilización del término “gamificación” (técnica de aprendizaje que traslada la mecánica de los juegos al ámbito educativo-profesional) y que hoy en día implementamos por medio de plataformas basadas en juegos como Kahoot.

Debemos considerar que existen diversas formas de diseñar un curso, diversos recursos que podemos utilizar, diversas metodologías y diversos modelos de enseñanza-aprendizaje que dependerán de las características y necesidades de nuestros estudiantes para migrar hacia los entornos virtuales, ya que el paradigma educativo está evolucionando irrefrenablemente.

En el caso de la enseñanza-aprendizaje del Inglés, desde hace ya varios años, gracias al acceso a Internet, comenzaron a surgir opciones de enseñanza-aprendizaje de este idioma en línea. Algunas de estas opciones consisten en videollamadas con personas nativo-hablantes, con un enfoque

principalmente comunicativo, las cuales, generalmente, son de paga, como *Open English*.

Actualmente, debido a la accesibilidad y popularidad de YouTube, muchas personas tienen canales en donde graban sus clases en video y las ponen disponibles sin costo alguno. Además, existen varias plataformas de gestión del aprendizaje como las mencionadas anteriormente, que manejan opciones tanto gratuitas como de paga para instituciones educativas que iniciaron en una modalidad mixta y poco a poco han migrado más y más cursos a la modalidad en línea. Más aún, las instituciones más reconocidas en la enseñanza-aprendizaje de idiomas como *The British Council*, *Berlitz* y *Rosetta Stone* rápidamente se unieron a la tendencia. Asimismo, las grandes editoriales de libros de texto para la enseñanza-aprendizaje del Inglés comenzaron a desarrollar plataformas de contenido que permitieran a sus usuarios contar con recursos adicionales para la práctica en línea, como *Cambridge LMS*. Mejor aún, muchos de los más recientes recursos tecnológicos se han diseñado específicamente para la enseñanza-aprendizaje del Inglés. Es así que contamos con recursos específicos para el desarrollo de cada una de las habilidades del idioma; para la comprensión auditiva (por ejemplo, *Randall's ESL Cyber Listening Lab*), la producción oral, (por ejemplo, *Youghlish*), la comprensión lectora (por ejemplo, *American English*), la producción escrita (por ejemplo, *Grammarly*), la gramática (por ejemplo, *Voice of America*) y el vocabulario (por ejemplo,

Lingro).

Es importante considerar que muchas plataformas de gestión del aprendizaje y de contenidos se encuentran en Inglés, por lo que nuestros estudiantes se enfrentan no solamente al reto de crear una cuenta, un nombre de usuario y una contraseña, sino también de hacerlo siguiendo indicaciones en Inglés. Aunque en el caso de las Escuelas Normales, trabajamos con jóvenes adultos, debemos reconocer que aún muchos son verdaderos principiantes en esta lengua extranjera y no cuentan con el nivel del dominio del idioma suficiente para comprender lo que deben hacer. Ahora, imaginemos a niños, adultos y adultos mayores que tienen contacto con un dispositivo por primera vez y que deben realizar estos procesos por cuenta propia. Aunque, igualmente gracias a la tecnología, ya existen incontables tutoriales disponibles gratuitamente en diversos sitios, asumimos que las personas saben acceder a un navegador o aplicación y buscar el tutorial. Cosas que algunos asumimos como básicas o sumamente sencillas, para otros implican diversos grados de dificultad. Es necesario tomar en cuenta no solamente el nivel de dominio del idioma de nuestros estudiantes, sino también su nivel de dominio de la tecnología requerida para realizar las actividades planeadas.

Desde una postura optimista, todos los retos pueden convertirse en oportunidades y, sin duda, la gran oportunidad que nos presenta el contexto actual es la de aprender. Como docentes de Inglés, muchos nos hemos

sorprendido con la cantidad de *webinars*, MOOCs, SPOCs, cursos en línea y recursos en general de los que podemos hacer uso, en un gran porcentaje de forma gratuita, para capacitarnos en el uso de las nuevas tecnologías y especializarnos en la enseñanza del Inglés en entornos virtuales.

Muchos hemos aprendido en tan solo unos días a realizar y editar videos con software que no conocíamos, a dar clases en línea por medio de videoconferencias y a utilizar plataformas de gestión del aprendizaje y de contenidos que quizá nunca antes habíamos utilizado. Se ha generado además un ambiente de colaboración entre docentes, quienes compartimos recursos, damos sugerencias y consejos, externamos nuestros logros y frustraciones. Asimismo, se ha generado un ambiente de mayor empatía entre docentes y estudiantes. Por un lado, nuestros estudiantes nos tienen paciencia cuando no somos tan aptos en el uso de las nuevas tecnologías y los docentes entendemos que muchos de ellos nunca han tomado clases a distancia, por lo que no se han visto en la necesidad de utilizar plataformas de gestión del aprendizaje y otros recursos. Juntos, vamos explorando opciones que se van convirtiendo en tendencia, como las infografías en *Canva* y los videos en *PowToon* que, eventualmente, será conocimiento esencial para nuestros docentes en formación.

Mientras más pronto se familiaricen con todas estas herramientas y sus beneficios para la docencia, más

aportaremos para cerrar la brecha digital y disminuir el analfabetismo tecnológico, pues en un efecto cascada, sus estudiantes harán uso de estos recursos, idealmente, desde la educación obligatoria. Un beneficio colateral será su dominio del Inglés en lo relacionado a las nuevas tecnologías pues, como mencioné con anterioridad, muchos de los más recientes recursos tecnológicos solamente se encuentran disponibles en dicho idioma. Más aún, de acuerdo con Irving Hidrogo (citado en Treviño, 2019), director de Innovación con Tecnologías Emergentes del Tecnológico de Monterrey, en 2020 tendremos acceso a las redes 5G, el Internet de las Cosas (IoT), las tecnologías biométricas, la tecnología vestible y los dispositivos que exploten los beneficios de la realidad aumentada y la realidad mixta, así como nuevas formas para comprar productos sin necesidad de pararse frente a un punto de cobro, más drones y vehículos autónomos, más opciones de transmisión en continuo (*streaming*) y mayor aplicación para la ciencia de los datos. Asimismo, el Dr. Inge Molenaar, presidente de la edición 2019 del Premio para la Utilización de las TIC, presenta las tecnologías de aprendizaje inteligentes y adaptativas como el siguiente paso en la educación durante la pandemia (UNESCO, 2020). Esto quiere decir que los avances tecnológicos son cada vez más frecuentes y accesibles en nuestro país y, por tanto, el ámbito educativo no puede quedarse rezagado. Muchos seguramente coincidirán conmigo en que uno de los beneficios más edificantes de ser

docentes es que nunca dejamos de aprender.

Para concluir, quisiera enfatizar la importancia de una postura humanista que nos permita seguir creciendo como personas y como sociedad. En el producto final del semestre, un ensayo reflexivo sobre la situación actual por COVID-19 y sobre su experiencia con las clases a distancia, mis estudiantes hicieron énfasis en cuánto extrañan las clases presenciales, a sus compañeros y a sus docentes.

Han aprendido a valorar el trabajo del docente y se han concientizado de los grandes retos que la situación actual les presenta como estudiantes, como docentes en formación y como futuros docentes. Algunos señalaron como grandes retos la falta de acceso a Internet y algún dispositivo en sus comunidades de origen que les permitiera continuar con sus clases a distancia. También, sus actividades escolares fueron afectadas porque tuvieron que ayudar en casa con las tareas de sus hermanos, actividades de sus padres e, incluso, varios tuvieron que empezar a trabajar para apoyar en la economía del hogar.

Resaltan que su aprendizaje no fue igual de significativo y que aquellos docentes a quienes valoraron más en este primer semestre en la modalidad a distancia fueron aquellos empáticos con su situación, quienes los escucharon, apoyaron y ayudaron en su aprendizaje a pesar de las diversas complicaciones que enfrentaron. Indudablemente, cada uno de nosotros viviremos esta experiencia de una forma única que, idealmente, debemos convertir en una oportunidad para

crecer como personas y mejorar nuestra sociedad. Por tanto, les invito a que crezcamos juntos, aprendamos juntos, seamos agentes de cambio y construyamos un mundo mejor desde la educación.

REFERENCIAS

- Dans, E. (3 de abril de 2020). Want To Teach Online? Change The Way You Think About It. *Forbes*.
<https://www.forbes.com/sites/enriquedans/2020/04/03/want-to-teach-online-then-change-the-way-you-think-aboutit/#66250b7a5ada>
- Moore, J. L., Dickson-Deane, C., y Galyen, K. (2011). E-Learning, online learning, and distance learning environments. Are they the same? *The Internet and Higher Education*, 14(2), 129-135.
- Roquet García, G. (2008). *Glosario de educación a distancia*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Treviño, R. (30 de diciembre de 2019). Lo que nos espera en el 2020 en tecnología. *Tecnológico de Monterrey*.
<https://tec.mx/es/noticias/nacional/investigacion/lo-que-nos-espera-en-el-2020-en-tecnologia>
- UNESCO. (21 de julio de 2020). *¿Qué ayuda pueden proporcionar las tecnologías inteligentes durante la pandemia?*
<https://es.unesco.org/news/que-ayuda-pueden-proporcionar-tecnologias-inteligentes-durante-pandemia>
- Vela González, Ahumada de la Rosa, V. R., y Guerrero Rodríguez, J. H. (2015). Conceptos estructurantes de la educación a distancia. *Revista de investigaciones UNAD*, 14(1), 115-149.

EL CURSO QUE DE OPTATIVO PASÓ A FORMATIVO EN LA PANDEMIA POR COVID19

Pamela Quintos Talavera

El viernes 19 de marzo de 2020 recibí un mensaje de mi director en el grupo de WhatsApp de la escuela normal en la que trabajo, así empezaba la comunicación con él y con todos los miembros del cuerpo académico y administrativo de mi escuela, durante la contingencia por COVID19. En el mensaje, el director nos solicitaba indicar quién de los docentes requeriríamos claves para acceder a la plataforma G-Suite de Google. Sin pensarlo dos veces, yo indiqué que sí quería tener acceso para mí y mis alumnos a la plataforma. Al cabo de dos semanas de no recibir las claves de acceso a dicha plataforma, decidí preguntar la razón, la cual nunca supe, solamente se me indicó seguir trabajando con la versión libre de Google Classroom... Y así lo hice.

Mi interés por el uso de la herramienta Google Classroom surgió por tres razones. En primer lugar, por la necesidad de asignar trabajo independiente a los estudiantes de octavo semestre de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Lengua Extranjera (Inglés), cuando en el año 2018 se me dio la responsabilidad de ayudarlos a conseguir el nivel B2 del dominio del Inglés de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia (MCER); en segundo lugar,

por el uso que había estado haciendo de la herramienta para estudio independiente como parte de un curso de preparación para presentar el examen EGAL-EIN¹ de CENEVAL²; finalmente, porque la creación de Ambientes Virtuales de Aprendizaje era un tema que en el futuro cercano tenía que explicar a los alumnos de cuarto semestre de la Licenciatura en Aprendizaje y Enseñanza del Inglés en Educación Secundaria. De hecho, estos últimos alumnos cuentan ahora con las herramientas necesarias para enfrentar la educación a distancia, en razón de que aprendimos, me incluyo con ellos, a lo largo del curso optativo Tecnología para la Educación y Entrenamiento en ITET (en adelante el curso de tecnología), a usar diferentes herramientas de Microsoft Office y en línea para diseñar un Ambiente Virtual de Aprendizaje.

A lo largo del desarrollo del curso de tecnología, los estudiantes aprenden mediante el desarrollo de tres unidades, a utilizar en forma eficiente herramientas de Microsoft Office para el desarrollo de sus clases presenciales principalmente dentro de un laboratorio de cómputo, así como en un salón de clases tradicional y a distancia. También se introduce a los alumnos en el uso de LMSs (Learning Management Systems) y aplicaciones de evaluación y gamificación en línea.

La primera unidad del curso pudimos estudiarla de manera presencial en el salón de clases. Para el desarrollo de los

¹ EGAL-EIN son las siglas para el examen de acreditación de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés.

² CENEVAL es el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior

temas no fue necesario el uso del laboratorio de cómputo de la escuela porque el propósito al inicio es que los futuros normalistas desarrollen competencias y habilidades digitales de búsqueda y síntesis de la información, así como que identifiquen las diferentes tecnologías (TIC, TAC y TEP), sus aplicaciones y efectos en su entorno cotidiano, ventajas y desventajas, y la utilidad en su salón de clases, así como los riesgos de su abuso (SEP, 2020). Al reflexionar sobre este último tema, los alumnos comentaron que han conocido a muchas personas que son muy sociables (sic) en las redes, pero en persona son muy introvertidas. Esta reflexión ha estado rondando mi cabeza durante el periodo de contingencia, porque tengo la percepción de que la mayoría de los alumnos, que en efecto eran muy activos en redes sociales, han dejado de serlo. Tal vez se han dado cuenta del alcance que sus comentarios tienen, que pueden ser vistos no solamente por sus amigos, sino ahora también por todos los miembros de su comunidad académica, y es que, como parte de una de las estrategias que implementé para poder seguir con los cursos a distancia, solicité a mis alumnos unirse a un grupo de Facebook, creado por mí, con la finalidad de que pudieran ver los videos educativos que grabé para ellos y que solamente en dicha plataforma podían reproducirse sin necesidad de ser descargados. Ahora Facebook dejó de ser solamente un escaparate de chistes y memes, para convertirse en una extensión de la escuela. O tal vez solamente me borraron de su 'lista de amigos', pero no investigaré al

respecto.

Al final de la primera unidad realizamos una lectura del libro *Enseñar a nativos digitales*, referente a 132 herramientas tecnológicas disponibles para la pedagogía de coasociación, como la llama el autor, en la que “los jóvenes (alumnos) necesitan centrarse en usar nuevas herramientas, encontrar información, dar sentido y crear. Los adultos (profesores) deben centrarse en preguntar, orientar y guiar, proporcionar contexto, garantizar el rigor y el sentido, y asegurar resultados de calidad” (Prensky, 2013, p. 14). Como producto final de la lectura, solicité a los alumnos trabajar en forma colaborativa para determinar qué uso podrían darle a cada una de estas herramientas y las ventajas y desventajas de ello. En su gran mayoría mencionaron como desventaja la falta de servicio de Internet en las escuelas en donde hacían prácticas, de hecho, también en nuestra escuela normal, en donde el servicio de Internet solamente está disponible para los docentes vía WiFi y para los alumnos dentro del laboratorio de cómputo que cuenta con 40 computadoras y cuyo acceso no siempre es libre. Éste es el primer desafío que advierto en el futuro para la educación pública de México: la conectividad; no solamente yo, sino todos los docentes, padres de familia y alumnos después de haber experimentado la educación remota. Me atrevo a decir todos por la gran cantidad de comentarios al respecto que he leído en las publicaciones del Mtro. Esteban Moctezuma Barragán, Secretario de Educación Pública en México.

Durante el desarrollo de la segunda unidad del curso, los alumnos desarrollaron competencias en el uso de herramientas básicas de procesamiento y generación de textos de diferentes formatos, es decir, Word, Excel, PowerPoint, herramientas de creación y presentación de audio y video, productos multimedia y de herramientas *online*, en específico LMSs, aplicaciones de evaluación y de gamificación. Cada sesión del primer tema de esta unidad ocurrió en el laboratorio de cómputo de la escuela normal: los alumnos trabajaron de forma individual en la creación de *worksheets*, siempre necesarias en la enseñanza del Inglés como lengua extranjera, y de forma colaborativa en el desarrollo de *creative writing* a partir de un *listening*. Estas estrategias las obtuve del libro *How to teach English with technology* (Dudeny, G., & Hockly, N., 2007). La enseñanza se volvió remota a partir del segundo tema referente a Excel a consecuencia de la pandemia. Tuve que Googlear “grabadores de pantalla” de cuyos resultados elegí la opción de *Apowersoft* por ser gratuita, más adelante opté por usar *Screencast recorder* cuando tuve que cambiar mi laptop por apagarse continuamente y no permitirme visualizar las tareas que mis alumnos de los cursos de Inglés subían en Classroom. Éste es el segundo desafío para el sistema educativo: muchos de mis alumnos, sobre todo los del curso de Inglés, trabajaron desde su celular a falta de un equipo de cómputo en casa, pero yo comprobé que lo mejor es tener un equipo de escritorio o laptop funcional, lo cual representa un

gasto importante si no se cuenta con él.

El tema en el que menos productos recibí por parte de los alumnos del curso de tecnología fue el de herramientas de creación y presentación de audio y video. De hecho, para mí también fue complicado el saber cómo grabar un video y editarlo. Los videos en la educación a distancia, en modalidad asincrónica son fundamentales, por lo tanto, debe ser primordial para los docentes y los futuros docentes saber cómo producirlos y actuar frente a cámara. Ahora realmente apoyaría la solicitud de una de mis compañeras docentes en reabrir el curso de teatro, porque este taller ayudaría muchísimo a docentes formadores y en formación para comunicar frente a cámara.

En la tercera unidad decidí enfocarme en el uso de Google Classroom para el tema de LMSs y Aulas Virtuales, en concordancia con la estrategia que utilizó la Secretaría de Educación para que los docentes de educación básica continuaran con el desarrollo de los planes y programas de estudio. Básicamente, la estrategia consistió en habilitar a los docentes en el uso de Google Suite, que incluye Google Classroom, mediante cursos en línea. Por ello, opté por esta opción sobre la otra que marca el programa del curso optativo: Blackboard, también porque ésta última opción no es gratis y los alumnos y yo hubiéramos tenido que pagar para usarla.

En el mes de junio hubo un *webinar* en el que se expusieron herramientas lúdicas para el desarrollo de clases en línea, que

contribuyó justo en el tiempo indicado al desarrollo de los temas de aplicaciones de evaluación y gamificación del curso de tecnología que en ese momento estaba impartiendo. Por ello, creo que es importante y necesario crear un repositorio de *webinars* o videos en donde diferentes docentes de todas las normales al rededor del país puedan compartir una clase o tema de los programas de estudio y, en un futuro no muy lejano, los programas de estudio puedan convertirse en programas a distancia en los que los alumnos tengan a su alcance, mediante una contraseña de acceso, a todos los maestros de las normales explicando los temas de su licenciatura y, en su caso, agenda una asesoría para aclarar dudas con el docente a cargo del programa, similar a la función que desempeñaba como asesora académica en el sistema de preparatoria abierta de Servicios Educativos Integrados al Estado de México. También podría hacerse un banco de preguntas, como existe en el subsistema antes referido, para crear diferentes versiones de exámenes y dar revisiones cuando el estudiante lo requiera.

En la última unidad del curso de tecnología los alumnos fueron responsables de la creación de los contenidos en su Aula Virtual, haciendo uso de una de las planificaciones que ya tenían elaborada como parte de los productos de la asignatura de Estrategias del Trabajo Docente, lo que representó un gran avance. En mi opinión, el tercer desafío de la educación a distancia en escuelas normales es solicitar a los alumnos productos relacionados con todas o al menos dos

asignaturas del semestre, con el propósito de disminuir la carga de trabajo a distancia. Sin embargo, para poder solicitar productos relacionados a dos o más asignaturas, las Academias de grado y grupo deben de trabajar colaborativamente durante el periodo de planeación, lo que en mi opinión puede hacerse solamente con un buen liderazgo y con la orden explícita para ello, de lo contrario cada docente seguirá elaborando su planeación sin tomar en cuenta los contenidos transversales cuyos productos pudieran evaluarse en academia. Para lograr esto, cada docente debería elaborar una matriz de contenidos de su curso, después el líder se encargaría de identificar los contenidos transversales e indicaría el producto a solicitar a los alumnos para ser evaluado en colaboración de los miembros de la academia correspondiente.

Afortunadamente, a pesar de lo desafortunado y horrible de tanta desgracia ocasionada por el nuevo coronavirus, hubo muchísima, sino es que demasiada información respecto a herramientas en línea para apoyar la enseñanza a distancia. Por ello, considero que mis estudiantes tuvieron muy claro qué es lo que se puede lograr con el uso de las herramientas digitales. Nunca imaginamos al inicio del semestre que este curso sería una parte formativa y no optativa en su futuro como docentes de secundaria. Cuando podamos superar los tres desafíos que pude observar durante el periodo de contingencia por COVID19: 1. Falta de conexión a Internet; 2. Equipos de cómputo poco funcionales para la educación a

distancia y 3. Exceso de tareas para los alumnos; podríamos cambiar exitosamente a un modelo híbrido de educación en mi escuela normal.

Pero, mientras superamos los desafíos, es muy importante que no solamente los alumnos de la Licenciatura den Enseñanza y Aprendizaje del Inglés, en cuyo programa de estudios está incluido el curso de tecnología, sino todos los docentes formadores y en formación tengamos capacitación formal y acceso a las herramientas en línea necesarias para el logro de los objetivos de los programas educativos.

REFERENCIAS

- Dudeny, G., & Hockly, N. (2007). *How to teach English with technology*. Pearson Education Limited.
- Prensky, M. (2013). *Enseñar a nativos digitales*. Ediciones SM.
- Secretaría de Educación Pública. (2020). *Programa del curso Tecnologías para la Educación y Entrenamiento en ITET*. <https://www.cevie-dgespe.com/documentos/1646.pdf>.

EDUCAR EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Cynthia Ramírez Pérez

De repente un día el mundo colapsó, los docentes nos vimos en la necesidad de abandonar nuestros puestos en el aula física y convertirnos rápidamente en timoneros de un barco desconocido en el que se encontraban nuestros estudiantes y la necesidad de promover situaciones de aprendizaje desde contextos inexplorados. Nos encontramos ante la demanda mundial de estar en cuarentena obligatoria y, por lo tanto, educar se convirtió en un reto para generar prácticas de enseñanza que se adaptasen no solo a las necesidades de aprendizaje de nuestros estudiantes, sino a la necesidad sociocultural y económica de cada familia mexicana.

México nos exige que cada una de las actividades que se desarrollan en el aula tengan un sentido pedagógico para que al regresar a las aulas físicas los alumnos hayan adquirido conciencia sobre lo que es prioritario y, sin duda, la educación lo es. Por ello, el presente da cuenta de la aplicación y uso de la plataforma Flipgrid, las ventajas de su uso y cómo es que ésta puede responder a los planteamientos que demanda el entender los tiempos de pandemia.

Las herramientas digitales son sin duda un tema que se aborda continuamente dentro de las Escuelas Normales, no solo porque el término aparece constantemente dentro de los Planes y Programas de Estudio, sino también porque

permiten acceder a situaciones de aprendizaje en las que se posibilita a los estudiantes para hacer uso de ellas en actividades académicas.

Por lo tanto, cómo hacer uso de estos insumos tecnológicos de tal manera que se fortalezcan los rasgos y competencias del Plan de Estudios, es sin duda una cuestión fundamental dentro del quehacer docente. Para poder dilucidar las implicaciones de este entramado se necesita atender no solo los planteamientos metodológicos que sugieren los planes de estudio (aprendizaje basado en problemas, proyectos, aprendizaje basado en tareas, por mencionar algunos), sino también el contexto propio de cada una de las Escuelas Normales, además de las competencias propias que atiende cada curso. Entonces es necesario atender estas situaciones efectivamente a través de la innovación educativa, la cual implica un cambio en la concepción de lo que se conocía hasta el confinamiento.

La plataforma Flipgrid consiste en brindar a cada uno de los estudiantes la oportunidad de expresar sus ideas referentes al tema que se esté trabajando a través de un video, cuya duración es determinada por cada docente. Dentro de esta forma de aprendizaje remoto, el docente gestiona un “grid” o una tarea, en donde provee a los estudiantes con los insumos necesarios para resolverla. El aprendizaje basado en tareas instituye que el reciclaje de los contenidos es fundamental, así como el aprendizaje activo ya que se asume que los alumnos aprenden mejor cuando ellos hacen y

construyen su propio cocimiento (Nunan, 2004).

El primer paso para hacer uso de Flipgrid es definir la meta de aprendizaje, es decir, qué va a lograr el estudiante al desarrollar cada una de las actividades. Una vez que se revisa el programa del curso y se identifica una situación didáctica en la que el alumno puede participar haciendo uso de esta plataforma se procede a seleccionar el tipo de metodología que se va a utilizar, para después dar paso al diseño de cada una de las tareas.

La tarea entendida desde la perspectiva de Nunan (2004) como acciones que facilitan la comunicación e interacción significativa en donde se provee al estudiante con oportunidades de usar el lenguaje con propósitos auténticos de comunicación. Por lo tanto, Flipgrid posibilita al docente con herramientas para lograr estos propósitos, tales como subir documentos de audio, video, texto, álbumes de fotos, y cualquier tipo de archivo que tenga una liga electrónica (link). Es posible que el docente incluya las lecturas correspondientes al curso, guiones de lectura, videos, guiones de observaciones, guías instruccionales, o cualquier otro producto que el curso solicite.

Una vez que el docente ha creado su grid tiene la posibilidad de editarlo, personalizarlo de tal manera que los estudiantes se sientan motivados desde que abren la plataforma. Esto con la finalidad de atender las competencias docentes de cada estudiante pues han de sentirse no solo motivados por la actividad que van a realizar, sino también

por la oportunidad de reproducir estas prácticas de aprendizaje con sus alumnos.

Una vez que los estudiantes han realizado cada una de las actividades digitales, usado de los materiales y logrado ciertos conocimientos previos se procede al siguiente paso, generar un video. Cada alumno plasma en ese video lo que aprendió en esta actividad según el producto que el docente determine. Se trata de explicitar, de plasmar, de hacer públicas las experiencias de aprendizaje de tal manera que todos los estudiantes, docentes y personal que tenga el código de acceso pueda acceder a este nuevo insumo y si lo considera necesario partir de él nuevamente para generar conocimiento nuevo. Una de las ventajas de trabajar con este tipo de tareas es el hecho de que el lenguaje ocurre en un contexto comunicativo natural que integra de manera efectiva la concepción propia de cada estudiante respecto a lo que observa.

Cada video tiene la posibilidad de recibir comentarios escritos e iniciar una conversación respecto al tema que se ha tratado. Esto fomenta una forma “colaborativa y socializada de construir conjuntamente perspectivas respecto de las mejores formas de promover el conocimiento en los alumnos” (Hernández, 2015: 19).

Para desarrollar los trabajos correspondientes al curso de Inglés IV. *Building Confidence in Communication* perteneciente al segundo grado de la Licenciatura en Educación Primaria fue vital el uso de esta plataforma ya que cada alumno se

encontraba inmerso en una situación de aprendizaje que le permitía aterrizar de manera óptima lo que aprendía. Fue necesario sin duda comprender cuál era la relación que tenían los estudiantes con el uso de plataformas digitales, así como las posibilidades de acceder a estos medios sin que esto generara un problema por la falta de acceso a Internet situación que aquejaba a la mayoría de los estudiantes, atendiendo así la Dimensión Social establecida en el Plan de Estudios 2018, la cual indica que es imperante comprender el papel de la escuela en el contexto de una sociedad que se transforma.

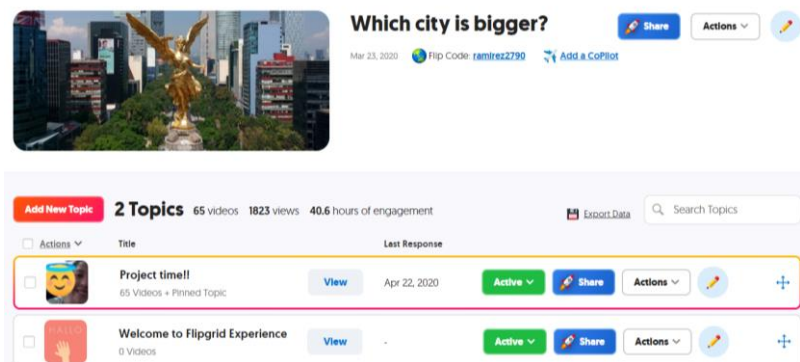
Esta transformación promueve en cada docente la gestión de espacios en los que se de respuesta a las demandas de la educación en una situación como lo es la contingencia sanitaria derivada del COVID-19. Por lo tanto, como primera acción se les hizo llegar a los estudiantes un correo electrónico en el que se les indicó que todas las actividades del curso se desarrollarían a través de dicha plataforma dado que no requiere de una conexión excesiva de datos y les permite descargar cada una de las actividades según el tiempo que ellos tengan para irlas realizando. Ninguna de las actividades tenía una fecha de caducidad salvo el producto final, así que los estudiantes podían avanzar a su propio ritmo, puesto que el espacio escolar como estaba definido había desaparecido por la pandemia.

A continuación, se muestra el grid con el cual se estuvo trabajando el curso de Inglés IV. *Building Confidence in*

Communication. Las actividades que se pueden observar dentro de este grid son la tarea correspondiente, las instrucciones que se encuentran detalladas, así como los materiales que han de resolver. También existe un video grabado por el docente en el cual se da una explicación del tema. Además de la explicación del docente se incluyen materiales de apoyo que los alumnos podían resolver en caso de necesitar una mayor explicación, finalmente se incluye el instrumento de evaluación para la tarea final.

Figura 1

Ejemplo de actividad de la materia de Inglés IV



Una de las ventajas de utilizar Flipgrid es que los alumnos pueden subir su vídeo desde cualquier dispositivo móvil y en un tiempo muy breve. Los estudiantes encuentran este formato amigable ya que es como si estuvieran tomándose una *selfie*. De acuerdo con comentarios emitidos por los estudiantes, usar Flipgrid les permitió hacer uso de insumos

tecnológicos que no habían utilizado anteriormente y así enfrentarse a un reto cognitivo sobre cómo atender la tarea y al mismo tiempo editar sus vídeos, lo cual involucraba habilidades superiores del pensamiento puesto que no solo se concentraban en realizar la tarea, sino también en contribuir a través de comentarios a la retroalimentación de los trabajos de sus compañeros.

Estos comentarios implicaban observar el vídeo y brindar una respuesta oral y escrita de lo visto. Con el paso de los días se pudo vislumbrar un progreso bastante considerable no solo en la producción oral de los estudiantes, sino también en cada una de las habilidades ya que cada tarea incluía multi-habilidad, buscando así atender los distintos estilos de aprendizaje. Entender el estilo de aprendizaje de los estudiantes implicó también reconocer el contexto virtual en el que se tuvieron que desarrollar las actividades, de esta manera se buscó atender el enfoque centrado en el aprendizaje, en donde se priorizó el aprendizaje significativo a través de experiencias y conocimientos previos desde un contexto tecnológico.

Aunado a esto, fue importante reconocer cómo es que el aprendizaje evoluciona y la toma de decisiones adquiere un punto medular dentro de la educación y del logro de los aprendizajes esperados. Los estudiantes y docentes nos enfrentamos sin duda a un momento crucial en donde aprender no solo los contenidos sino cómo reaccionar ante situaciones inesperadas significó un reto. Fue necesario

precisar hacia dónde se iba a encaminar a los estudiantes para que la experiencia de aprendizaje remoto no se tornara traumática o ineficiente.

Así mismo, fue fundamental responder a las siguientes preguntas al plantearse las actividades (ya fuera en esta plataforma o a través de cualquier otro medio): para qué van a desarrollar esta actividad, cómo la van a realizar, cuáles son las condiciones socioeconómicas de mis estudiantes, cómo afecta el confinamiento dentro de mis actividades. En el caso del curso Inglés IV, el para qué de las actividades estuvo direccionado por el logro de los aprendizajes esperados, así como la participación efectiva en las prácticas sociales del lenguaje correspondientes al curso. La realización de estas se centraba en la comprensión de los textos orales o escritos que permitieran a cada uno de los estudiantes dar cuenta de esto a través del vídeo que generaran.

Respecto a las condiciones socioeconómicas de los estudiantes fue necesario indagar sobre la situación familiar, por ellos se les pidió que redactaran un texto en prosa sobre cómo se estaba viviendo el confinamiento en casa. Estos textos revelaron que varios de los padres de familia de mis estudiantes habían perdido el empleo y por ende el ingreso familiar era menor. Una vez que se detectó esta situación Flipgrid se convirtió en la opción para trabajar dado que se pueden descargar las actividades *offline* y el consumo de datos es bastante amigable con el usuario a la hora de subir los vídeos.

Dentro de ese mismo texto se pidió a los alumnos que referenciaran cuál era su opinión respecto al uso de Flipgrid. El 100% de los estudiantes afirmó que era de sus actividades favoritas puesto que se sentían involucrados en las actividades, le encontraban utilidad a las mismas y sobre todo sentían que podían estar en contacto con sus compañeros a pesar de la distancia física. Además de la motivación que les generaba el uso de la plataforma Flipgrid, los alumnos también mejoraron en las competencias lingüísticas dado que al participar en estas actividades se enfocaron en una comunicación significativa, el uso auténtico del Inglés, y además se mantuvieron motivados durante el desarrollo de la tarea.

Lo anterior puede verse reflejado en la evaluación de cada una de las tareas en donde se puede ver el progreso de los estudiantes de manera que, no solo la evaluación formal que se realizó por parte del docente, sino la coevaluación y autoevaluación de cada uno de los estudiantes permitió identificar que los puntos clave de cada situación de aprendizaje fueron atendidos efectivamente. Esto visto desde el análisis de los cuatro periodos de actividades solicitado por las autoridades educativas de la Escuela Normal de San Felipe del Progreso, arrojó en dicho análisis que del 100% de los contenidos del curso se cumplió con el 96.6% de ellos de manera satisfactoria.

Educar en tiempos de pandemia implicó proveer a los estudiantes con oportunidades de aprendizaje que

favorecieran no solo el logro de las competencias definidas en el programa de curso, sino también desarrollar un pensamiento creativo, ambos se vieron definidos por la salud mental. La importancia de comprender el contexto histórico en el que estas acciones tuvieron lugar significa incluir dentro de las acciones realizadas la salud emocional, la gestión de conflictos, la atención de la familia que son propias del confinamiento social dado que los estudiantes además de enfrentarse a estas situaciones también tuvieron que responder a las demandas de la escuela.

El uso de Flipgrid como experiencia innovadora significó tanto para el docente como para los alumnos un punto de convergencia en el que el filtro afectivo de los alumnos se veía reducido a través de la realización de las actividades, buscando así atender la situación de salud mental de los estudiantes a través de la educación. Las actividades que se realizaron se enfocaban en la gestión del propio aprendizaje, entendiendo que el código afectivo está implícito en el abanico de cada una de ellas.

REFERENCIAS

- Hernández, G. (2015) Las tecnologías digitales como herramientas de enseñanza-aprendizaje en la UAM Cuajimalpa en Innovación educativa y apropiación tecnológica. Disponible en *Biblioteca Virtual de UAM*.
- Nunan, D. (2004) *Task-based Learning Instruction*. Cabridge University Press. London.
- SEP (2018) *Plan de Estudios 2018*. Disponible en <https://cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/124>

LAS CREENCIAS EN LA ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN ENTORNOS VIRTUALES

Luis Alfredo Ramos Peña

Ortega y Gasset (2010) afirma que la vida humana está, por decirlo de un modo, montada en creencias, constituida en ellas, en el transcurso de la vida, las circunstancias con las que nos enfrentamos, problemas, éxitos, fracasos, tropiezos, aciertos y equivocaciones, todo ello contribuye a formar nuestra idea del mundo.

Constituidas en plural, estas ideas es a lo que Ortega y Gasset llama creencias, las cuales no surgen de manera espontánea, por supuesto, en realidad abarcan toda nuestra vida, desde que empezamos a tener noción de las cosas que nos rodean y empezamos a tratar de comprenderlas, estas ideas no representan en sí las ideas que tenemos sino las ideas que somos, lo que nos representa y llegan a confundirse con la realidad; como consecuencia las reproducimos en nuestro medio, son nuestra obra y es por ellas que vivimos y configuramos el medio ambiente en que nos desenvolvemos.

En las creencias está cimentada nuestra vida, porque representan para nosotros la realidad, ellas articulan nuestra conducta, el mismo autor declara que somos lo que representan nuestras creencias, incluso la intelectualidad se basa en éstas, porque en ellas somos y estamos, en ellas vivimos.

Las creencias están presentes en nuestra vida y acciones mucho más de lo que queremos o podemos admitir. Las estamos poniendo en práctica constantemente como producto de la interiorización de nuestras propias experiencias y de aquellas que por su naturaleza nos son allegadas y les conferimos atributos de confiabilidad o certeza. “El estado mental denominado creencia, aunque involucra al intelecto y a los sentimientos, está, en su sentido esencial, emparentado con la actividad, con la voluntad” (Bain, 1868)

Al hacer las afirmaciones entonces, nos encontramos en un estado mental, pero ¿en cuál? Solamente es un estado intelectual o conlleva algo más que mera intelectualidad. Pudiera ser que las emociones acompañen a la intelectualidad en el camino de convertirse en creencias.

Hume (2011) plantea que la idea de un objeto es una parte esencial de la creencia acerca del objeto pero no toda, ya que concebimos muchas cosas en las que no creemos. Y para descifrarla, de forma más íntegra la naturaleza de la creencia, debemos tener en cuenta que los razonamientos derivan en conclusiones que refieren objetos y sus cualidades y que la idea de existencia no es diferente de la idea de un objeto y posteriormente al definirlo como existente, la idea no cambia nada de la primera impresión, nos dice que “la creencia en la existencia no aporta una nueva idea para unirla con las que componen la idea del objeto”. Existe diferencia en la existencia de un objeto y la creencia en él y es la manera cómo

lo concebimos y esa es la razón de que una misma raíz genere varias creencias, porque también contienen elementos de subjetividad. Aquí queda claro que el Inglés, como lengua extranjera, es un “objeto” que tiene diferentes maneras de ser concebido: con interés, entusiasmo, indiferencia o aversión o duda, siendo esta última el opuesto a la creencia. Si se presenta la duda hacia el Inglés, al constituir el opuesto a la creencia, entonces debemos primero medir el impacto de la creencia y modificar las percepciones para cambiar en primera instancia la concepción y llevarla a un estado de disposición.

En el aula o por medios virtuales, persisten el comportamiento y la manifestación de la creencia, se limitan a participar en tanto no sienten el temor de verse expuestos o mantenerse completamente al margen, salvo aquellos que exhiben un conocimiento previo y lo muestran con seguridad. La movilización de las creencias que subyacen al comportamiento observado, apostaría por mejores resultados en el proceso de enseñanza - aprendizaje del Inglés al interior de las Escuelas Normales.

Si encontramos creencias en un análisis previo, encontramos que sobre el aprendizaje del idioma Inglés, identificamos las siguientes subcategorías:

- Medio de comunicación:
 - Construcción de conocimiento
 - Formación de hábitos.

Se presenta como primera subcategoría medio de comunicación. Asociamos el aprendizaje del Inglés con poseer un medio o una herramienta para la comunicación, la cual permitiría tener acceso a otras culturas, a otras realidades y otros contextos. El manejo como medio de comunicación también lo vinculamos con el desarrollo personal y profesional. Está latente la creencia, que el dominio de la lengua extranjera traerá aparejadas más alternativas laborales y en cierto sentido es así, pero más allá, abre la ventana a un mundo de información.

Si de formación y capacitación hablamos y en este punto se hace necesario hacer énfasis que los jóvenes que asisten a la universidad actualmente, si no han tenido experiencias gratas en el aprendizaje de la lengua y sobre todo en aquellos en los cuales prevalecen las precariedades lingüísticas, tienen la firme creencia que no es necesario aprender Inglés porque, actualmente y en consecuencia lógica, más en el futuro, la gama amplia de opciones digitales en forma de aplicaciones que prometen traducir en tiempo real, tanto nuestras intenciones como las respuestas a las mismas, hace innecesario el aprendizaje de la lengua.

Es innegable que el avance de la tecnología nos lleva a este punto, y es difícil combatir este argumento, porque, en este caso, nuestros interlocutores no han llegado al punto de realización que los traductores, por lo menos los actuales, no reflejan emoción ni intención y solo representan una

traducción literal mecanizada.

Por supuesto que nos pueden ser de utilidad, sobre todo teniendo en cuenta la extensa variedad de idiomas existentes; pero en este caso y de acuerdo con las políticas educativas actuales, se hace necesario y deseable el dominio de una lengua extranjera, el Inglés en este caso, para cumplir con los criterios de educación. En este punto es necesario trabajar en la motivación, es el reto que enfrentamos en la enseñanza del Inglés en las aulas de las Escuelas Normales, combatir la creencia que es solo una materia más del currículo y que se solventará de la misma manera que las demás, siguiendo instrucciones y cumpliendo tareas, pero sin el verdadero interés por aprender.

Ahí radica el problema principal, luchar contra las creencias implícitas, esas proclaman el “no entiendo, no me interesa y nunca lo aprenderé”. Si este comportamiento que refleja las creencias anteriores, lo visualizáramos como una cuerda, veríamos que estaría completamente enredada y llena de nudos, uno sobre otro, por lo que llegar a estirar la cuerda sería el primer paso antes de siquiera intentar con los procesos de enseñanza. Motivar entonces, es el primer paso para desplazar las creencias que impiden llegar al aprendizaje significativo.

De acuerdo con Shulman (1989) existe el enfoque de proceso producto, en la que se considera que la buena enseñanza, de Inglés en este caso, es aquella en la que los alumnos obtienen logros importantes y para verificar la

efectividad, se estudia la conducta de los profesores y el logro cognitivo de los estudiantes y luego se correlacionan ambos aspectos. Para llegar a estos pasos, es importante que exista la disposición al aprendizaje de la lengua extranjera, de lo contrario no se manifestará un logro que medir ni correlacionar con la praxis docente.

Construcción de conocimiento como segunda subcategoría alude a tener creencias asociadas a que el aprendizaje del idioma consiste en construir significados, ya que aprender Inglés no significa saber las palabras en el idioma, sino también comprender y darle significado a aquello que se está aprendiendo”. El profesor debe considerar las técnicas pertinentes para poder desempeñar su rol como mediador del aprendizaje. No existe un criterio uniforme que nos sirva para aplicar en todos los ámbitos. Cada grupo, por sus características y contextos individuales, constituye un microcosmos de diversidad y tal característica conlleva la necesidad de construir un escenario diferente de actuación y acción, si realmente estamos comprometidos con el proceso de enseñanza y aprendizaje. No es fácil pero tampoco es imposible y como todas las cosas que deseamos lograr, suceden sobre la base del interés, el compromiso y el esfuerzo.

Uno de los principales incentivos en el aprendizaje del Inglés lo constituye el gusto de hacerlo y por lograrlo y ese deseo nos lleva a buscar los medios para conseguirlo. Y en las aulas de las Escuelas Normales, sin declarar ni afirmar totalidades, si encontramos que la mayoría de los estudiantes

carece de ese gusto o interés lo que se manifiesta en ausentismo, reticencia a participar lo que acentúa el déficit; aun tratando de fomentar ambientes inclusivos –presenciales o virtuales- persisten los sentimientos de pena o vergüenza al expresarse verbalmente.

La tercera subcategoría está asociada a concebir el proceso de aprendizaje de Inglés asociado a la formación de hábitos. Esta a su vez, se relaciona con la memorización de la información. Se relacionaría también con la ejercitación del lenguaje y éste con realizar tareas de forma rutinaria y relativamente mecánica en las clases de la asignatura. La ejercitación está estrechamente relacionada con recursos lingüísticos como la gramática y el vocabulario. Estos tipos de contenidos son altamente relevados por los estudiantes en el proceso de aprendizaje del Inglés.

La tecnología, por sí sola, no aporta un ingrediente extra a los procesos de enseñanza y aprendizaje sin la metodología adecuada para cada grupo en el aula y, como se mencionó líneas arriba, sin la motivación constante e intrínseca, la metodología tampoco aportaría a la fórmula. A diferencia de aquellos que nos dirigimos a una institución a aprender la lengua o incluso viajamos al extranjero para cumplir el propósito, la lengua extranjera como un requerimiento curricular con carácter de obligatoria, se enfrenta a diferentes barreras actitudinales y conductuales por parte de los alumnos, por lo que se hace urgente y necesario movilizar las creencias subyacentes que impiden la concepción de la

lengua extranjera, Inglés en esta caso, para lograr los objetivos que emanan de la Ley General de Educación y las estrategias de reforma a Escuelas Normales. Las acciones se mueven desde las creencias, si no tenemos claro que tenemos que preparar el entramado emocional antes de construir los contenidos curriculares, nos seguiremos encontrando con apatía e indiferencia. No debemos perder nunca de vista que somos y trabajamos para seres humanos, pero en algún punto del camino se ha perdido ese sentido humanista y holístico de la educación. Parafraseando a Phillippe Meirieu, es nuestra responsabilidad despertar en nuestros estudiantes el deseo de aprender.

REFERENCIAS

Bain, A. (1868). 2013 Mental and Moral Science. The classics.

Hume, D. (2001) Tratado de la naturaleza humana. Servicio de Publicaciones. Diputación de Albacete.

Philippe, M. (2007). Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender. Biblioteca digital de la OEI-CREDI.

Shulman, D. (1989). 2005, Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Revista de currículum y formación del profesorado.

Ortega y Gasset, J. (2014). Ideas y Creencias. Alianza.

Usó Vicedo, L. (2008). Creencias de los profesores de E/LE sobre la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación. Universidad de Barcelona.

ADAPTACIÓN AL CURSO VIRTUAL DURANTE AISLAMIENTO POR COVID-19: EMOCIONES Y REFLEXIÓN DOCENTE

Aniza Guadalupe Rangel Sala

La suspensión de clases presenciales por COVID-19 generó un desafío en el proceso de enseñanza no solo al tener que adaptar contenidos de cursos presenciales a clases virtuales, sino también en el ámbito familiar, social, laboral y económico. Actualmente, existen una gran cantidad de recursos digitales, lo cual puede ser abrumador. Es necesario identificar los elementos necesarios para el proceso de adaptación al curso virtual con el fin de generar estrategias propias para el desarrollo del curso, comunicación con los estudiantes y manejo emocional.

Según Rogers (1969), el aprendizaje es una función que incluye el intelecto, las emociones, y las motivaciones. Es decir, es la función holística de la persona que interactúa con su entorno de manera directa, y aprende de manera continua y profunda, causando un impacto en sí misma: actitudes, conducta, e incluso personalidad. Es posible que tanto maestros como alumnos, muestren dificultades durante el proceso de adaptación al aula virtual, no solo por la falta de experiencia en el entorno digital, sino también por cuestiones emocionales o falta de motivación. Por lo tanto, es de suma importancia buscar estrategias para el desarrollo de las habilidades socioemocionales. Estudios previos establecen

que la Inteligencia Emocional (IE) influye en la supresión de pensamientos negativos y también en las posibilidades del burnout (Durán, Extremera & Fernández-Berrocal, 2003). Goleman (1995) explica que la IE se compone de cinco elementos principales: Autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidad social. Cada emoción desempeña una función, y dependiendo del beneficio que brinde, se le asigna una cualidad negativa o positiva. Casassus (2006) las define como impulsos o de naturaleza involuntaria. Es decir, no podemos controlarlas, pero aun así, pueden influir en la conducta del individuo pese a que la conducta es una decisión. De acuerdo con Goleman, la autoconciencia es el primer paso. Por lo tanto, es vital reflexionar sobre las emociones propias como docente.

1. ¿Cómo me siento para iniciar clases y por qué?

Es completamente válido sentir nervios, frustración, confusión, miedo. Ya sea la dificultad para adaptar o transformar contenido, organización de tiempo, emocional, o físico. Lo importante es identificar cómo me siento y por qué.

2. ¿Qué me gustaría lograr y cómo me sentiría al lograrlo?

Es necesario establecer objetivos personales claros y alcanzables. Identificar cuáles objetivos dependen de mí, y cuáles no quedan en mis manos.

3. ¿Qué necesito para alcanzar mis objetivos?
(emocionalmente, conocimientos, recursos)

Es importante también analizar qué estrategias se han utilizado previamente que hayan influido de manera positiva en su desempeño. El aula presencial es diferente al aula virtual, por lo tanto, es posible que pueda transformar el contenido.

4. ¿Qué puedo mejorar y qué puedo transformar para mi clase?

Existen estrategias que han sido de utilidad en el aula presencial, pero quizás no todas sean fácilmente aplicables en el aula virtual. Pedir retroalimentación siempre es bueno, pero también es posible autoevaluarse y notar áreas de oportunidad. Observar videos o tutoriales puede ayudar a encontrar nuevas maneras de presentar su contenido.

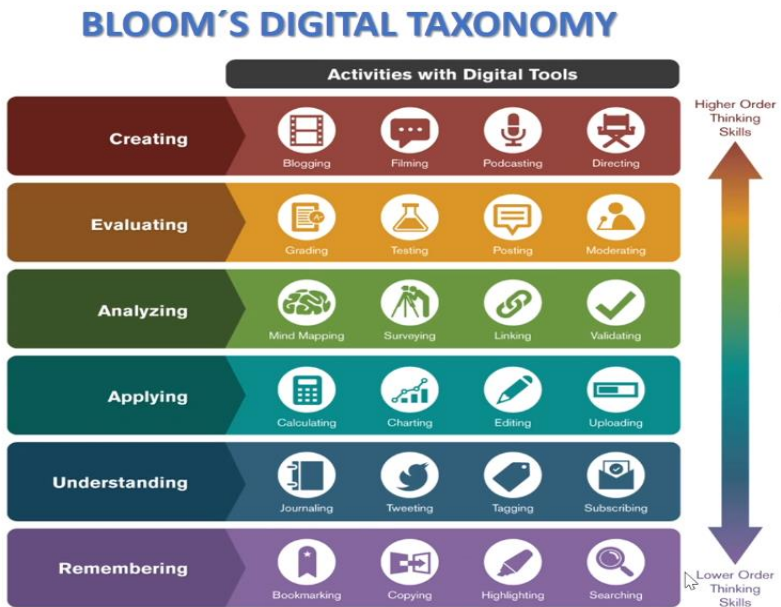
Uno de los aspectos más significativos al momento de hacer estas preguntas es el reflexionar sobre el propio desempeño docente en el aula virtual. Identificar la manera en la que se visualiza en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las preguntas no solo aplican para la reflexión docente, sino también para los estudiantes al principio del semestre. Permiten un conocimiento previo sobre la situación de los estudiantes, expectativas, generar acuerdos y definir qué recursos se van a utilizar.

Actualmente existe una infinidad de herramientas en los cuales apoyarse y enriquecer la clase virtual y, por eso, puede ser abrumador para maestros que poseen conocimientos muy básicos que aún no han logrado

familiarizarse con ellas. Analizar las necesidades digitales no solo es útil para la planeación de actividades, sino que también para economizar tiempo. En caso de no contar con gran facilidad para el uso de herramientas digitales, es necesario establecer qué realmente necesita aprender, enfocándose en su utilidad y frecuencia de uso.

Figura 1

Taxonomía digital de Bloom



Fuente: Taxonomía Digital de Bloom, infografía de Ron Carranza (Sneed, 2016). Arizona State University Teach Online.

5. Es necesario tener claros los objetivos de aprendizaje de cada lección para elegir tipos de herramientas digitales básicas necesarias:

- LMS (Learning Management System) como Google Classroom o Moodle.
- Software para videoconferencias como Zoom o Google Meet.
- Software para compartir y recibir documentos como Google Drive
- Videos o tutoriales en Youtube, Vimeo, Loom
- Recursos digitales adicionales: Kahoot

6. Herramientas digitales para el aprendizaje sincrónico y asincrónico.

Para aprendizaje sincrónico, lo cual significa en tiempo real, puedes utilizar las videoconferencias, aplicaciones como Kahoot y actividades que requieran un horario específico de trabajo, y se pueden resolver dudas de manera inmediata.

Para el aprendizaje asincrónico, se pueden trabajar a su propio ritmo, pero la retroalimentación no es inmediata. Videos tutoriales como en Youtube o hechos por el maestro con la aplicación Loom.

7. Generar estrategias para mantener la atención de los estudiantes.

Desde un tema actual, hasta la manera de presentar una actividad. Utilizar foros de discusión o presentar sus aprendizajes de manera creativa.

8. Considerar el aula invertida.

Proveer al estudiante con un tema de estudio o con instrucciones claras previamente a una clase para autoestudio no solo permite a los estudiantes trabajar por sí mismos, sino facilita la retroalimentación en grupo.

Durante el proceso de aislamiento, tanto docentes como alumnos han sufrido un cambio drástico en la manera de llevar a cabo sus actividades, trabajar, interactuar socialmente, su situación económica, familiar. El aislamiento puede ser una situación de gran frustración e incertidumbre, pero también ha dado lugar a una nueva perspectiva sobre el mundo en el que se vive.

En momentos de crisis es necesario tomar un paso atrás, observar, analizar y generar cambios. De manera personal, el aislamiento ha sido un momento de pérdidas, miedo, búsqueda de la tranquilidad, angustia, gran reflexión y a partir de ella, tomar acción y generar cambios. Por supuesto, que ha sido un gran desafío, pero con ello también se ha desarrollado la habilidad de la adaptación, lo cual conlleva la posibilidad de manejar sus emociones en situaciones difíciles y de buscar estrategias para ajustarse al cambio de la mejor manera posible.

Un apropiado control emocional entonces no significa evitar o someter a las emociones, sino ser consciente de ellas, actuar con responsabilidad y generar estrategias que puedan ser de utilidad. Es decir, no es posible controlar la situación actual, ni las propias emociones, pero mediante la conciencia

es posible cambiar la acción y generar pensamientos positivos durante el proceso.

Las estrategias anteriores surgieron durante el proceso de aislamiento y durante la formación continua para la mejora del desempeño docente.

En conclusión, es necesario generar una reflexión personal sobre el bienestar personal de manera inicial, el de los estudiantes, identificar las necesidades académicas y emocionales, establecer qué herramientas son realmente necesarias y generar estrategias básicas para la transformación del contenido al aula virtual sin que las adaptaciones sean un reto más para los maestros y alumnos.

REFERENCIAS

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing, Abridged Edition*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Best Practices To Convert Instructor-led Training To E-learning* (2020) Shift Disruptive Learning. Recuperado el 28 de Julio de:
<https://www.shiftelearning.com/blog/bid/222701/best-practices-converting-from-traditional-training-to-elearning>
- Brame, C. (2013) *Flipping the Classroom*. Vanderbilt University Center for Teaching. Recuperado el 28 de Julio de:
<http://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/flipping-the-classroom/>
- Sneed, O. (2016) *Integrating Technology with Bloom's Taxonomy*. Recuperado el 9 de Septiembre de:
<https://teachonline.asu.edu/2016/05/integrating-technology-blooms-taxonomy/>
- Casassus, J. (2006). *La educación del ser emocional*. (1a ed.). Universidad Virtual del Instituto Tecnológico de Monterrey, México: Ediciones Castillo
- Churches, A. (2008). *Bloom's Digital Taxonomy*. Recuperado el 28 de Julio de
https://www.researchgate.net/publication/228381038_Bloom's_Digital_Taxonomy
- Durán, A., Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2003). *Inteligencia emocional y burnout en profesores*. Encuentros en Psicología Social, 1, 260-265.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós

Rogers, C. R. (1969). Freedom to learn: A view of what education might become.

TRES PASOS PARA EL AULA VIRTUAL: UN NUEVO ESCENARIO PEDAGÓGICO

Patricia Margarita Salazar García

Alexi Yazmín Zurita Aguilar

Con cada Reforma Educativa en México se ha manifestado el propósito de adaptar el currículo de la educación pública a un sistema globalizado para estar a la vanguardia de las necesidades del nuevo milenio. La actual contingencia sanitaria por COVID-19 presenta desafíos de un sistema educativo en vías de transformación. El eminente cierre de escuelas de todos los niveles educativos ha dejado manifiesta la imperiosa necesidad de adecuación de estrategias gubernamentales para mantener a flote el continuo formativo de aproximadamente 37, 589, 611 alumnos de educación básica en México (UNESCO, 2020). Alrededor de 3, 943, 544 millones de estudiantes de educación superior del sector público y privado, distribuidos en 5,535 instituciones educativas (SEP, 2019) dieron cierre a sus actividades áulicas para incurrir, en el mejor de los casos, a la modalidad virtual de una nueva normalidad.

Esta situación permitió exponer las preguntas ¿cómo se ha dado continuidad a los contenidos de los planes de estudio? ¿Qué estrategias institucionales y docentes

emergieron para dar seguimiento a los objetivos planteados? ¿Cómo ha impactado en el aprendizaje de los estudiantes la adecuación de estrategias? ¿A qué tipo de adecuaciones se debe someter el currículo en los diversos niveles educativos? ¿Cuál es el papel del docente ante una inminente adecuación del currículo? Estas interrogantes representan la generalidad de los centros educativos del país porque es del interés de los docentes el conocer cómo llevaron a cabo otros maestros la atención de sus estudiantes de manera efectiva durante el periodo de distanciamiento social. La UNESCO (2014) propuso un enfoque estratégico, el cual enmarca “dos dimensiones esenciales para el desarrollo de un nuevo paradigma educativo en las escuelas: la renovación de las prácticas educativas y las estrategias asociadas a la medición de los aprendizajes” (p. 9). En ambas dimensiones, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), ofrecen oportunidades de apoyo para la implementación de esos cambios.

Por lo que es necesaria la inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación como medio para desarrollar prácticas docentes eficaces, que involucran el esfuerzo y coordinación de los gobiernos, las instituciones educativas y los docentes. Debido a que en tiempos de confinamiento por contingencia sanitaria representan un medio para garantizar la continuidad del aprendizaje. Sin embargo, se torna inaplazable voltear los reflectores al quehacer del docente normalista quien abruptamente cambió

su escritorio por una mesa en la sala de su casa y que, para dar seguimiento a un programa de estudios, tuvo que incursionar en un espacio virtual que permitiera el flujo de la comunicación con sus estudiantes. El maestro proactivo enfoca su atención al replanteamiento de su práctica docente que permita abordar estrategias innovadoras y propositivas asumiendo los retos educativos actuales en función del contexto en el que se encuentra inmerso.

Figueroa (2000) señala que “las estrategias a seguir por la comunidad académica dependen del capital cultural de los sujetos que la integran” (p. 6), en este sentido el bagaje de recursos disponibles en una comunidad académica constituye, en gran parte, la piedra angular para el planteamiento de nuevas alternativas de trabajo docente. Las nuevas propuestas pedagógicas y académicas conducen a una praxis enfocada a utilizar herramientas de apoyo y acompañamiento educativo, que permita con el uso de las nuevas tecnologías, avanzar en el estilo de enseñanza aprendizaje convencional. Asimismo, Crispín et al., (2011) menciona que “La enseñanza estratégica implica identificar acciones y procedimientos que favorezcan la apropiación y la integración del conocimiento de manera comprensiva y duradera” (p. 57) Es así como la función de un profesor estratégico plantea el camino hacia la autogestión de conocimientos, pero a la mano del docente como facilitador.

En este sentido, dentro de una renovación de prácticas se debe considerar la liberación del docente normalista de la

coincidencia temporal, incluso especial, de los estudiantes para poder así cubrir sus necesidades educativas, por lo que es necesario conocer los recursos disponibles con los que cuenta la comunidad educativa en la que se está inmersa y qué posibles planes de acción son factibles de realizar, porque la desigualdad de condiciones en los diversos sectores de la población es una limitante. En México, el 44.3% de los hogares disponen de servicio de una computadora y en el 56.4% de los hogares se tiene conexión a Internet, (INEGI, 2019) esto significa que no todo el alumnado podrá acceder a una educación virtual remota.

El presente ensayo centra su atención en la Escuela Normal Federal de Educadoras Maestra Estefanía Castañeda de Ciudad Victoria, Tamaulipas, México, que al inicio del semestre B del ciclo escolar 2019-2020, contaba con una población de 226 estudiantes en cuatro semestres: 2do, 4to, 6to y 7mo y el 81.3% contaba con Internet en el hogar. Al igual que en la mayoría de las escuelas normales en la república mexicana se suspendieron las clases presenciales a mediados de marzo de 2020; esta situación afectó tanto al estudiantado como a los 47 docentes frente a grupo de la institución, debido a que se tuvo que recurrir a diversos medios tecnológicos sin previa capacitación para continuar con los objetivos planteados. En el caso específico de la academia de docentes de Inglés, que está compuesta por seis integrantes, se plantearon diversas estrategias para continuar con la instrucción de cada curso.

La integración de una propuesta de trabajo se resume en el marco de un proceso empírico que consistió en la enumeración de tres pasos que constituyen el camino recorrido en la exploración de un nuevo escenario pedagógico hacia la conformación de un aula virtual. Primero, se presentó al cierre de las aulas, el propósito en ese entonces fue mantener una comunicación con el alumnado, en donde se pudiera difundir el contenido del curso y de cierta forma retroalimentar los avances de su trabajo en casa. El hecho de que, en el año 2018, se implementó en las clases de Inglés el uso de la Plataforma de Google Classroom como repositorio digital de contenido académico, fungió de gran ayuda para este propósito. Con esta plataforma se logró administrar los cursos y se difundieron instrucciones del trabajo y consignas para que las estudiantes realizaran en casa.

Esta situación pareció permear las dificultades de acceso al currículo al inicio del distanciamiento social; sin embargo, al momento de realizar la evaluación de los aprendizajes obtenidos se proyectó un alto índice de errores en las tareas realizadas que demostraron, por un lado, una leve comprensión de las tareas solicitadas y, por otro, un insuficiente nivel de aprendizaje. Por lo que una plataforma como repositorio de contenido académico no fue suficiente.

El segundo paso fue atender las necesidades educativas de las estudiantes al acompañarlas en estos procesos de autogestión y así asegurar el andamiaje de contenidos. Para

ello se realizaron reuniones virtuales con grupos de entre 20 y 30 estudiantes, a través de videoconferencias, utilizando softwares de acceso libre como Zoom, Webex Cisco, Microsoft Teams, Skype y Google Meet principalmente, mismos que variaron en términos de tiempo, funcionalidad y uso, entre otras características. Cabe reconocer que esta exploración no fue sencilla debido a la falta de capacitación previa, pero el ensayo y error facilitó el transmitir una clase en tiempo real para acompañar a la estudiante en el proceso de aprendizaje desde su hogar. El uso de la aplicación de WhatsApp y la alternancia con las reuniones virtuales favoreció la participación oral y escrita a través de la eficaz comunicación docente-alumna, al socializar ideas por medio de textos o archivos de audio y video.

Asimismo, las reuniones periódicas del cuerpo docente de Inglés, permitieron compartir las experiencias en clases virtuales de cada integrante, las cuales fueron enriquecedoras y en las cuales surgió la inquietud de realizar el mejor escenario pedagógico posible. Por lo tanto, el tercer paso consistió en la elección de estrategias didácticas y la elaboración de contenido digital para crear un espacio de aprendizaje eficaz. Utilizar recursos adicionales mejoró la calidad de la interacción y propició un intercambio de información en un ambiente de armonía y con un enfoque lúdico. El uso de herramientas digitales como Google Slides, Powerpoint, Powtoon, facilitaron la elaboración de apoyos visuales que permitieron centrar la atención al contenido con

estímulos más llamativos y dinámicos; con aplicaciones como Adobe Scan, Canva y Pixabay, se logró diseñar presentaciones más nítidas y variadas en imágenes y contenido visual.

Sin dejar a un lado el aspecto dinámico que debe caracterizar a una clase de Inglés, se potencializaron los aprendizajes con el uso de Kahoot, Quizlet, Quizziz y Mentimeter como herramientas para la ludificación del ambiente en el aula virtual. Un aspecto relevante que conviene destacar en esta propuesta de trabajo es utilizar la aplicación de Google Forms para la elaboración de instrumentos de evaluación, debido a que estas mediciones con fines formativos y sumativos nos dan la pauta del nivel de desempeño en nuestra práctica docente.

Al finalizar el semestre, se pudo constatar que la educación en esta nueva normalidad, ofrece una enorme cantidad de oportunidades y áreas para la innovación, pero también presenta desafíos únicos para la implementación y el éxito eventual. Algunos de los retos presentados en el caso de la Escuela Normal Federal de Educadoras Maestra Estefanía Castañeda son los siguientes: la capacitación en el uso de las TIC y la brecha digital del cuerpo docente, así como la migración de los contenidos a un ambiente 100% digital y la adaptabilidad de las estudiantes a esta nueva modalidad.

REFERENCIAS

- Crispín, M., Doria, M., Rivera, A., De la Garza, M., Carrillo, S., Guerrero, L., Patiño, H., Caudillo, L., Fregoso, A., Martínez, J., Esquivel, M., Loyola, M., Costopoulos, Y., & Athié, M. (2011). *Aprendizaje Autónomo: Orientaciones didácticas para la docencia*.
- Figuroa, L. M. (2000). La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 30(1), 117–142.
- IISUE (2020), *Educación y pandemia. Una visión académica*. UNAM, <http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>
- INEGI (2019). <https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2019/>
- Sánchez-Rodríguez, J., & Sánchez-Rivas, E. (2017). *Ámbitos De Actuación En Entornos Virtuales De Aprendizaje De Idiomas: Propuesta De Una Lista De Verificación Basada En Criterios De Calidad*. October, 1–11. http://www.enriquesanchezrivas.es/congresotic/archivos/CampusVirtuales/Alemany_Otros.pdf
- SEP (2019). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2018-2019*. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2018_2019_bolsillo.pdf
- UNESCO (2014). *Enfoques estratégicos sobre las TIC en educación en América Latina y el Caribe*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223251/PDF/223251spa.pdf.multi>
- UNESCO (2020). Interrupción educativa y respuesta al covid-

19. <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>

EL DOCENTE DE INGLÉS EN EL NUEVO CONTEXTO EDUCATIVO VIRTUAL

Melina San Miguel García
Yolanda Natalia Álvarez Gómez

Un estudio reciente publicado por la Real Sociedad de Londres indica que este receso escolar motivado por la pandemia del Covid-19 podría afectar la economía del Reino Unido durante los próximos 65 años. Se pronostica que aquellos alumnos atrapados en el confinamiento sanitario perderán un 3% de las ganancias anuales futuras ya que carecerán de las habilidades necesarias para el desempeño laboral de su porvenir (Coughlan, 2020). Desafortunadamente, el panorama en Latinoamérica es aún más desalentador. Según cifras del Banco Mundial (2020) más de 170 millones de niños se encuentran fuera del aula, muchos de ellos enfrentando esta situación en un sistema improvisado de educación y para el cual no tienen el recurso, el espacio o el apoyo de parte de sus progenitores por encontrarse estos mismos en una situación de crisis económica. Entonces, ¿cuál es el camino que el docente del siglo XXI debe de seguir para responder a esta inesperada crisis?

Al término de un periodo escolar tan accidentado como el que recientemente ha culminado, se pone de manifiesto la oportunidad de reflexionar sobre las actividades en línea

realizadas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual se vio amenazado por el confinamiento sanitario establecido por las autoridades en respuesta a la crisis mundial del Covid-19. Si bien los beneficios que el aprendizaje en línea brinda son numerosos, tales como permitir que el acto de la enseñanza suceda prácticamente en cualquier entorno físico que cuente con conectividad, es cierto que la velocidad con la que se pretendió trasladar los cursos presenciales a un contexto virtual no tuvo precedentes (Hodges, Moore, Lockee, Trust y Bond, 2020).

A pesar de la premura con la que se necesitaba una respuesta ante tal situación, las instituciones ofrecieron un abanico de recursos y alternativas que representaron una solución de emergencia ante el apabullante escenario. Sin embargo, “las experiencias de enseñanza en línea bien planeadas son significativamente diferentes de aquellos cursos ofrecidos como respuesta a crisis o desastres” (Hodges et al., 2020, p. 1). Por ello, en vísperas del inicio del nuevo ciclo escolar, el cual arrancará de igual manera en línea, se precisa una reflexión y ejecución de acciones concretas que ofrezcan al estudiante un proyecto de enseñanza a distancia que, además de ser de calidad, le brinde las herramientas para desarrollar competencias genéricas que le permitan desenvolverse de manera asertiva y desde la resiliencia en respuesta a situaciones de crisis, así como ser gestores de su aprendizaje y finalmente que resulte en estudiantes autónomos.

Empero, la educación en línea se ha consolidado como una gran opción educativa, es cierto que implica una serie de retos. Un ejemplo es el grado de deserción considerablemente alto de los programas académicos comunes, especialmente aquellos que son gratuitos. A partir de tales hallazgos se puede señalar que, sin importar la modalidad de estudio, el rol del profesor representa un punto central y trascendental en el proceso de aprendizaje (Holtz, 2017, pár. 6). De lo anterior estriba la importancia de contar con docentes que comprendan la necesidad de adaptar sus prácticas no solo a un entorno digital, sino a un currículum que establezca la enseñanza como un proceso que, además de adecuarse a las necesidades sociales, forme ciudadanos globales capaces de lidiar con los problemas de su entorno a través de una educación integral. Esto es, preparar a los alumnos para el futuro y para lo que éste les depara.

El siglo XXI ha traído consigo innumerables cambios, los cuales han alterado de forma sustancial la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, el movimiento en una sola dirección dentro del aula ha desaparecido. Ahora, se trata más de “una genealogía del contenido, de enseñar y entrenar para conectar más que para acumular” (Bergmann, 2018, p.32). En consecuencia, es primordial que el viejo paradigma del docente como transmisor único de conocimiento cambie de manera radical y al unísono de estas vertiginosas transformaciones, que hoy en día responden no solamente al inexorable paso del tiempo, sino a una realidad

inesperada y crítica como la impuesta por la pandemia sanitaria.

Por lo tanto, lo que tal vez funcionaba en el pasado, ya no surte el mismo efecto y se presenta como una práctica obsoleta. Prensky (2015) afirma que lo que se tiene que hacer no es una mejora paulatina, sino “una educación alternativa que se ajuste mejor al nuevo contexto educativo” (p. 1075). Él mismo describe cuatro elementos esenciales de este “nuevo contexto educativo”, los cuales se resumen con el acrónimo VULCA, por sus siglas en Inglés y se traduciría en variabilidad, incertidumbre, complejidad y ambigüedad. Resulta abrumador de qué manera este nuevo contexto, específicamente con tales conceptos, describe lo que está viviendo el mundo en la actualidad.

En consecuencia, la mejor manera de afrontar este nuevo paradigma como profesores de Inglés es comprendiendo las características y complejidades de adaptar una clase de lengua a este nuevo contexto. Enfoques como el Aprendizaje de Lengua Asistido por Computadora (CALL, por sus siglas en Inglés) que cobró auge en la última década del siglo XX, pronto le abrió paso a otros como Comunicación Mediada por Computadora (CMC, por sus siglas en Inglés), los cuales facilitaron la transición de lecciones en línea en las que no solo se le presenta información al alumno, sino que requieren que el alumno realice actividades productivas tanto visuales como auditivas, así como verbales/textuales (Hampel, 2006, p. 106).

Por ende, es menester comprender que, si bien a través de las diversas plataformas y herramientas digitales es posible lograr que el alumno realice tareas como las mencionadas anteriormente, los docentes no debemos caer en el error de ‘virtualizar’ el salón de clases, es decir, transferir a tal contexto viejas estructuras (Svensson, 2004, en Hampel, 2006). Por ello, se necesita que el docente de Inglés sea capaz de innovar en su práctica y como resultado, lograr una enseñanza de calidad en un ambiente virtual. Para que esto ocurra, es indispensable que éste desarrolle siete niveles de habilidades específicas de la enseñanza de lenguas en línea: 1) Competencia básica en TIC, 2) Competencias técnicas específicas del software a utilizar, 3) Lidar con las limitaciones y posibilidades del medio, 4) Socialización del conocimiento en línea, 5) Facilitar la competencia comunicativa en los estudiantes, 6) Creatividad y capacidad de elección de materiales y recursos, 7) Estilo propio (Hampel y Stickler, 2005, p. 317).

Como puede observarse, en un primer momento el docente debe ser diestro en las concepciones básicas relativas al conocimiento y al manejo técnico de la enseñanza en línea, mientras que en los niveles tres y cuatro se espera un adecuado dominio pedagógico de una clase de lenguas en un entorno virtual. Por último, en los niveles cinco y seis se espera que el docente cuente con un abanico de opciones aplicables a su práctica, explotando su creatividad y desarrollando un estilo propio y adecuado a su contexto

específico.

A este respecto cabe puntualizar que, en lo referente al dominio tecnológico, existen cada vez mayores esfuerzos, tanto colectivos como individuales, para la profesionalización y actualización en el uso de las TIC, a través de seminarios en línea y tutoriales. Por lo que, ante el escenario académico que en la actualidad nos ocupa, es de vital importancia prestar significativa atención a los elementos y enfoques pedagógicos que serán empleados para la enseñanza del Inglés en entornos virtuales.

Por consiguiente, el modelo propuesto para atender dichos componentes es el diseño instruccional. Clark & Harrelson (2002, en Londoño, 2011) lo describen como una práctica que utiliza principios científicos para elaborar productos que tienen por objetivo desarrollar en el alumno la capacidad para lograr ciertas tareas. Teniendo en cuenta que una de las principales habilidades del siglo XXI es el actuar de forma autónoma; el modelo instruccional ASSURE (por sus siglas en Inglés) responde a un enfoque constructivista que favorece la autoevaluación, el aprendizaje colaborativo y dota al educando de herramientas que le permiten desarrollar su autonomía, transformándolo en el actor principal de su aprendizaje. A continuación, se describen los pasos para desarrollar contenidos utilizando el modelo instruccional ASSURE:

1. Analizar las características de los alumnos, tales como nivel de la lengua de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia, edad, conocimientos previos, habilidades, actitudes y estilos de aprendizaje.
2. Establecer los objetivos de aprendizaje, especificando los resultados que los estudiantes deben de alcanzar; así como también, el grado en que serán conseguidos dichos objetivos.
3. Seleccionar estrategias, tecnologías, medios y materiales que se utilizarán. En este punto, es de suma importancia involucrar al estudiante en la decisión de qué tipos de materiales se trabajarán; ya sean textos, imágenes, videos, audios y multimedia. Esto con el fin de crear un ambiente de colaboración y mantener el interés en el curso.
4. Organizar el escenario de aprendizaje, esto es, hacer una minuciosa revisión del entorno virtual que se utilizará y comprobar que los recursos y materiales funcionen.
5. Fomentar la participación de los estudiantes a través de estrategias activas y de cooperación.
6. Evaluar y revisar los resultados de la implementación del modelo, lo cual conducirá a la reflexión sobre el mismo y a tomar decisiones con respecto a las mejoras que redunden en una mayor calidad de la acción formativa (Belloch, 2010, págs. 7-8).

Una segunda propuesta, enfocada para y desde los estudiantes sería la de los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE, por sus siglas en Inglés). Díaz Barriga y Vázquez (2015) mencionan que los PLE tienen su origen en la concepción de que el aprendizaje también ocurre en contextos y situaciones diferentes a las escuelas; en el reconocimiento de la importancia del aprendizaje informal y la influencia que las tecnologías digitales han tenido en éste. Así también, la explosión de recursos de computación ubicua y el desarrollo del software social que permite la interacción de grupos de manera instantánea, el contenido abierto en las redes que invita a los aprendices a convertirse ellos mismos en productores de multimedia y la creciente aceptación de los portafolios electrónicos que posibilitan el uso de materiales de aprendizaje digitalizados, ajustados a intereses y necesidades personales.

De esta manera, al invitar al alumno a trazar su propio PLE se les da oportunidad a los diferentes estilos de aprendizaje, a las inteligencias múltiples y a la diversidad que caracteriza al salón de clases de diseñar un camino personalizado y, sobre todo, con la posibilidad de otorgar al estudiante la responsabilidad e independencia de asumir y hacerse cargo de su propio aprendizaje.

En consecuencia, y a propósito de todo lo planteado anteriormente, no puede dejar de hacerse hincapié en la necesidad de replantear la pedagogía con la que haremos frente a esta nueva etapa educativa y distanciarnos del

arquetipo de la práctica docente totalmente presencial, puesto que el aprendizaje en línea ha cambiado sustancialmente la manera en la que las personas adquirimos conocimiento. Por ello, en la medida en que redoblemos los esfuerzos, entrega, y capacidad de compromiso es que podremos aspirar al éxito ante los nuevos desafíos globales, contando siempre no solo con el apoyo, capacitación y acompañamiento de las autoridades, sino tendiendo y fortaleciendo redes entre pares para intercambiar y retroalimentar propuestas que nutran nuestros desempeños en la educación en un entorno virtual.

REFERENCIAS

- Banco Mundial. (2020, 1 de junio). *La educación en América Latina enfrenta una crisis silenciosa, que con el tiempo se volverá estridente*. Recuperado el 29 de julio de 2020 de <https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2020/06/01/covid19-coronavirus-educacion-america-latina>.
- Belloch, C. (2010) Diseño Instruccional. *Unidad de Tecnología Educativa (UTE)*. Universidad de Valencia. Recuperado de <https://www.uv.es/bellohc/pedagogía/EVA4.pdf>.
- Bergmann, J., y Santiago, R. (2018). *Aprender al revés*. PAIDÓS Educación.
- Coughlan, S. (2020, 24 de julio) *Lost School Time 'Will Hurt Economy For 65 Years'*. BBC News. Recuperado de <https://cutt.ly/Cs9kTva>.
- Díaz Barriga, F., y Vázquez, V. (2015). Entornos Personales de Aprendizaje (PLE) en la educación: Posibilidades y retos. En Díaz Barriga, F., Rigo, M. y Hernández, G. (Eds.) *Experiencias de Aprendizaje Medidas por las Tecnologías Digitales* (págs. 161-209). Universidad Autónoma de México.
- Hampel, R. (2006). Rethinking task design for the digital age: A framework for language teaching and learning in a synchronous online environment. *ReCALL*. 18 (5). 105-121. <https://doi.org/10.1017/S0958344006000711>.
- Hampel, R. y Stickler, U. (2005). New skills for new classrooms: Training tutor to teach languages online. *Computer Assisted Language Learning*. 18 (4). 311-326. <https://doi.org/10.1080/09588220500335455>.

- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., y Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*. Recuperado de <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.
- Holtz, D. (2017, 01 de marzo). Los beneficios y los retos de la educación en línea. *Milenio*. <https://www.milenio.com/opinion/dieter-holtz/columna-dieter-holtz/los-beneficios-y-los-retos-de-la-educacion-en-linea>.
- Londoño, E. (2011). El diseño instruccional en la educación virtual: Más allá de la presentación de contenidos. *Revista Educación y Desarrollo Social*. 6 (2), 112-127. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386237>.
- Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación (15 de mayo de 2020). Los desafíos de hacer clases online. *Explora*. <https://www.explora.cl/blog/los-desafios-de-hacer-clases-online/>.
- Prensky, M. (2015). *El mundo necesita un nuevo currículo*. Ediciones SM.

APRENDIZAJE AUTÓNOMO Y REDES DE APRENDIZAJE: UNA PROPUESTA PARA EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS A DISTANCIA

Haydeé Tamara Sánchez Velázquez

El aprendizaje y dominio de una lengua extranjera sigue siendo una asignatura pendiente en diversos contextos de educación superior, uno de estos, la educación Normal. Los factores que influyen en esta situación son diversos: el poco contacto con la lengua meta fuera del entorno escolar, escaso interés por aprenderla, así como falta de hábitos de estudio en autonomía. Esto último es determinante cuando los estudiantes tienen que aprender fuera del aula. El nuevo panorama educativo plantea el reto de la educación a distancia. A esto, Rappoport, Rodríguez y Bressanello (2020) señalan:

En el nuevo escenario, la actividad del docente se vincula con el uso pedagógico de tecnologías digitales, la creatividad para resolver distintos retos que la situación excepcional plantea, el despliegue de estrategias de comunicación sincrónicas (inmediata) y asincrónicas (no inmediata) y el diseño de planes o guías de trabajo para desarrollar el aprendizaje autónomo (p.4).

Lo anterior ha de considerar también el peso de la comunicación entre profesores y alumnos en esta modalidad

ya que “...se desarrolla a través de un medio artificial, sea electrónico o impreso. El principal medio de comunicación en la educación a distancia es la tecnología...” (UNESCO, 2002, p. 29).

Un método que permite continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia es el aula invertida (*flipped classroom*), éste propone que los educandos estudien y revisen por sí mismos los contenidos, y que el tiempo de clase sea aprovechado para la resolución de dudas; esto implica que “...el alumno/a asuma un rol mucho más activo en su proceso de aprendizaje que el que venía ocupando tradicionalmente...” (Aguilera-Ruiz, Manzano-Léon, Martínez-Moreno, Lozano-Segura y Casiano, 2017, p. 262). Esto requiere que el estudiante tome la decisión consciente de ‘sentarse’ a estudiar, repasar, y buscar recursos útiles para su estudio. Aguilera-Ruiz, et al., (2017) agregan que “...dar la vuelta a la clase consiste en redirigir la atención, dársela al alumnado y a su aprendizaje.” (p. 263). El tiempo lectivo se reduce, lo que permite al estudiante trabajar a su propio ritmo y personalizar su experiencia, pero ¿están preparados los educandos para trabajar en esta modalidad?

La mayoría de los alumnos están acostumbrados a un modelo tradicional, donde el docente selecciona los contenidos, planea las lecciones y los estudiantes se adaptan a su ritmo de trabajo. Entonces debemos plantearnos algunas cuestiones: ¿Cómo llevar al estudiante hacia un aula que se invierte? ¿Qué debemos considerar para que continúe

aprendiendo a la distancia de manera autónoma?

Massié (2010) apunta que “para que los estudiantes logren aprender a aprender, es necesario que se les enseñe a incorporar estrategias de aprendizaje, concientizarlos sobre la forma de cómo aprenden” (p. 02). Desde este punto de vista, el cambio hacia el aula invertida debe ser progresivo y de la mano del docente, quien debe ofrecer algunas ideas a sus alumnos para lograr ser autónomos; pero esto no significa dejarlos solos. A esto, Manrique (2004) agrega “es imperativo enseñar a los alumnos a adoptar e incorporar progresivamente estrategias de aprendizaje, enseñarles a ser más conscientes sobre la forma cómo aprenden y así puedan enfrentar satisfactoriamente diversas situaciones de aprendizaje” (p. 04).

Podemos observar 4 tipos de estrategias de aprendizaje para el desarrollo del aprendizaje autónomo. Las **afectivo-emocionales** permiten al estudiante tomar conciencia sobre la manera en la que aprende, detecte su motivación y supere dificultades. Cuando el educando construye un plan de estudio realista y adecuado a su contexto podemos detectar estrategias de **planificación**. La selección de técnicas adecuadas para el estudio y aprendizaje, evaluación del progreso y toma decisiones para alcanzar la meta planteada, nos permite observar **autorregulación**. Por último, el aprendiente que reflexiona sobre su proceso de aprendizaje da cuenta de estrategias de **autoevaluación**. (Massié, 2010, p. 2-3).

De igual manera, el docente ha de considerar las dimensiones del aprendizaje autónomo con el fin de incrementar los niveles de independencia. A esto, Manrique (2004) expone que éstas “deben regularse desde el diseño curricular y luego concretarse en la estructura del ambiente o entorno de aprendizaje (si es virtual), en el diseño de los materiales educativos, en la actuación del mediador o tutor y en el proceso mismo de aprendizaje” (p. 06). Éstas son cuatro: **(1) de aprendiz a experto, (2) del dominio técnico al uso estratégico, (3) de la regulación externa a la autorregulación, y (4) de la interiorización a la exteriorización.** A grandes rasgos, éstas se vinculan con la metacognición, la adaptación, las habilidades para aprender a distancia, la responsabilidad, la reflexión y la toma de decisiones, entre otros aspectos, que enriquecen la experiencia académica.

Las redes de aprendizaje como una estrategia para el desarrollo de las dimensiones del aprendizaje autónomo

Estudiar es normalmente visto como un acto individual. Idealmente, el estudiante planifica en función de contenidos, tiempos y algunos otros factores, como la motivación o el interés por la materia de estudio, pero ¿qué puede hacer el alumno que no está acostumbrado a planear sus tiempos académicos, en la educación a distancia?

En el modelo presencial, el aprendiente se ve ‘obligado’ a

trabajar en torno a la materia de estudio porque así lo plantea el tiempo dentro de la escuela. Sin embargo, cuando los tiempos lectivos se reducen, el alumno necesita trabajar por su cuenta e implementar herramientas para organizar sus tiempos académicos. Una estrategia que permite al individuo regular su estudio son las redes de aprendizaje, entendidas como:

Un espacio compartido por un grupo de individuos, en el que se propicia el aprendizaje conjunto a través del uso de herramientas que potencian la interacción [...] Las redes de aprendizaje, constituyen la infraestructura de comunicación para el aprendizaje en red y permiten fomentar el conocimiento, propiciando diferentes formas de interactuar y relacionarse en nuevos espacios virtuales creados para estos intercambios de formación, preparación y perfeccionamiento, en que, los individuos construyen su propio conocimiento y emplean nuevos métodos de aprendizaje (Falcón, 2013).

Esta dinámica no sustituye al trabajo individual, que sigue siendo necesario e indispensable, sin embargo, enriquece el conocimiento y facilita las tareas, que para muchos pueden resultar tediosas o aburridas de manera individual. Las redes son también un ejemplo notable de trabajo colaborativo, ya que “...las personas comparten objetivos comunes, se buscan resultados de aprendizaje que son beneficiosos para el individuo y para el grupo. Se produce un ambiente de positiva interdependencia entre los estudiantes...” (Falcón, 2013).

Las redes son una herramienta que permite a los estudiantes trabajar sobre dimensiones de aprendizaje autónomo, ya que crean conciencia sobre la manera en que se adquiere el conocimiento; el individuo deja su papel de aprendiz y, poco a poco, se convierte en un experto más motivado y con mayor capacidad para superar dificultades. La creación y uso de éstas le exige emplear medios tecnológicos para lograr una mejor instrucción. Son también, un mecanismo de regulación, ya que sus compañeros, e incluso el docente, brindan acompañamiento en las primeras etapas, lo que le posibilitará la autorregulación de su experiencia en etapas posteriores, y poco a poco logrará exteriorizar la manera en la que aprende, construyendo, así, una experiencia académica satisfactoria.

¿Cómo usar las redes para el desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomo?

Las redes pueden ser un complemento a las clases presenciales, el entorno principal del proceso de enseñanza-aprendizaje y/o un foro de comunicación para intercambios de información y conocimiento; éste último uso posibilita el trabajo en grupos en la educación a distancia. La creación de una red de aprendizaje exige organización, lo que permitirá a los estudiantes desarrollar no solo estrategias de planificación sino también de corte afectivo-emocional, de

autorregulación, e incluso, herramientas de autoevaluación. La siguiente tabla presenta una propuesta para la organización de una red de aprendizaje:

Tabla 1

Propuesta para la organización de una red de aprendizaje

<p>Nombre</p>	<p>La red de aprendizaje puede llevar un nombre, esto permitirá a los integrantes lograr una mayor identificación con su grupo de estudio, a descubrir nuevas motivaciones para el estudio y a superar dificultades al sentirse acompañados por sus compañeros. Se trata de una estrategia afectivo-emocional.</p>	
<p>Roles</p>	<p>La designación de estos ayudará a la implementación de estrategias de planificación, regulación y evaluación; por lo que se sugiere que los roles cambien continuamente. La designación y creación de estos depende de las necesidades de la red. Algunas sugerencias de roles son la siguientes:</p>	
	<p>Organizador</p>	<p>Agendará las reuniones de la red, en consideración a los tiempos del resto de los integrantes, lo cual es una estrategia de planificación.</p>
	<p>Comunicador</p>	<p>Informará al resto de los participantes las actividades a</p>

		llevar a cabo, fechas de entrega y su ponderación en la evaluación; mantiene contacto con el docente, esto ayuda al desarrollo estrategias de regulación.
	Investigador	Buscará materiales y recursos que le permitan a la red hacer uso de estos para mejorar su aprendizaje, lo cual significa planificación.
	Evaluador	Observará el desempeño de sus compañeros así como el propio. La red, en conjunto, diseñará instrumentos para promover la coevaluación y la autoevaluación. Este estudiante se asegura de que se implementen estrategias adecuadas de evaluación.
	Tutor	El docente forma parte de la red a petición de ésta. El tutor puede auxiliar a los estudiantes con dudas, visitar la red y ofrecer sugerencias

		para mejorar el trabajo.
Plataforma	La red debe tener un soporte digital que permita a los estudiantes reunirse de manera remota. El soporte elegido por los estudiantes, deberá estar en concordancia con los niveles de conectividad y acceso a Internet de los mismos; no tiene sentido emplear una plataforma muy sofisticada, si esto resulta en dificultad de uso y poca conectividad.	
	Comunicación: La plataforma debe contar con algún mecanismo que permita la comunicación eficiente, por ejemplo, un chat.	Repositorio: En este espacio se encuentran recursos útiles para el aprendizaje.

La selección de la plataforma depende de las preferencias y acceso de los alumnos. Pueden organizar su red de manera híbrida, por ejemplo, combinando WhatsApp y Google Drive. Otra opción son los grupos en Facebook, que permiten la comunicación entre los integrantes a través de videollamadas, además de ser un repositorio. Una propuesta que tiene más posibilidades es *Slack*³, un sistema de mensajería que permite crear temas de conversación para

³ <https://slack.com/intl/es-mx/>

gestionar intercambios entre estudiantes y docentes de forma ordenada. También se pueden adjuntar documentos, realizar videollamadas o vincular aplicaciones.

La construcción y uso de estas redes permiten compartir, discutir, complementar o encontrar nuevas explicaciones a las temáticas revisadas, en este caso para aprender Inglés. Además de esto, el material disponible para el estudio es mayor y se promueve el trabajo en equipo, lo que resulta en alumnos más colaborativos y tolerantes. Las dinámicas de coevaluación permiten al estudiante estar más consciente de su progreso, y se elimina la sensación de soledad durante los periodos de estudio, lo que, sin duda, aporta a la motivación. Entre las posibles desventajas, podemos citar la dificultad para coordinar tiempos y estilos de aprendizaje y estudio, distintos intereses y posibles distracciones.

Los tiempos que nos tocan vivir modificaron de manera sustancial nuestro trabajo en las aulas, sin embargo, los aprendientes pueden beneficiarse de la socialización a distancia a través del uso de estrategias como las redes de aprendizaje. En los últimos meses, muchos educandos enfrentaron el reto que planteaba la escuela de manera aislada, llenos de dudas, alejados de sus compañeros, y posiblemente, con experiencias de aprendizaje poco satisfactorias. Las redes pueden ayudarlos no solo a aprender colaborativamente, sino también a mantenerse en contacto con sus compañeros. Asimismo, le permiten al docente mejorar la comunicación con ellos, especialmente cuando

tiene grupos muy amplios. También le es posible ‘visitar’ las redes de aprendizaje, y tener un panorama enriquecido de cómo trabajan los estudiantes. No está de más mencionar que esta estrategia se puede continuar en un modelo híbrido o en uno presencial.

REFERENCIAS

- Aguilera-Ruiz, Cristian; Manzano-León, Ana; Martínez-Moreno, Inés; Lozano-Segura, M^a del Carmen; Casiano Yanicelli, Carla. EL MODELO FLIPPED CLASSROOM *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 4, núm. 1, 2017, pp. 261-266 Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores Badajoz, España. Recuperado en 20 de julio de 2020, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349853537027>
- Falcón Villaverde, Marianela. (2013). La educación a distancia y su relación con las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones. *MediSur*, 11(3), 280-295. Recuperado en 27 de julio de 2020, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2013000300006&lng=es&tlng=es.
- Massié, Ana Isabel. (2010). El estudiante autónomo y autorregulado. Curso: Los recursos TIC, favorecedores de estilos docentes flexibles y de estrategias de aprendizaje autónomo. Recuperado en 25 de julio de 2020, de http://autonomouslearningteacherkat.weebly.com/uploads/1/6/7/1/16715350/doc_2.pdf
- Manrique, Lileya. (2004). El aprendizaje autónomo en la educación a distancia. LatinEDUCA 2004. *Primer Congreso Virtual Latinoamericano de Educación a Distancia*. Universidad Tecnológica Nacional, Universidad Nacional Autónoma de México y Fundación Latinoamericana para la Educación a Distancia. Recuperado en 20

de julio de 2020, de https://seminario-taller-apa-micea-tic.webnode.com.ar/_files/200000014-3bf4e3cefb/APRENDIZAJE_AUTONOMO_A_DISTANCIA.pdf

UNESCO (2002). *Aprendizaje abierto y a distancia. Consideraciones sobre tendencias, políticas y estrategias*. París, Francia: UNESCO.

Rappoport, S., Rodríguez, M. y Bressanello, M. (2020). Enseñar en tiempos de COVID-19. Montevideo, Uruguay: UNESCO.

FOMENTANDO LA AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS

Stephanie Sosa Hernández

En un artículo del *National Public Radio* se menciona que la pandemia por COVID-19 ha obligado al sector educativo a llevar a cabo un experimento masivo con la educación en línea porque de una semana a otra, todos los estudiantes a nivel nacional y de todo el Sistema Educativo de México tuvieron que quedarse en casa y los maestros se vieron obligados a ajustar sus planes de clases presenciales a virtuales, contaran o no con el entrenamiento para hacerlo (Kamenetz, 2020). Por supuesto, esto planteó retos que todo docente enfrentó para lograr los aprendizajes esperados de cada nivel educativo.

Las escuelas normales no fueron la excepción. Cada curso, de las diferentes licenciaturas, tuvieron que cambiar su ambiente presencial a uno virtual, incluyendo el curso de Inglés, que bajo el plan de la licenciatura en educación preescolar 2012 es obligatoria desde el tercer hasta séptimo semestre y, para el plan 2018, de primer semestre hasta sexto semestre. Dentro de los retos estaba la desarrollar las cuatro habilidades del idioma por medios digitales en especial, el desarrollo de la competencia de producción oral.

Además de esto, también estaba el reto de enseñar los sistemas del lenguaje, tomando en cuenta que, aún en el salón

de clases, pueden ser temas de difícil comprensión. A esto se le sumó, en el caso de muchos maestros, que sus alumnos no contaban con las herramientas necesarias para acceder a plataformas digitales por la falta de Internet o de una computadora.

Sin embargo, cada dificultad provee de oportunidades para que el docente implemente algo novedoso o para que desarrolle otras áreas en su quehacer docente y en sus alumnos.

Este ensayo tiene la finalidad de argumentar que la enseñanza del Inglés en línea puede ser efectivo para desarrollar la autonomía de los estudiantes para que como dice Haloc (1981) ellos puedan tomar la responsabilidad de su aprendizaje (citado en Little, 2007) pero debe venir acompañado de un buen *rapport*, que el British Council (s.f.) define como la buena relación que hay entre el estudiante y el docente. Por otro lado, el presente escrito también se basará en la experiencia adquirida en dos cursos de Inglés B2 de la Escuela Normal de Educación Preescolar “Profra. Nelly Rosa Montes de Oca y Sabido” del estado de Yucatán del Plan de estudios 2018.

Uno de los grupos se conformaba por 10 alumnas y la finalidad de este curso era desarrollar las competencias del nivel B2 mientras que el otro era uno de preparación para lograr la certificación Cambridge FCE, que tenía cinco alumnas. La Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) no tiene

programas de estudio para estos niveles por lo que la selección de contenidos para el curso de Inglés B2 se hizo considerando los estándares del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER o CEFR por sus siglas en Inglés) y para el curso de preparación se utilizó el libro de texto de FCE Gold. Ambos cursos se alojaron en la plataforma Moodle.

Ahora, revisemos qué implica la autonomía. Según Richards (s.f.) la autonomía es cuando el alumno toma la responsabilidad por su aprendizaje y cómo aprende; también cuando el estudiante está involucrado en la toma de decisiones acerca de los objetivos, maneras y formas de aprendizaje; y, finalmente, en reflexionar y evaluar lo que ha aprendido.

Si bien es cierto que la autonomía se debe fomentar en cualquier modalidad, de manera presencial a veces se pierde de vista porque la mayoría de los alumnos están acostumbrados a que el profesor sea el que dirige la enseñanza y el aprendizaje. Pero, con esta situación, donde no hubo otra opción más que trabajar a distancia de manera virtual, el estudiante normalista puede tomar la responsabilidad de su aprendizaje y de cómo aprende con la ayuda del profesor. Por supuesto, que al principio puede ser una experiencia que atemoriza tanto al profesor como al alumno, pero es una oportunidad para que el maestro enganche al alumno por medio del *rapport*, o de establecer una buena relación con sus alumnos.

En los cursos de Inglés antes mencionados, desde que inició el semestre de manera presencial, se fomentó el *rapport* con las alumnas, creando un ambiente de confianza con ellas. Para esto se estableció desde el principio lo siguiente: el salón de clases es el único lugar donde tienen exposición al Inglés, por lo tanto, debemos ser respetuosas de las demás compañeras y para aprender, debemos ser tolerantes al error. Así que, en las actividades de expresión oral, se buscaba el desarrollo de la fluidez y se usaban estrategias para corregir el error de manera que se fomentara la confianza. Por lo que, al inicio de la pandemia, ya se había establecido un *rapport* con las alumnas.

Al inicio del confinamiento voluntario, me puse en comunicación con las alumnas para preguntar cuáles eran sus necesidades y qué dificultades estaban viviendo. Les cuestioné si contaban con Internet y computadora. Solo una alumna comentó que no tenía Internet y que estaría usando su celular para conectarse. Después, les facilité recursos para poder seguir los temas que correspondían al segundo semestre y les subí la lección en dos diferentes formatos. Se grabó una presentación en PowerPoint, así como una clase en Facebook Live. Después, pedí que las alumnas me retroalimentaran y ellas me pidieron que la clase se diera por medio de una video conferencia en vivo para que pudieran preguntar y sus dudas fueran resueltas en el momento. De esta forma, se tomaron en cuenta las necesidades y los estilos de aprendizaje de las alumnas y esto, a su vez, ayudó en el

rapport. Esta fue una manera en la que se les permitió participar en el rediseño del curso.

A partir de la información proporcionada por las alumnas, el curso se reorganizó y se les dio un calendario con las fechas de clases virtuales y de las evaluaciones que tuvieron el propósito de medir si se habían logrado los aprendizajes esperados y si se estaban desarrollando las habilidades de comprensión lectora y de comprensión auditiva. La finalidad de proporcionarles un cronograma fue que las alumnas pudieran escoger cómo querían trabajar dentro del marco del tiempo asignado. La única hora fija era la de la video conferencia, en la que la mayoría de las veces, se conectaban todas las alumnas. De esta manera, ellas gestionaron su tiempo de estudio y de trabajo con los recursos proporcionados.

Como se mencionó anteriormente, una de las alumnas solo se podía conectar con el celular y a veces le resultaba complicado acceder a la plataforma o incorporarse a las video conferencias. A ella le mandaba los recursos por correo electrónico y le hacía llegar las clases por medio de video de WhatsApp. Esta alumna también estuvo trabajando durante el último mes de clases, por lo que le ayudó mucho poder gestionar su propio tiempo y su forma de aprendizaje.

Además, se usaron los recursos que proporciona la plataforma. A partir de las dudas que iban surgiendo en el vocabulario o la gramática, se diseñaron glosarios, lecciones y pequeñas pruebas en las que las alumnas podían acceder y

aprender a su propio paso y su propio tiempo.

Para fomentar la habilidad oral, se diseñaron actividades por medio del WhatsApp donde las alumnas tenían que hacer una vídeo llamada para poder conversar del tema que se les daba. También se comunicaron de manera escrita por medio del chat y de varias actividades de foro en la plataforma. Finalmente, hicieron un vídeo en el que tenían que dar recomendaciones acerca de diferentes temáticas que después se compartió en la página de Facebook del departamento de Inglés de la Escuela Normal de Educación Preescolar.

Al final del semestre, en el curso de Inglés B2, el 90% de alumnas habían cumplido con todas las actividades diseñadas en la plataforma y del curso de preparación para el Cambridge FCE el 100% de las alumnas.

Si bien algunos docentes podrían argumentar que la respuesta de mis alumnas se debe a su nivel de Inglés, me gustaría decir que no es el único elemento que influyó en que las alumnas participaran en el curso a distancia. La primera razón por la que considero que las alumnas lo hicieron es porque hubo un buen *rapport* y una buena comunicación entre las alumnas y la maestra. Un elemento principal del *rapport* es la empatía, que en una situación como la de esta pandemia, es muy importante. Además, en Yucatán, a principios de junio tuvimos la tormenta tropical Cristobal que dejó a muchas comunidades inundadas y con daños. Una de las alumnas del curso de Inglés B2 se comunicó conmigo y me dejó saber que estaba bien pero que su comunidad estaba

inundada. El curso en línea le permitió a esta alumna no perder el curso porque en cuanto ella pudo retomarlo, lo hizo y organizando bien su tiempo, logró terminar las actividades planeadas sin ningún inconveniente.

Este *rapport* engancha a las alumnas al curso y Little (s.f) argumenta que debemos hacer esto porque propicia la iniciativa del alumno para aprender y que su aprendizaje depende más de ésta que de cualquier *input* que se le dé al alumno. Si el alumno tiene la iniciativa, estará motivado a aprender y, por lo tanto, podrá ser autónomo y gestionar su propio aprendizaje.

El último elemento en la autonomía es la evaluación la cual es esencial para que los alumnos tengan retroalimentación para ver qué necesitan mejorar o cambiar en la gestión de su aprendizaje. A su vez, como dice Little (2007), su autonomía se fortalecerá si ven que su esfuerzo valió la pena. Es por esto que los docentes debemos proporcionales evaluaciones que los ayuden a identificar sus fortalezas y áreas de oportunidad para que se siga fomentando la autonomía, y como consecuencia, los alumnos sigan motivados al ver que están desarrollando sus competencias.

En los cursos de Inglés se evaluó con la finalidad de conocer qué elementos del curso se alcanzaron y cuáles se deben retomar el siguiente semestre. Las evaluaciones ayudaron a las alumnas a ver cuánto habían avanzado y pudieron ver el fruto de su arduo trabajo durante el semestre. La alumna que solo se podía conectar con su teléfono tuvo un

avance significativo en los sistemas del lenguaje, en la comprensión lectora y oral, y su área de oportunidad es la producción oral. Sin embargo, al finalizar el curso, ella estaba motivada por los resultados que tuvo después de gestionar su propio aprendizaje durante un tiempo como éste y con los pocos recursos materiales con los que contaba.

En conclusión, la enseñanza del Inglés de forma virtual presentó retos para la comunidad normalista a nivel nacional, pero se pueden transformar en oportunidades para trabajar otras habilidades con los alumnos que en el salón de clase no se estaban trabajando. En este sentido, se presentó el caso de dos cursos de Inglés de nivel B2 en los cuales se trabajó en fomentar la autonomía por medio del *rapport* que, en medio de las dificultades que se vivieron en este contexto, jugó un papel muy importante para que las alumnas permanecieran motivadas. El *rapport* es indispensable para fomentar la autonomía porque, como dice Little (2007), los seres humanos incorporamos procesos cognitivos, pero también afectivos en el aprendizaje.

REFERENCIAS

- British Council (s.f.). Rapport. *Teaching English*. Recuperado de <https://www.teachingenglish.org.uk/article/rapport>
- Kamenetz, A. (26 de marzo de 2020). The Biggest Distance-Learning Experiment in History: Week One. *National Public Radio*. Recuperado de <https://www.npr.org/2020/03/26/821921575/the-biggest-distance-learning-experiment-in-history-week-one>
- Little, D. (2007). Language Learner Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1, 14-29. doi: 10.2167/illt040.0. Recuperado de https://ppli.ie/images/Language_Learner_Autonomy.pdf
- Little, D. (s.f.). *Language learner autonomy: what, why and how?* Trinity College Dublin. Recuperado de https://ppli.ie/images/Language_Learner_Autonomy_WhatWhyHow.pdf
- Richards, J. (2020). Learner autonomy in language teaching. *The official website of Educator and arts patron Jack C Richards*. Recuperado de: <https://www.professorjackrichards.com/learner-autonomy-in-language-teaching/>

RECURSOS, ROLES Y COMPETENCIAS DIGITALES PARA EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN LÍNEA

Alejandra Sosa Quepons

Leonor Dauzón Ledesma

Introducción

Cuando la pandemia del virus COVID-19 fue declarada el 11 de marzo de 2020, la Secretaría de Educación Pública de México (SEP), anunció que debido al brote COVID-19 a nivel nacional, se adelantarían las vacaciones de semana santa para evitar contagios en la población; es decir, las clases en los niveles básico y medio superior serían suspendidas hasta el día 20 de abril (CORAT, 2020). Posteriormente, se notificó a todos los niveles, que a pesar aislamiento preventivo, el ciclo escolar finalizaría de manera virtual, ya que el país no estaba en condiciones de retomar las clases presenciales (XEVA, 2020).

Antecedentes

En el ciclo escolar 2019-2020, una escuela Normal tuvo una matrícula total de 189 alumnos. Esta institución cuenta con dos Maestras “Formador Inglés C” quienes imparten los cursos de Inglés desde primer semestre hasta sexto semestre. Los alumnos han tenido poco acercamiento con las

herramientas digitales debido a diversos factores como falta de Internet en las aulas y problemas de conectividad en sus domicilios. En semestres anteriores, se utilizaron herramientas como Google Classroom, Google Documents, Google Forms, Kahoot y Quizzlet; sin embargo, el mayor trabajo fue con los libros de Cambridge edición Normales.

Desarrollo

Cuando se anunció la suspensión de clases, los alumnos no estaban preparados para las clases en línea; varios terminaron sus periodos de prácticas y no regresaron a la escuela, pocos llevaron consigo su material de trabajo, otros regresaron a sus domicilios en áreas rurales con poca conectividad y los menos se mantuvieron incomunicados. Cabe mencionar que los alumnos ya trabajaban con Classroom y las docentes tenían sus correos personales por lo que la comunicación, asistencia para la solución de problemas técnicos para el uso de las plataformas y descarga de materiales fue menos complicada. Para reforzar los conocimientos de los alumnos se trabajó en dos plataformas: English Discoveries y Cambridge LMS. El resultado fue mixto ya que detectamos que no todos pudieron acceder de manera correcta a todos los elementos, otros dejaron incompletas las actividades y un porcentaje menor trabajó de manera completa.

Figura 1

Trabajo durante el segundo parcial: abril-junio 2020

Apellido	ENG DISCOV	ENG DISCOV	ENG DISCOV	VERB QUIZ	VERB QUIZ	ENG DISCOV	WRITING: WEEKLY	CAMBRI DGE	VERB QUIZ	SPEAKING: HOW OFTEN DO YOU RUN?	CAMBRI DGE	VERB QUIZ	WRITING: BLOG POST	VERB QUIZ	SPEAKING: MY BEST VACATION	CAMBRIDGE: LSM: U8	VERB QUIZ	MY NEIGHBORHOOD	VERB QUIZ	SECOND PARTIAL
	INTRO: 1-5	INTRO: 6-11	INTRO: 12-16	#1	#2	1: 1-6	ACT.	LSM: U6	#3			LSM: U7 #4		#5			#6	HOOD	#7	2020-2
Fecha	26 abr. 2020	26 abr. 2020	26 abr. 2020	30 abr. 2020	8 may. 2020	8 may. 2020	11 may. 2020	14 may. 2020	15 may. 2020	21 may. 2020	23 may. 2020	23 may. 2020	25 may. 2020	30 may. 2020	3 jun. 2020	5 jun. 2020	5 jun. 2020	10 jun. 2020	11 jun. 2020	12 jun. 2020
ALVARO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
SUAREZ	100	90	90	40	50	90	90	100	80	95	100	90	95	70	90	100	70	98	70	76
CADENA	100	100	100	100	90	100	100	100	100	96	100	100	98	100	95	100	70	95	60	93
DE LA CR.	100	100	90	80	80	90	100	100	100	94	100	90	95	100	96	100	50	95	60	87
CRUZ ME	95	95	80	70	50	0	95	0	80	80	0	90	95	60	90	0	80	80	60	60
PEDRAZA	100	42	0	60	60	0	0	0	0	0	0	70	0	0	0	0	0	0	0	0
HERNANI	100	100	100	30	30	100	100	0	50	80	0	70	95	60	83	0	40	0	40	62
HERNANI	83	0	0	50	50	100	0	0	50	97	0	40	95	40	90	0	80	0	20	60
ALVAREZ	90	0	0	70	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
CORDERI	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TORRES	100	100	95	90	70	100	95	100	100	97	100	90	95	80	94	100	50	85	70	83
CRUZ ZU	43	0	0	40	40	0	0	0	80	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Como opción adicional al trabajo en línea, se tuvo una clase semanal por videoconferencia donde se explicaban temas nuevos, se practicaba y resolvían dudas. Una de las dificultades que se presentó fue la práctica y evaluación de las habilidades oral y escrita. ya que los alumnos normalmente usaban el traductor en lugar de sus propias ideas. Una solución para abordar la práctica oral fue el uso de la plataforma Flipgrid, en donde los alumnos tuvieron oportunidad de hacer videos creativos de conversaciones y hacer sus propias ediciones. En cuanto a la escritura, resultó complicado evitar el uso del traductor y se hizo uso de una rúbrica que contempló dentro de los parámetros de calificación, el uso excesivo del traductor.

En vista de que el inicio del siguiente ciclo escolar 2020-2021 será en línea debido al alto número de contagios en el estado (Aguilar, 2020), en julio del 2020 al terminar los contenidos, se decidió aplicar una encuesta al alumnado que nos permitiera conocer la situación que atravesaron nuestros

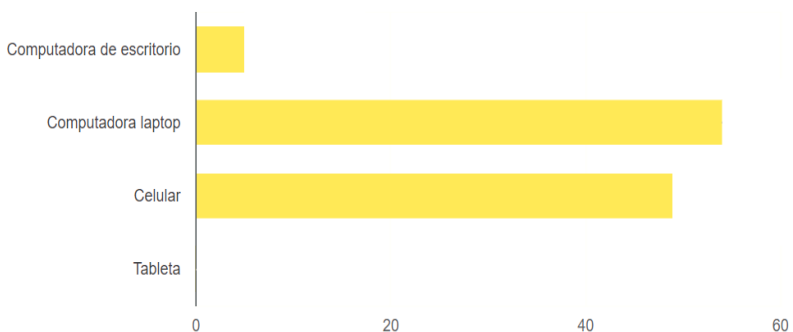
alumnos en su primer semestre en línea y de esta manera estar mejor preparados para el siguiente periodo. Así mismo, nos permitió conocer que estrategias dieron mejor resultado y en donde se requiere un enfoque diferente para el desarrollo de sus habilidades.

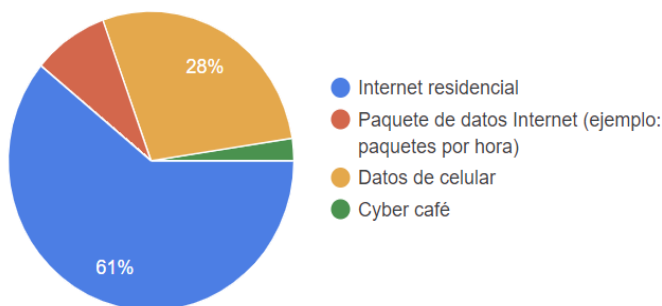
Resultados

La mitad de nuestros alumnos usan como medio de conexión sus celulares y la otra mitad sus computadoras laptop; en cuanto a conectividad, el 62% tiene Internet residencial y el otro 38% paga recargas de celular o paquetes de datos para acceder a las diferentes actividades en línea. Este 38% representa a varios alumnos que no pudieron trabajar de manera adecuada las plataformas o conectarse seguido a las videoconferencias ya que estos tipos de programas son muy pesados y demandan una alta cantidad de datos de navegación.

Figura 2

Dispositivos de conectividad

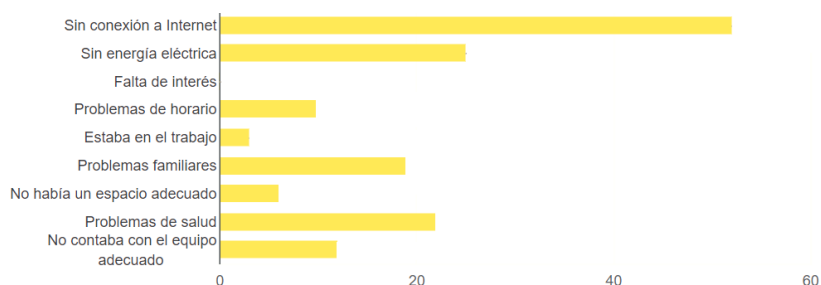




En cuanto las videoconferencias, el 58% afirma haber estado presente en todas las clases, un 22% en casi todas y el 20% restante no se conectó a estas sesiones. Los principales problemas que les impidieron tomar parte en las videoconferencias fue la falta de conexión a Internet y que no había energía eléctrica en sus domicilios; en menor número, pero aun así con gran impacto, manifestaron haber tenido problemas familiares y de salud. Algunos también tuvieron que conseguir trabajo y no les era posible conectarse por la mañana o incluso no tenían un espacio adecuado para estudiar dentro de sus hogares.

Figura 4

Razones de inasistencia a las videoconferencias



El trabajo realizado en línea durante los meses de marzo a julio 2020 fue en las plataformas de Sistema de Gestión de Aprendizaje English Discoveries y Cambridge LMS®. También se utilizaron videoconferencias una vez por semana, videos explicativos de los temas principales de cada unidad, así como una copia en PDF de los ejercicios resueltos en cada videoconferencia; todos compartidos en Google Classroom. El 95% de los alumnos manifestaron que fue de gran ayuda el asistir a las videoconferencias para entender mejor los temas de cada unidad y fue el que destacó en prioridad. Los demás elementos estuvieron evaluados de manera muy parecida, destacando ligeramente la plataforma Cambridge LMS y el material en PDF.

Figura 5

Las videoconferencias, ayudaron a entender la unidad

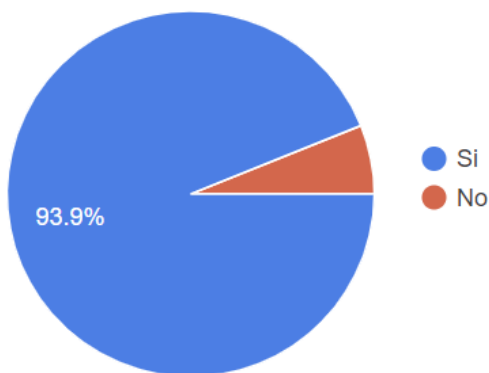
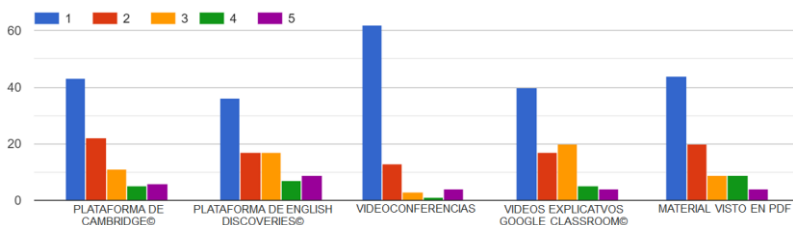


Figura 6

Importancia los elementos del semestre virtual para practicar conocimientos y habilidades.

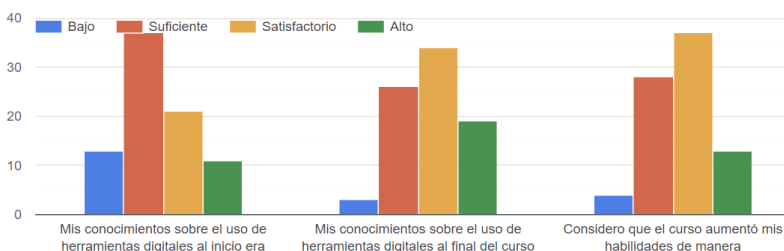


Otro factor que contribuyó para que los alumnos tuvieran una experiencia satisfactoria en cuanto al entorno virtual, fue enfocarse tanto en el desarrollo de sus habilidades lingüísticas del Inglés como un segundo idioma, así como tomar en consideración el poco uso educativo que normalmente le dan a sus dispositivos móviles y al Internet; se incorporó como estrategia guiarlos en el uso correcto de las TIC (Tecnologías de Información y Comunicación) y desarrollar sus habilidades de autogestión de su aprendizaje. Varios alumnos consideraban que contaban con suficientes habilidades digitales hasta el momento, pero desde un inicio para darse de alta en las plataformas, la habilitación de sus cuentas institucionales @normales.mx y el uso de diversas herramientas, se dieron cuenta que no sabían manejar

muchas de las funciones con las que cuentan en sus dispositivos.

Figura 7

Habilidades digitales desarrolladas en este curso



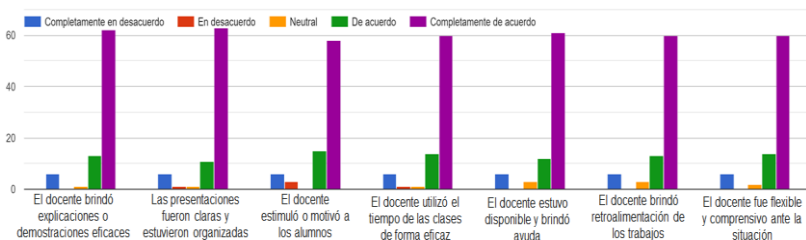
Asimismo, consideramos que, para una enseñanza integral, además del conocimiento técnico y del desarrollo de las habilidades lingüísticas, una parte muy importante es la estabilidad emocional de los estudiantes. Hay muchas situaciones que como docentes a distancia no podemos conocer, la interacción socioemocional que se tiene en un curso presencial es muy importante. Como docente se tiene la responsabilidad de considerar todos los factores originados por el confinamiento, la situación familiar y la situación económica y de salud también son variables que se deben tomar en cuenta durante el proceso de aprendizaje. La opción que se encontró fue brindarles diferentes medios de comunicación con el maestro, tutorías personalizadas o

grupales para resolución de dudas en específico y compartir el material que se trabajaba para que de manera asíncrona pudieran acceder a él en el momento que tuvieran disponible.

La evaluación fue formativa y continua pero también una parte sumativa en la que se realizaron formularios en línea con límite de tiempo. Sin embargo, se mantenían abiertos 24 horas y de ser necesario se extendieron un día más para quienes tuvieron problemas de conexión. Todas las tareas, fueron agendadas, se les notificaba con una semana de anticipación para que tuvieran 15 días o más para organizarse; aun así, las docentes fueron muy flexibles con las fechas de entrega. Sería interesante conocer si el rol del docente influyó en el avance del estudiante al sentirse acompañado, ya que en muchas ocasiones el rol del maestro no fue solo el de guía académico, si no motivacional, pues tuvieron la confianza de acercarse a consultar sus dudas y hasta platicar sus problemas.

Figura 8

Habilidad y capacidad de respuesta del docente



Este semestre nos ayudó a que los alumnos cambiaran su actitud hacia el estudio y desarrollaran habilidades de autoestudio; necesitaban al maestro guiando y presionando. Aún es un camino largo para lograr que ellos mismos busquen ampliar su conocimiento por convicción propia, pero se han sentado las bases para poder implementar el modelo pedagógico de aula invertida. Tomando en cuenta lo mencionado anteriormente y para facilitar la inclusión, proponemos para el semestre próximo implementar el modelo de aula invertida haciéndoles llegar videos, materiales digitales o ligas de sitios para consulta, gráficos explicativos o diapositivas con ejemplos o problemas a resolver, y hacer uso de alguna plataforma como el Quizzlet en donde puedan revisar su comprensión, practicar o que les ayude a identificar sus dudas para que finalmente puedan abordarse de manera más concreta en la clase en línea y así optimizar el uso del Internet y fomentar el uso de lo aprendido con el acompañamiento del docente. Se podrán dividir en grupos y trabajar en conjunto con actividades lúdicas y de competencia de conocimientos como Kahoot y de esa manera, darle mayor peso al modelo “aprender haciendo” (UNIR, 2020).

Conclusión

Necesitamos ayudar a los alumnos a desarrollar sus

habilidades digitales para autogestionar su aprendizaje y reconocer y apreciar la utilidad de la enseñanza a distancia. Probablemente en estos momentos el sentir general no es favorable, pero se debe más que nada al desconocimiento y miedo al cambio aún entre los mismos docentes; sin embargo, es una buena oportunidad que debemos de aprovechar como maestros para incluirlos en este modelo de enseñanza y que aprendan a utilizar las herramientas para favorecerse a sí mismos y a sus futuros estudiantes.

REFERENCIAS

- Aguilar, A. (25 de julio de 2020). *Esta semana se definirá el calendario escolar 2020-2021*. Diario Presente.
<https://www.diariopresente.mx/mexico/esta-semana-se-definira-el-calendario-escolar-2020-2021/264364>
- Comisión de Radio y Televisión de Tabasco. (14 de marzo de 2020). *Adelanta SEP vacaciones de Semana Santa ante brote de Covid-19*. Milenio. <https://corat.mx/adelanta-sep-vacaciones-de-semana-santa-ante-brote-de-covid-19/>
- Universidad Internacional de la Rioja. (3 de marzo de 2020). *Flipped Classroom, las claves de una metodología rompedora*. UNIR Revista. <https://www.unir.net/educacion/revista/noticias/flipped-classroom/549204905587/>
- XEVA Noticias. (25 de mayo de 2020). *Ciclo escolar concluirá de forma virtual; no hay condiciones para clases presenciales: SETAB*. <http://xeva.com.mx/nota.cfm?id=106716&t=ciclo-escolar-concluire-de-forma-virtual-no-hay-condiciones-para-clases-presenciales-setab>

LA PLANEACIÓN COLABORATIVA ESTANDARIZADA COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA ESCOLARIZADA Y A DISTANCIA

David Suro Cárcamo

Resumen

Se propone la planeación colaborativa estandarizada como una estrategia y estructura que permita eficientar y mejorar la calidad de la enseñanza presencial y que al mismo tiempo: (1) constituya una base de fácil migración, adaptación e implementación al entorno de la educación a distancia a través de Internet, mediante su integración e impartición en y a través de una plataforma virtual; y que esto también sea (2) una fuente inagotable de datos metodológicamente comparativos para la investigación educativa escolar a nivel local, estatal y nacional. Finalmente (3) se promueve la enseñanza del Inglés a distancia, de forma colaborativa, estandarizada, curricular e institucional como un valor educativo.

Planeación individualizada vs. enseñanza colaborativa

La planeación y preparación de clases de Inglés y su secuencia se realiza por lo general de forma individual por cada maestro, lo cual es una práctica común en las escuelas públicas en México (Muñoz, 2015). Así, las clases se preparan

e imparten de una forma individualizada o artesanal y personal, adaptándola a un grupo y alumnos específicos (Cambridge Assessment English, 2019).

Por otro lado, la enseñanza colaborativa involucra a los maestros en un intercambio de experiencias, tomas de decisiones, propuestas de planeación y de evaluación. Ésta es una práctica común en muchas escuelas y universidades en el mundo (Yahya & Ali, 2016). En este modelo que se propone, los docentes elaborarían una sola planeación colegiada, misma que aplicarían a un mismo ritmo en los diferentes grupos del programa correspondiente, con materiales e instrumentos de evaluación preestablecidos.

En el primer enfoque, que llamaremos artesanal, la idea es que cada maestro es libre de implementar su clase apegándose al programa, pero manteniendo un estilo individual de enseñanza, atendiendo a las necesidades específicas de cada grupo y estudiantes y aplicando su creatividad personal y sus recursos individuales.

Esta práctica, que aunque tiene su mérito y permite lograr los objetivos individuales del maestro y del programa en general, conlleva las siguientes desventajas: (1) Hay una versión de la planeación para cada clase que imparte cada maestro, aunque sea la misma clase, la planeación es diferente, cada maestro invierte tiempo y esfuerzo que no se suma al de los otros maestros ya que cada quien trabaja por su lado de manera individual; (2) Algunas planeaciones serán más eficientes y creativas, pero los demás maestros no se

beneficiarán de las ventajas y recursos de las mejores planeaciones, cayendo en un “egoísmo pedagógico” en detrimento de una enseñanza colaborativa curricular e institucional; (3) Todos los maestros buscarán materiales y actividades para la misma clase, pero no los compartirán, por lo que las mejores actividades no estarán al alcance de todos los alumnos; (4) Cada maestro avanza de forma diferente, pudiendo algunos acabar prematuramente o atrasarse; (5) La experiencia de un grupo y de otro con diferentes maestros puede ser totalmente diferente, pero no por motivos pedagógicos sino como consecuencia de los estilos personales de los maestros, fortaleciendo un enfoque personal de la enseñanza en detrimento de un enfoque institucional, curricular, colaborativo e institucional; (6) Los criterios de evaluación pueden ser muy diferentes de un grupo a otro; (7) La clase depende más de la individualidad del maestro y menos de la colaboración y retroalimentación; (8) Los exámenes aplicados pueden ser diferentes; (9) Los maestros trabajan de forma aislada o colaborando de forma anecdótica y el programa institucional no se beneficia de sus aportaciones las cuales quedan solo para su grupo, al terminarse el ciclo escolar esa experiencia no se aprovecha de forma cabal en el futuro más que por el docente que la llevó a cabo sin compartirla con los demás docentes ni dejarla como un legado institucional; (10) Al trabajar de forma diferente, no hay manera de hacer investigación educativa con los grupos pues no están trabajando de forma

homogénea, es decir, las mediciones que se hagan en un grupo no se podrán comparar con otro (Yahya A. S., & Ali A.R., 2016).

Así, con el uso de planeaciones estándares, curriculares, colaborativas e institucionales, la versión utilizada ha sido pulida de forma colegiada por varios maestros, serán versiones optimizadas, las actividades serán creativas, variadas y balanceadas, se incluirá la mejor selección de actividades, el avance de los diferentes grupos será homogéneo, pero si algún grupo avanza más rápido, siempre habrá actividades extras para reforzar, la clase es una experiencia de aprendizaje curricular estándar e institucional, los criterios de evaluación serán los mismos, las mejores aportaciones de diferentes maestros serán utilizadas por todos los maestros en todas las clases y al ser un trabajo homogéneo, medido con instrumentos estándares, habrá muchos datos comparables para realizar investigación educativa. Es decir, todos los datos de asistencia, participación y calificaciones, así como puntajes de exámenes, estarán disponibles para su análisis estadístico y se podrán implementar además cuestionarios, escalas, e instrumentos de medición que sean fácilmente aplicables y que combinados con los datos ya existentes permitan realizar investigaciones educativas cuantitativas.

Entre las ventajas de compartir los materiales tenemos que los maestros no invierten tiempo en buscarlos o crearlos,

ya que se encuentran disponibles para todos los docentes; los mejores materiales ya están seleccionados, organizados y calibrados para el objetivo específico de cada clase. La homologación de evaluaciones permite tener una medición objetiva y comparable del desempeño de los alumnos, además de que los maestros tendrán acceso a cualquier evaluación que requieran aplicar.

Estructura de enseñanza escolarizada compatible con la enseñanza a distancia

El uso de planeaciones estandarizadas y colaborativas, curriculares e institucionales, proporciona una estructura sólida a la labor del docente, ahorrando mucha energía y tiempo que ahora puede utilizar para optimizar la enseñanza y para fortalecer y maximizar la experiencia de aprendizaje, pero no solo es cuestión de ahorrar tiempo sino de sumar lo mejor de cada docente para el beneficio de las y los alumnos, facilitando el trabajo docente y nutriendo el legado de esta experiencia que quedará para la institución como una estructura terminada y disponible para el siguiente ciclo escolar, beneficiando a las nuevas generaciones. Los docentes también podrán compartir retroalimentación de maestras y maestros que realizan las mismas actividades y de las alumnas y alumnos, impactando un proceso de mejora continua de la planeación establecida, donde cada ciclo escolar aportará algo.

Las actividades a realizarse en el aula que originalmente se llevarían a cabo de forma presencial, seguirán referidas en la planeación como tal, pero al hacer su adaptación al entorno virtual, tendrán su equivalente digital, de esta forma, todas las tareas y actividades se realizarán ahora con materiales digitales y bajo la estructura de una plataforma digital. Los materiales conocidos como *realia*, es decir, objetos reales utilizados en clases presenciales, tendrán equivalentes digitales que conserven el concepto que se ha de enseñar y su naturaleza como experiencia de aprendizaje. Cuando la clase se realice de forma presencial, los alumnos se familiarizan con el trabajo virtual al utilizar plenamente la plataforma correspondiente, por ejemplo, Moodle, donde el maestro llevará un control de la asistencia, participación, tareas y evaluaciones en dicha plataforma y si por alguna causa fortuita o planeada no es posible que la clase se realice en el aula de forma presencial, se puede implementar inmediatamente de forma remota vía Internet ya que todo estará ya determinado para realizarse de forma digital. Esto si se desea tener las dos modalidades, la planeación presencial y la digital. En cada caso se determinará si ambas son necesarias o si la migración a la educación a distancia, virtual y digital es total.

Los maestros podrán asimismo elaborar videos originales y recurrir a videos ya existentes y éstos deberán estar incluidos en la plataforma utilizada como parte de las actividades del programa. Se recomienda que cada clase

cuenta con videos donde intervengan los diferentes docentes del staff de Inglés, de tal forma que esto también constituya un trabajo curricular, colaborativo, e institucional docente, pero esto no impide que se puedan utilizar videos hechos por otros maestros, instituciones o *youtubers*, siempre que no se infrinja la propiedad intelectual. Se podrá considerar la creación un canal de YouTube para cada maestro donde se suban sus contribuciones para luego accederse a dichos recursos desde la plataforma (Medina, 2020).

Conclusión

La planeación colaborativa de clases estandarizadas es una estructura de trabajo que homogeniza la impartición de la enseñanza haciéndola una experiencia curricular institucional enriquecida donde los docentes optimizan su desempeño, eficientizan el uso de materiales y pueden enfocar su tiempo y esfuerzo en construir una experiencia de aprendizaje significativo en el aula o facilitar y monitorear con los mismos materiales la enseñanza a distancia. Contar con una estructura determinada por los contenidos y objetivos curriculares pero que incluya planeaciones elaboradas de forma colaborativa y aplicadas de forma estandarizada por todos los maestros de Inglés, con una selección inteligente y balanceada de actividades y que asimismo se inserte en una plataforma digital es una forma de trabajo que eficientiza y homogeniza la enseñanza

escolarizada y permite el cambio de modalidad desde la enseñanza presencial a la enseñanza virtual a distancia en cualquier momento, trabajando de forma híbrida con las dos modalidades o migrando de forma total al formato virtual digital a distancia. En este contexto, se inscribiría a la enseñanza del Inglés como una práctica curricular colaborativa institucional y no como una práctica docente artesanal individual aislada inconexa con la enseñanza virtual a distancia.

Finalmente, este enfoque colaborativo estandarizado institucional permite contar con una fuente de datos de gran tamaño a nivel escuela, estado y país, que al usar la misma estructura puedan ser una fuente de datos comparables para realizar un volumen significativo y prácticamente inagotable de investigación educativa cuantitativa y estadística. La colaboración de grupos de docentes, la documentación de dicha colaboración, el registro en bases de datos del desempeño de los alumnos y la creación de acervos de materiales, así como el uso de recursos digitales además de permitirnos impartir educación a distancia y migrar a ella, fortalece un valor medular: la enseñanza del Inglés a distancia o de manera presencial y que es curricular, colaborativa, estandarizada e institucional.

REFERENCIAS

- Cambridge Assessment English (2019). *Cómo ser maestro de Inglés en una escuela pública en México*. <https://teachertraining.mx/maestro-ingles-escuela-mexico-kt/>
- Medina, L. (2020). Diseño de video de emergencia para la clase no presencial. *UNAM* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=xc7dkwhj704>
- Muñoz, Martín (2015). La Enseñanza del Inglés en planes y programas de estudio de las escuelas normales de México. *Praxis Investigativa, ReDIE Vol. 7 Núm. 12*. http://praxisinvestigativa.mx/assets/12_7_la_ensenanza_del_ingles.pdf
- Yahya A. S., & Ali A. R. (2016) The Effectiveness of Using Teacher-Teacher Wikis in Collaborative Planning and Its Impact on Teacher's Classroom Performance. *English Language Teaching Vol. 9, No. 4*. https://pdfs.semanticscholar.org/118f/e02a9d600fd0f89a70d89c9f25951bb36222.pdf?_ga=2.267475209.643803612.1599011877-1178604670.1599011877

¿OPORTUNIDAD O FRACASO? TU LABOR COMO DOCENTE LO DECIDE

Maricruz Torres Armenta

A principios de enero del 2020 se escuchó en las noticias que un joven doctor de nacionalidad china, Li Wenliang, había tratado de alertar a sus compañeros médicos sobre un virus nuevo y que parecía mortal. Sus predicciones no fueron escuchadas. Más aún, se le acusó de difundir rumores. Pocos meses después, la Organización Mundial de la Salud declaró que la humanidad estaba ante una pandemia mundial y que se tenían que tomar medidas sanitarias urgentes.

Los docentes recibimos la noticia de que teníamos que regresar a casa para protegernos y que esperaríamos noticias oficiales para el seguimiento del curso. Algunos tuvimos tiempo para tomar los artículos que teníamos en los salones de clases, otros nos fuimos con la esperanza de que esta situación no fuera a prolongarse y de que muy pronto regresaríamos a nuestro trabajo habitual. Lo mismo sucedió con nuestros estudiantes. De un día para otro sus estructuras estudiantiles fueron alteradas, al igual que su vida personal.

Esta situación emergente e inesperada puso la estabilidad emocional y laboral de muchos docentes y estudiantes en problemas. El ambiente estudiantil y laboral seguro y estable ya no estaba presente. ¿Cómo afrontar esta situación cuando por tantos años se ha sido un buen docente en el aula? ¿Cómo

favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje cuando uno de los pilares de la formación estudiantil se basa en construir comunidades de aprendizaje en donde la interacción entre pares es un elemento indispensable? ¿Cómo seguir trabajando para lograr una educación de Excelencia cuando el contexto social es de inseguridad, temor, estrés e incertidumbre? ¿De qué manera se iba a conseguir el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad si ambas quedaban tan distantes?

Durante este tiempo de contingencia sanitaria, identifiqué tres retos que he tenido que afrontar con mis estudiantes para evitar que los más vulnerables abandonaran sus estudios y para que mis servicios como docente respondieran al gran reto que se estaba viviendo.

El primer reto fue cuando me di cuenta de que varios de mis estudiantes no se reportaban y querían abandonar sus estudios. Durante las clases presenciales ellos eran participativos, cumplidos con sus actividades y seguros de su vocación.

La planeación inicial del semestre estaba lista, consideraba los tiempos y el contexto de un ámbito específico. Pero ahora, ante esta nueva realidad no era de gran utilidad. Era importante hacer ajustes en la planeación e incluir el nuevo desafío. Frida Díaz Barriga, en las videoconferencias organizadas por el Sistema Integral de Educación Media Superior (SIDEMS) el pasado 28 de julio del año en curso, afirmó que era necesario contextualizar lo que se estaba

viviendo y atender como punto central las necesidades e inquietudes que estaban viviendo los alumnos.

Los docentes teníamos la elección, o veíamos este cambio forzado como una oportunidad para ampliar nuestras habilidades educativas o nos quedábamos en la espera de que otros nos dijeran cómo hacerle y sentir el fracaso de nuestro actuar. Allí estaban nuestros estudiantes y había que tomar decisiones que nos llevaran más allá de nuestro horario de trabajo, de nuestras aulas y abrir los espacios de nuestros hogares y tiempo familiar para poder atenderles y acompañarles. Cámere (2013) escribe que hay momentos en que un docente debe mirar hacia dentro y actualizar los ideales que lo llevaron a elegir la docencia y que esa mirada interior le toca el corazón al advertir aquellos motivos y razones que solo el educador conoce cuando está frente a sus alumnos, pues son ellos los que le impulsan a emprender con nuevos bríos los retos que le depara el futuro inmediato.

Así que era importante ver nuestra labor docente como una nueva oportunidad. Para poder contextualizar y conocer lo que estaban viviendo los estudiantes, era necesario un acompañamiento más puntual, personal y oportuno. Battle (2010) establece que si abordamos el acompañamiento como un proceso entre pares, en el cual compartimos experiencias que nos enriquecen a todos, es en ese momento cuando este proceso se transforma en herramienta de construcción.

Este tipo de acción, desde la propia experiencia, me dio la oportunidad de motivar a varios de mis alumnos a seguir con

sus estudios que estaban a punto de abandonar.

La situación económica forzó a que varios de los estudiantes salieran a trabajar para apoyar económicamente a sus padres, quienes, en muchos casos, perdieron sus fuentes de ingresos por la pandemia. Otros quedaron en casa cuidando a sus abuelos o apoyando a sus hermanos en sus trabajos escolares. Algunos me reportaban crisis de ansiedad, miedo, estrés, sobrecarga de trabajo escolar, entre otras situaciones. Desafortunadamente, algunos de ellos se contagiaron de COVID-19 y otros más perdieron a sus seres queridos. La escuela pasaba a segundo término y no era lo esencial en sus vidas.

Además, el salón de clases ya no estaba. Tampoco estaban mis estudiantes físicamente. El horario de trabajo, establecido institucionalmente, no podía ser el mismo. Y mi ser como docente, ¿cómo lo podía ahora definir?

Ante estas circunstancias de vulnerabilidad de nuestros estudiantes, los docentes hemos tenido la oportunidad de reafirmar que nuestra labor va más allá de un espacio y de un horario. En ocasiones tuve la necesidad de responder llamadas a las 6 am o a las 11pm para orientar a los alumnos que deseaban continuar con sus estudios. Era indispensable estar al pendiente de nuestros estudiantes para saber cómo iban mejorando su salud o la de sus familiares infectados, y no tanto preguntarles por las actividades académicas que tenían pendientes. Y lo más importante, era necesario estar presentes cuando ellos necesitaban compartir alguna

experiencia de preocupación. Simplemente acompañarlos, o como dijo Díaz Barriga, atender sus procesos de aprendizaje, así como sus procesos de bienestar.

Aquí es donde comenzaba el segundo reto, continuar con los objetivos establecidos al inicio del semestre.

Chehaibar (2020) en su artículo, *Flexibilidad curricular. Tensiones en tiempos de pandemia*, establece que justamente una situación inédita, como la que vivimos y la que viviremos en el futuro cercano, debiera ser un aliciente para replantear, con verdadero sentido, la flexibilidad curricular ya que las condiciones del desarrollo de saberes, haceres, prácticas y empleos, iniciarán transformaciones que van a requerir salidas profesionales abiertas y cambiantes, que se darán en contextos móviles y de inestabilidad.

Era necesario intentar propuestas diferentes para los diversos grupos de estudiantes que se encontraban en situaciones similares y propuestas individuales para aquellos cuya particularidad era única. Más exigencia docente, sí, pero era una forma de asegurar el acompañamiento y desarrollo de los procesos de aprendizaje de nuestros estudiantes.

Pero ahora venía el tercer reto, ¿cómo enseñar estos nuevos contenidos?

Los resultados que la INEGI presentó el pasado 17 de febrero de 2020, relacionados con la *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y uso de Tecnologías de la información en los Hogares*, (ENDUTIH), informó que la población usuaria de Internet en el 2019 era de 80.6 millones, 70.1 % de la

participación porcentual respecto del total. Además, agregó que el mayor número de los usuarios de Internet se encuentra entre los 18-24 años de edad, con un 91.2%, y considerando el rango de mi edad encontré que somos el 66.2% (45-54 años).

Esta realidad estadística no es una justificación para decir que desconocía las diferentes herramientas tecnológicas para poder continuar con mis clases. Pero por más de 15 años mi trabajo docente se realizaba solamente en el aula o en centro de cómputo en ocasiones. Mis métodos de enseñanza del Inglés estaban basados en la socialización del conocimiento, el desarrollo de competencias lingüísticas por medio de la interacción social, el apoyo entre pares y la mediación de la enseñanza. Utilizaba las tecnologías de manera elemental para comunicarme con mis alumnos por medio del whats app, transmitir videos, pasar conferencias, realizar prácticas en diversas páginas web o para cantar y practicar el Inglés. De forma urgente e inmediata tenía que modificar mi manera de enseñar y de relacionarme con mis estudiantes. Ellos también estaban viviendo un gran reto. Nunca me pasó por la mente la gran posibilidad de oportunidades que tenía al aprender y utilizar diversas herramientas digitales con mis estudiantes. Estoy convencida que, aun después de que pase este tiempo de contingencia, varias herramientas que descubrí en este tiempo, serán de gran utilidad en el aula.

Farhan (2019) explica que se ha comprobado que el cerebro de los estudiantes bilingües tiene mayor poder de

concentración y que muestran mayores habilidades para cambiar de tareas. Posiblemente, el hecho de que mis estudiantes están aprendiendo Inglés, les facilitó el poder cambiar su forma de trabajar y realizar sus tareas. Antes lo hacían de manera presencial y ahora tuvieron que migrar al ámbito digital y buscar por ellos mismos los mejores tiempos para hacerlo.

Hay propuestas académicas que nos deben alentar para seguir preparando nuestra labor docente como el *Blended Learning*. Graham, Borup, Short y Archambault, (2019) mencionan que el *blended learning*, es decir, el enseñar en línea y de manera presencial, no es simplemente la integración de la tecnología en clase, sino que también involucra la experiencia de los estudiantes. También se nos habla del aprendizaje híbrido, semipresencial o combinado, el cual es un modelo de instrucción que entreteje elementos de la clase presencial y el aprendizaje en línea. Ambas modalidades deben estar plenamente integradas en el curso de aprendizaje para que éste funcione de la forma adecuada.

Para concluir quisiera expresar que he descubierto que los docentes formadores de Inglés no estamos solos y que, al igual que nuestros estudiantes, tenemos compañeros que de manera generosa están dispuestos a acompañarnos y apoyarnos en estos tiempos de incertidumbre. Además, a nivel nacional ha habido una infinidad de cursos para poder actualizarnos. Esta experiencia nos ha brindado la oportunidad para migrar a una nueva forma de enseñanza,

una oportunidad para aprender a aprender.

Puedo mirar hacia atrás y valorar este desafío como una gran oportunidad que arrojó resultados positivos. Todos mis estudiantes, aún aquellos que estuvieron en condiciones más vulnerables, terminaron su semestre y esto se podría considerar como una estrategia de éxito.

También puedo releer esta experiencia a partir de la expresión de Tomas A. Edison: “No fracasé, solo descubrí 999 formas de cómo no hacer una bombilla”. Eso mismo puedo decir en mis muchos intentos por lograr programar una reunión virtual, elaborar materiales digitales, grabar mis clases, preparar videos, evaluar los contenidos con diversas aplicaciones, encontrar estrategias para que mis estudiantes pudieran socializar y practicar el Inglés. Ha sido un gran camino que vale la pena valorar y seguir perfeccionando.

Los retos seguirán, y las dificultades técnicas nos harán sentirnos frustrados. También traerán ansiedad y temor a nuestros estudiantes, pero ya vimos que con un acompañamiento puntual y a tiempo, integrando la flexibilidad curricular y el correcto uso de la tecnología, podremos seguir adelante, formando mejores estudiantes y mejores docentes capaces de responder a los retos que tenemos actualmente y estar mejor preparados para futuras incertidumbres.

REFERENCIAS

- Battle, F. (2010) Acompañamiento docente como herramienta de construcción
<https://www.redalyc.org/pdf/2747/274719800009.pdf>
- Cámere, E. (2014), Educación: Más allá de las aulas
<https://es.scribd.com/book/226632644/Educacion-Mas-alla-de-las-aulas>
- Chehaibar, L. M. (2020). Flexibilidad curricular. Tensiones en tiempos de pandemia.
http://132.248.192.241:8080/xmlui/bitstream/handle/IISUE_UNA_M/542/ChehaibarL_2020_Flexibilidad_curricular.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Farhan, R. (2019). The Benefits of Bilingualism. Learning to Teach,
<https://press.utoledo.edu/index.php/learningtoteach/article/view/289>
- FOSTERWIT.<https://www.pymesyaautonomos.com/vocacion-de-empresa/no-fracase-solo-descubri-999-maneras-de-como-no-hacer-una-bombilla>
- Fuerte, K. (2017). Aprendizaje híbrido: ¿el futuro de la educación superior? *Observatorio de Innovación Educativa*.
<https://observatorio.itesm.mx/edu-news/2017/10/13/aprendizaje-hibrido-el-futuro-de-la-educacion-superior>
- Graham, C. R., Borup, J., Short, C. R., & Archambault, L. (2019). K-12 blended teaching: A guide to personalized learning and online integration
<http://edtechbooks.org/k12blended>

Hegarty, S.(2020). Coronavirus en China: quién era Li Wenliang, el doctor que trató de alertar sobre el brote (y cuya muerte causa indignación). *Servicio Mundial de la BBC*

<https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-51371640>

INEGI.<https://www.facebook.com/INEGIInforma/videos/610241986217920>

SIDEMS.

<https://www.facebook.com/SIDEMSHidalgo/videos/1161328240920389/>

TEACHING IN THE LOCKDOWN. ¿CÓMO NOS FUE EN LA CONFINACIÓN?

Sandra Inés Trujillo Juárez

El presente estudio pretende dar voz a los profesores de Inglés de las Escuelas Normales públicas de la República Mexicana con respecto al tema que hoy es tendencia en la educación: la enseñanza y el aprendizaje virtuales durante la pandemia. ¿Cómo lo han vivido estos docentes? Seguramente sus testimonios hacen eco y son reflejo de muchos otros docentes de educación superior del mundo, con una gran diferencia: la materia de Inglés es la adquisición de una segunda lengua, con todo lo que ello implica.

Todos los docentes en general tuvieron que adaptar su cátedra, algunos incluso con cambios mayores en ella. Otros, sin embargo, pudieron concretarse en enviar lecturas y fichas de trabajo por correo electrónico, para después recibir la tarea, proyecto o investigación por parte de los alumnos. Algunos nunca necesitaron conectarse en clases sincrónicas a través de plataformas de videoconferencia, sin que esto necesariamente signifique que no hubo aprendizaje, crecimiento o generación de conocimiento por parte de los alumnos. Ya se ha demostrado que la enseñanza - aprendizaje a distancia a través de MOOCs (curso en línea, masivo y abierto, por sus siglas en Inglés) puede ser igual o incluso mejor que la presencial si se sabe llevar a cabo (Israel, 2015).

También es cierto que algunas materias resultan menos complicadas al adaptarlas a un modelo a distancia, y otras más funcionan mejor en solitario, con reflexión y algún grado mayor de autonomía (Chanal y Guay, 2015).

La enseñanza del Inglés conlleva en gran medida la interacción del maestro y los alumnos en tiempo real, así como el uso de recursos variados como audios, videos, diálogos, imágenes, juegos, sociodramas, interacciones en pareja, trío, o equipo, y explicaciones gramaticales con ejemplos hasta lograr que todos queden convencidos de que comprendieron el tema. La adquisición de una lengua extranjera implica el uso de la misma, así como el desarrollo de las habilidades receptoras de lectura y comprensión auditiva, y las habilidades productivas de expresión oral y escrita, además de ejercicios de vocabulario, estructuras gramaticales, expresiones cotidianas en contexto, pronunciación y práctica real (Richards y Rodgers, 1986). A eso agreguemos que los docentes de Inglés en las Escuelas Normales han estado trabajando con un enfoque comunicativo de adquisición del idioma, de acuerdo con la serie de *Interchange* quinta edición, el libro de texto propuesto en las orientaciones curriculares para los cursos de Inglés de las escuelas normales (SEP, 2018). A pesar de ser un buen material para trabajar en clase presencial, adaptar los contenidos de *Interchange* para el entorno virtual tan repentino no fue sencillo. Acostumbrados a dinámicas y estrategias 100% interactivas y presenciales, ¿cómo iban a

hacer los docentes para llegar al público? ¿Y qué hacer para que los alumnos comprendan bien los temas nuevos? De ninguna manera esto es algo que pueda reducirse a mandar la lección y ya, especificar un número de páginas esperando que los alumnos las envíen resueltas y listo. Los docentes de Inglés no podrían depender tan solo del correo electrónico o de la mensajería instantánea. ¿De qué serviría conseguir una lectura atractiva o actividades muy buenas si los alumnos no pueden comprenderlas? Decirles algo como “me escriben si tienen dudas” no era viable tampoco, teniendo alrededor de 100 alumnos. ¿Y el “*speaking*”? ¿Y el “*listening*”? ¿Y la pronunciación? Resolver esta problemática sin duda requirió más que creatividad y voluntad; y es allí donde nace la inquietud de este estudio.

Objetivo

Averiguar desde su propia voz cómo les fue a los docentes de Inglés de las Escuelas Normales en la parte del semestre que vivieron en confinación. ¿Qué de lo que hacían antes les pudo servir en el modelo en línea? ¿Qué habilidades “tecnodidácticas” ya tenían y cuáles tuvieron que aprender? ¿Cuál es el porcentaje de cumplimiento de los temas y la percepción en cuanto al aprendizaje real de los alumnos? Y también, ¿Cómo se sienten ahora con respecto al próximo semestre, para el cual todo indica que no podremos regresar a las aulas en no se sabe cuánto tiempo más? Todas estas son

las interrogantes generadoras de la presente investigación.

Método

Estudio de corte cuantitativo no experimental, macro, de alcance nacional, de tipo descriptivo y comparativo.

Participantes: Se obtuvo una muestra de 160 docentes de Inglés (121 maestras y 39 maestros) de diferentes Escuelas Normales del país, de 30 Estados (solamente nos faltaron respuestas de Coahuila y Colima), con edades entre 25 y 63 años (56% entre 30 y 40 años).

Instrumento: Se utilizó el cuestionario como método de recolección de datos, con preguntas de opción múltiple y selección de casillas con el fin de obtener porcentajes y gráficos.

Resultados

El 48% de los encuestados ya había dado o recibido clases de manera virtual antes de la confinación. El 13% ya poseía alguna noción en este aspecto, sin embargo, el 37% de los docentes de Inglés de la muestra nunca había tenido una experiencia de educación virtual.

En cuanto a los recursos que los encuestados ya conocían o manejaban con sus alumnos, 94% utilizaba el correo electrónico, y 69% ya empleaba una plataforma de contenido como Google Classroom, Canva, Moodle, Blackboard,

Schoology, Edmodo y alguna otra. El 42% ya había utilizado alguna plataforma de videoconferencia como Skype, Facetime, Zoom, Google Meet, o Microsoft Teams. El 43% ya había realizado tutoriales grabados antes. El 83% de los docentes ya tenía un grupo de WhatsApp para comunicarse con sus alumnos, mientras que solo el 32% tenía un grupo de Facebook especial con ellos. El 76% ya compartía recursos con sus alumnos a través de Google Drive, y el 61% ya había trabajado con herramientas didácticas digitales de interacción tales como Kahoot, Quizziz, Socrative y *Mentimeter*. El 21% mencionó alguna otra aplicación, plataforma o herramienta como English Discoveries, GSuite, Duolingo, BBC Learning English, Lyrics Training, Padlet, Jetstream, YouTube, Nearpod y plataformas de Cambridge University y The British Council.

En cuanto a los recursos que los docentes encuestados aprendieron a utilizar en la confinación, el 40% utilizó una plataforma de contenido por primera vez, y el 68% alguna de videoconferencia. El 35% aprendió a hacer tutoriales grabados para poder explicar los temas. El 8.1% abrió un grupo de WhatsApp para comunicarse con sus alumnos en la confinación, y el 6% formó un grupo de Facebook especial con ellos. El 11% comenzó a compartir recursos a través de Google Drive, lo cual, sumado al 76% que ya lo usaba nos da un total de 87% de los docentes utilizando esta nube. El 28% aprendió herramientas didácticas digitales para interacción, y el 20% mencionó alguna otra aplicación, plataforma o

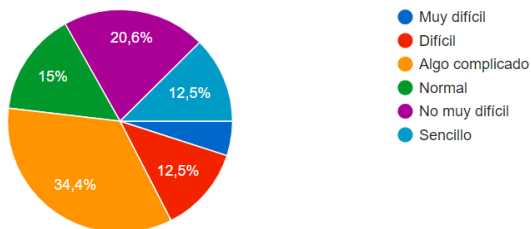
herramienta como Flipgrid, Live Worksheets, Study.com de Cambridge, Commonlit, Wazer, Active Presenter, y TikTok con fines educativos, además de las ya mencionadas English Discoveries, GSuite, Duolingo, BBC Learning English, Lyrics Training, Padlet, Jetstream, YouTube, Nearpod y plataformas de Cambridge University y The British Council.

En cuanto a otras formas de trabajar, solamente un docente comentó haber visto a algunos alumnos en persona, y otro haberse comunicado con ellos por llamada telefónica. En lo que respecta a la cantidad de alumnos que se podían conectar a Internet, 10 respondieron que el 100% de sus alumnos podían conectarse a Internet sin problemas, 33% dijeron que todos o casi todos, 35% que tres cuartas partes de los alumnos, 15% que la mitad, 5% que la cuarta parte, y solo 4% de los encuestados dijeron que menos del 25% de sus alumnos se podían conectar a Internet.

En cuanto al grado de dificultad que experimentaron los docentes encuestados en la transición de enseñanza presencial a trabajo virtual o a distancia, los resultados se muestran en la siguiente gráfica:

Figura 1

Grado de dificultad en la transición de enseñanza presencial a trabajo virtual o a distancia.



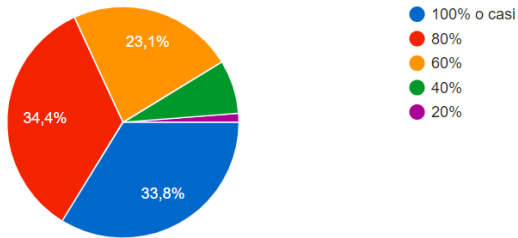
Solamente ocho docentes respondieron que la transición fue muy difícil, 20 que fue difícil, 55 que algo complicado, 24 que normal, 33 que no muy difícil, y para 20 docentes fue algo sencillo. En cuanto al contenido académico, se obtuvieron resultados satisfactorios:

Figura 2

Porcentaje del contenido académico que los docentes pudieron cubrir de sus cursos

¿Qué porcentaje del contenido académico pudiste cubrir en tus cursos?

160 respuestas



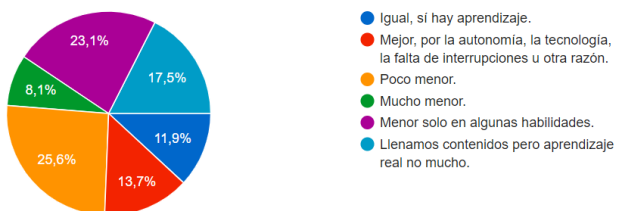
Sin embargo, con la pregunta acerca de los aprendizajes reales de los alumnos comparando esta modalidad a distancia con la presencial, se observan estos porcentajes:

Figura 3

Estimación del aprendizaje real de los alumnos en la modalidad a distancia

¿Cómo calificarías el aprendizaje de tus alumnos comparando esta modalidad a distancia con la presencial?

160 respuestas



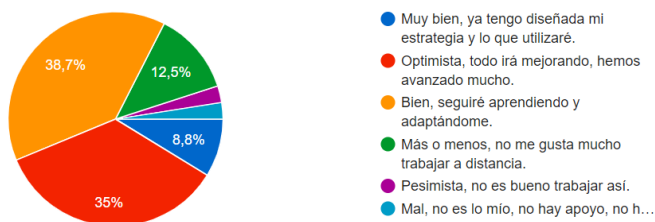
Por último, la pregunta de cómo se sienten al pensar en el próximo semestre a distancia arrojó resultados positivos en general:

Figura 4

Sentimientos de los docentes de Inglés ante el siguiente semestre a distancia

Pensar en el próximo semestre a distancia te hace sentir:

160 respuestas



Solamente 12% declara que se siente más o menos, 2% se siente pesimista, y 2% se siente francamente mal. El resto se distribuye entre bien, muy bien y optimista.

Discusión

Después de haber visto todas las herramientas, plataformas y aplicaciones que los docentes encuestados declararon que ya sabían utilizar y lo que aprendieron durante la confinación, resulta congruente que para la mayoría no haya sido tan difícil afrontar el impresionante reto de enseñar un segundo idioma de manera virtual y remota. Es claro que las experiencias previas con la tecnología y la enseñanza a

distancia pusieron a muchos de los docentes en ventaja con respecto a los que no habían tenido nunca una experiencia similar o carecían por completo de conocimientos en las TIC adecuadas para esto.

A pesar de que la enseñanza de una lengua extranjera sin el apoyo de una plataforma profesional precargada demanda mucha atención y trabajo, los docentes manifiestan haber logrado cubrir sus contenidos de manera satisfactoria utilizando lo que ya sabían y aprendiendo muchas cosas más. Sin embargo, habrá que prestar atención a si se está generando un aprendizaje igual al que había de manera presencial, o bien, a pesar de que se llenen los contenidos no todo sea aprendizaje real. La visión y perspectiva a futuro de los docentes de Inglés es, en su mayoría, positiva, confiados en lo ya conocido y con tendencia a dominar más cosas pese a la dificultad y el esfuerzo mayor que implica la enseñanza a distancia. Confinación o no, lo mejor es que la tecnología educativa llegó a algunos y en otros se fortaleció para enriquecer y, seguramente, para quedarse.

REFERENCIAS

- Chanal, J. & Guay, F. (2015). Are Autonomous and Controlled Motivations School-Subjects-Specific? *PLoS ONE* 10(8): e0134660. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0134660>
- Israel, M. (2015). Effectiveness of Integrating MOOCs in Traditional Classrooms for Undergraduate Students. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16 (5), 102–118. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v16i5.2222>
- Richards, J.C. & Rodgers, T.S., (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- SEP (2018), *Orientaciones curriculares para los cursos de Inglés*. <https://www.cevie-dgespe.com/documentos/208.pdf>

¿CÓMO DEBE CAMBIAR LA PEDAGOGÍA PARA INCORPORAR LAS TIC DE MANERA EFECTIVA EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA?

Yonia Miriam Valdespino Muñoz

Introducción

El mundo está cambiando y la educación no es la excepción. En este mundo lleno de innovaciones, la implementación y el uso de las TIC en la educación es imprescindible (Montes, Ochoa, 2006). La tecnología aplicada a la educación ha dado un gran impulso a las prácticas de la docencia y de esta manera ha modificado los métodos de aprendizaje y enseñanza. Se espera que en 2025 uno de cada cuatro estudiantes universitarios haya realizado un curso en línea (Subsecretaría de Educación Superior, 2010).

Sin embargo, ¿cómo aplican los maestros la tecnología en sus clases? ¿Siguen cierta teoría o método para usar las diferentes aplicaciones digitales o tecnologías de la información? Si es así, ¿son las teorías de enseñanza-aprendizaje utilizadas de manera adecuada en el uso de estas en clases en línea?

Una de las cuestiones importantes que los maestros deben tener en cuenta es la combinación de las teorías de enseñanza-aprendizaje y cómo ambas partes se pueden beneficiar del binomio de transmisión y adquisición de

conocimientos para los estudiantes al utilizar las TIC.

Una buena planificación y conocimiento de las teorías del aprendizaje son las claves del éxito al utilizar la tecnología. Según Dabbagh (2007), hay tres principales teorías de aprendizaje que son aplicables a toda la gama tecnológica: El conductismo, el cognitivismo y el constructivismo. El uso de estímulos y respuestas son una parte importante del conductismo y se aplican a a estas herramientas digitales.

En el sentido de que la mayoría de los docentes utilizan el conductismo como teoría en la enseñanza a distancia, existen otras cuestiones que deben tomarse en cuenta, tales como la mecanización del aprendizaje.

Por otro lado, la teoría del cognitivismo de Piaget explica las etapas en las que un ser humano aprende. Cada etapa está relacionada con la sociedad donde vive. No solo los seres humanos aprenden de sus maestros sino también del mundo real. Construyen y acomodan lo que aprenden del mundo en esquemas (esquemas plurales). El cognitivismo aplicado a las TIC se puede ver cuando los estudiantes establecen relaciones sobre lo que aprenden, almacenan y recuperan información que se ha organizado en la memoria. Algunas TIC utilizan este tipo de teoría para desarrollar sus programas de aprendizaje, como Brainly, ITS, Edutopia, entre muchos otros que existen hoy en el mercado.

Es importante que el aprendizaje aunado a la tecnología esté centrado en el estudiante al utilizar el uso de las herramientas cognitivas que ésta le proporciona, de esta

manera el desarrollo del conocimiento es permanente, tal como lo menciona Rheingold, (1985). De esta forma el uso de la tecnología le permitirá al aprendiz mejorar y ahondar en el conocimiento el cual puede así extenderse en sus propios esquemas mentales.

Por último, el constructivismo es el que los estudiantes construyen sus conocimientos de acuerdo con sus experiencias. Algunos programas, como Jasper, usan esta teoría para desarrollar su programa educativo. El constructivismo es derivado del cognitivismo y el representante más importante es Seymour Papert. (Fernández, 2014)

Papert considera que un maestro debe tener habilidades para observar y ayudar a los estudiantes a alcanzar sus metas en la vida. En el supuesto que un maestro identifica las diferencias en sus alumnos, teniendo en cuenta los intereses y las necesidades intelectuales de cada uno de ellos, en la cual la tecnología es una herramienta de suma importancia para los alumnos porque de esta manera pueden construir conocimiento (Heredia, 2012).

Los docentes son esenciales para el uso de las TIC

De las evidencias anteriores mencionadas, se sabe de antemano que ninguna máquina puede reemplazar al maestro. Los maestros son vitales, no pueden ser sustituidos, y las computadoras nunca pueden ni podrán reemplazar a un

buen maestro. (Oblinger, 2005).

Es así, que es necesario desarrollar una buena planificación, puesto que ella será la base por la cual los estudiantes pueden alcanzar sus objetivos de aprendizaje. Los materiales y las tecnologías no pueden ser incidentales; planear el contenido de la materia, y la clases, así como también las evaluaciones, cuya eficacia brindará al profesor una idea clara sobre la preparación y mejora del uso de las herramientas que necesita para impartir sus clases a distancia, de manera que, los estudiantes puedan construir sus conocimientos, generando así un ámbito más rico hablando de la construcción del conocimiento y, a su vez, el cómo usar y desarrollar sus habilidades cognitivas superiores.

Al analizar lo expuesto, sobresalen en la edificación de conocimiento dos elementos clave: la adaptación e incorporación de las TIC en las clases, a través de los cuales podrán alcanzar las metas que la misma práctica docente supone. A este respecto, el objetivo principal es desarrollar entornos que promuevan el uso eficiente de los recursos adquiridos en portales digitales confiables. Para que esto sea posible, los docentes deben familiarizarse con las diversas herramientas tecnológicas disponibles mediante el uso de teorías de aprendizaje efectivas (Hooper & Rieber, 1995).

De suma importancia en el uso de las TIC es el desarrollo de incentivos en los estudiantes que tienen el gusto por aprender. Esta es una de las herramientas más poderosas que

los maestros pueden desarrollar: la motivación, la cual juega un papel importante en el aprendizaje. Bandura explicó que una persona que está intrínsecamente motivada, terminará lo que comenzó (Heredia, 2012) y tendrá éxito en las metas propuestas. Aunque la tecnología es útil y los seres humanos viven en una nueva era, el uso de las TIC sin un estímulo, objetivos claros y buena planificación no tendrá el impacto esperado en el aprendizaje.

De igual manera, para tener una forma de realización (mente y cuerpo trabajando juntos) mientras las tecnologías de la información son utilizadas, es importante que un maestro tenga en cuenta algunas cuestiones que no debe olvidar:

1. Las razones por las cuales utilizará las herramientas digitales,
2. Las actitudes que el profesor tenga hacia ellas
3. Las aplicaciones de dichas herramientas en el contexto de la vida real.

En México, el uso de las herramientas de la información y tecnología está en sus raíces, siendo que debe considerarse su uso en todas las escuelas, la realidad muestra que no ha sido posible del todo, una de las problemáticas es analizar que las clases tradicionales están en el pasado prevaleciendo la enseñanza sobre el aprendizaje; la exposición, el verbalismo y un papel inactivo de muchos estudiantes. Sin embargo, el

gobierno ha puesto en marcha cursos de capacitación para los docentes teniendo como objetivo la mejora en la educación.

Conclusión

En relación con la temática aquí expuesta, la planificación es la clave del éxito y el uso de las TIC hará que la clase sea más motivadora y fresca. Los estudiantes saben que la tecnología es importante cuando se aprende en las escuelas. Es así que el maestro debe reflexionar en el uso de las herramientas digitales, por consiguiente se recomienda incluir los siguientes criterios:

- Desarrollo del programa a enseñar
- Las competencias que se pretenden desarrollar en los alumnos.
- Estrategias de enseñanza
- Actividades acordes a la planificación
- Estrategias de evaluación

La escuela es necesaria, y por supuesto, también los maestros, ambos pertenecen al binomio de aprendizaje: maestro-alumno. Se requiere que México mejore su sistema educativo virtual no solo en Inglés, de aquí se resume que, una correcta planeación y la unión del aprendizaje formal e informal para que los alumnos puedan desarrollar una excelente autorregulación es necesaria.

REFERENCIAS

- Dabbagh, N. (2006). *Instructional design knowledge base*. Retrieved August 6, 2020, from: https://www.researchgate.net/publication/259541547_The_Instructional_Design_Knowledge_Base_Theory_Research_and_Practice
- Fernández, J. et al. (2014). *The Constructionist Theory of Learning in Teacher Education. Perspectives from students and teachers through quantitative and qualitative research*. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev183COL2.pdf> el 2 de septiembre de 2020.
- Heredia, E. y Sánchez, A. (2012). *Teorías del aprendizaje en el contexto educativo* (e-Book). Monterrey, México: Editorial Digital Tecnológico de Monterrey.
- Hooper, S., & Rieber, L. P. (1995). Teaching with technology. In A. C. Ornstein (Ed.), *Teaching: Theory into practice*, (pp. 154-170). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon. Tomado de: <http://www.nowhereroad.com/twt/> el 26 de julio de 2020.
- Montes, J. A. & Ochoa, S. (2006). Apropiación de las tecnologías de información y comunicación en cursos universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*, 9 (2), 87-100.
- Subsecretaría de Educación Superior. (2010, Diciembre). Las TIC impulsan una auténtica revolución en la educación a distancia [en línea]. Recuperado el 8 de septiembre de http://www.ses.sep.gob.mx/wb/ses/las_tic_impulsan_una_autentica_revolucion_en_la_ed

Oblinger, D., Oblinger, J. (2005) *Educating the Net Generation*.
Educase.

Rheingold, H. (1985). *Tools for thought*. MIT Press. Recuperado de
<http://www.Rheingold.com/texts/tft/>

Stephen Petrina. (in press). *Curriculum and Instruction For
Technology Teachers*. Tomado de:

file:///C:/Users/Usuario/Documents/REDNOVA%20CET/MODU
LE%2010/BIBLIOGRAPHY%202.%20OF%20THE%20SAME%2
0MODULE/Learning%20Theory,%20Technology%20and%20Pra
ctice.pdf

EL SER SOCIAL EN CONFINACIÓN Y AISLAMIENTO

Flor Cecilia Vargas Cuervo

La pandemia ocasionada por COVID-19 provocó que de manera urgente el método escolarizado de enseñanza-aprendizaje basado en clases presenciales se transformara en un plan de acción de educación virtual a distancia gestado desde la preocupación de continuar con los procesos formativos dentro de los programas académicos de cada institución educativa y por el ejercicio del derecho a la educación (Suárez, 2020). Esto por la prioridad de mantener el distanciamiento social como una medida sanitaria promovida por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020) para reducir el riesgo de contagios por COVID-19 (Díaz-Guio *et al.*, 2020). La suspensión de actividades docentes, la falta de interacción social entre los alumnos, las condiciones de virtualización en profesores y estudiantes debilitaron la dimensión escolar y el aprendizaje en todos los niveles y sectores de educación en el mundo (Ruiz, 2020). La separación del espacio comunicativo y su afectación en la enseñanza presencial en las aulas e instituciones educativas merece una oportuna evaluación para visibilizar las posibles consecuencias en la formación y la calidad del aprendizaje de los estudiantes (Ruiz, 2020).

El objetivo del presente ensayo es reflexionar acerca de

cómo se ha vivido esta pandemia en el ámbito educativo y exponer que alumnos y docentes experimentan miedos, incertidumbres y aislamiento físico y social, al faltar a la escuela por un período prolongado (Jiao *et al.*, 2020) además de documentar la toma de decisiones en educación para desarrollar e implementar respuestas educativas efectivas ante la pandemia de COVID-19 (Reimers y Schleicher, 2020)

La asignatura de Inglés se imparte desde el primero al séptimo semestre de las licenciaturas que comparten el plan de estudios 2018 en las escuelas Normales. Éste pretende que al graduarse los alumnos alcancen un nivel B2 o C1 de acuerdo al marco común de referencia Europeo y se ha construido con base en el modelo educativo comunicativo que requiere de la interacción social para poder medir y monitorear principalmente el aprendizaje de manera significativa sobre las habilidades adquiridas (*speaking, reading, writing y listening*) en cada uno de los alumnos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua (CEVIE-DGESPE, 2018; Nunan, 1989). Este antecedente incluye al estudiante de una lengua extranjera en un modelo pedagógico dialógico interactivo, desde un enfoque sistémico holístico del conocimiento, que desarrolla competencias y destrezas referidas a esta disciplina desde dimensiones cognitivas, comunicativas, afectivas, volitivas y de comportamiento (Zambrano-Alcivar *et al.*, 2020).

Previo al inicio del primer semestre mediante el examen diagnóstico es posible saber el nivel de conocimiento del

idioma con el que ingresan los alumnos, pero es ya, en el desarrollo del curso que se detectan factores tales como pronunciación, uso de vocabulario, formación de frases coherentes y también la personalidad del alumno. Éste último es elemento crucial porque es más fácil que un alumno sociable y extrovertido hable aún con errores a que un alumno tímido lo haga, aquí el papel del docente es guiar, apoyar, corregir, animar y crear un ambiente inclusivo en que todos participen por igual.

Toda esta dinámica presencial se vio menguada significativamente durante esta contingencia sanitaria debido a diversos factores, la falta de acceso a Internet, el no contar con herramientas tecnológicas que permitan trabajar en casa (computadora portátil, de escritorio, tableta o teléfono celular), desconocimiento del uso de plataformas digitales y la poca o nula costumbre de trabajar de manera virtual tanto en alumnos como en los docentes (Martínez-Garcés, y Garcés-Fuenmayor, 2020).

Esta situación se vuelve crítica cuando se tiene presente que la información y la comunicación no son capaces de generar conocimiento por sí mismas a menos que sean mediadas con estrategias que contribuyan al desarrollo de un pensamiento crítico en los participantes (Osuna y López, 2015) de ahí que el uso de herramientas tecnológicas debe ser variado y no limitarse al uso de una plataforma o a un único recurso digital.

Si bien es cierto que las tecnologías no pueden resolver los

problemas educativos presentes en esta contingencia, es importante señalar que hay beneficios en la educación a distancia; por ejemplo, el desarrollo de la autonomía estudiantil y es que el cerebro humano no fue diseñado para la educación industrial, es decir, estudiantes sentados quietos en aulas de filas. También es útil para disminuir el estrés como respuesta involuntaria a un examen, una prueba, un conflicto social o una presentación oral (Cozolino, 2013), además que permite la adquisición de competencias digitales que les ayudarán en el proceso educativo como estudiantes y más adelante como profesionistas en el mundo globalizado del siglo XXI.

La experiencia educativa a distancia ha representado un gran reto para todos los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, esta pandemia puso al descubierto que no estábamos preparados para el contexto educativo en línea, si bien es cierto que nuestros estudiantes pertenecen a la generación que comprende todo lo relacionado a redes sociales y la gramática digital como emoticones, stickers y fragmentación de palabras tan populares en la comunidad virtual, se ha demostrado que tienen poco y a veces nulo conocimiento de herramientas tecnológicas al servicio de la educación. Debido a esto, los docentes nos enfrentamos no solo a la preparación de clases y atención personalizada los siete días de la semana en horarios fuera de lo habitual durante clases presenciales, sino también a dar solución a la necesidad de crear tutoriales del uso de plataformas o

guiarlos de manera individual (Hernández, 2020).

La socialización como fuerza motivadora para quienes aprenden una segunda lengua sigue siendo importante, trasladarla al mundo virtual requiere que los participantes (alumnos y docentes) se involucren y tomen un rol activo en la creación de blogs y video blogs, así como fomentar la comunicación mediante Facebook, WhatsApp y correo electrónico lo cual a su vez favorece la escritura y la lectura en Inglés utilizando el lenguaje en un proceso de participación como resultado de la interacción con sus compañeros y el docente, realizando control sobre los avances y dificultades que se presenten (Karsenti y Lira, 2011).

Las principales disciplinas que sirven de referente para la educación en una lengua extranjera han sido, tradicionalmente, teorías lingüísticas y psicológicas sobre la adquisición de lenguas. Por consiguiente, el cambio de paradigma lleva a cambios en las perspectivas sobre pedagogía y diseño de cualquier plan de estudios de idiomas (Lin, 2008). Esta construcción debe generarse desde una sistematización de la educación con la realidad cotidiana que tiene el estudiante bajo este contexto de contingencia sanitaria por la pandemia COVID-19. Conocer las evidencias y nociones de pobreza, marginación y acceso a la educación virtual podría acercar a una mayor parte de la comunidad educativa para transformar la interacción social como línea de investigación del conocimiento en el método de la

enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera con un mejor aprovechamiento de los recursos tecnológicos a favor de la educación.

Conclusión

El espacio virtual y sus recursos modificaron los esquemas de enseñanza- aprendizaje en el área de Inglés. El enfoque didáctico pedagógico continuó con tecnología digital, sin embargo, el impacto en el aprendizaje no ha sido visibilizado de manera consistente. El propósito de diseñar una estrategia bajo el uso de plataformas digitales como una medida de control sanitario frente al COVID-19 fracturó la socialización en el ambiente multisensorial que debe generarse al aprender una segunda lengua en este caso el idioma Inglés, sin embargo, crea la posibilidad de diseñar un modelo pedagógico virtual con el propósito de fomentar el aprendizaje dialógico interactivo en la formación normalista.

REFERENCIAS

- Centro Virtual de Innovación Educativa (CIEVE), Dirección General de Educación para Profesionales de la Educación (DGESP). (2018). <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018>
- Cozolino, L. (2013). *The Social Neuroscience of Education: Optimizing Attachment and Learning in the Classroom* (The Norton Series on the Social Neuroscience of Education). WW Norton & Company.
- Díaz-Guio, D., Ospina-Vélez, J., Ricardo-Zapata, A. (2020). COVID-19: una crisis que requiere medidas de formación urgentes. *Revista Latinoamericana de Simulación Clínica*. 2 (1), 6-8. <https://dx.doi.org/10.35366/92933>
- Hernández, G. (2020). Planeta covid-19 Educación, comunicación y cibercultura. *Revistas en línea*. 22-32. <http://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/temas/index.php/temas/article/view/4596/3833>
- Jiao, W. Y., Wang, L. N., Liu, J., Fang, S. F., Jiao, F. Y., Pettoello-Mantovani, M., y
- Somekh, E. (2020). Behavioral and Emotional Disorders in Children during the COVID-19 Epidemic. *The Journal of pediatrics*. 221(1), 264–266. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2020.03.013>
- Karsenti, T, Lira, M. L. 2011. ¿Están listos los futuros profesores para integrar las TIC en el contexto escolar? El caso de los profesores en Quebec, Canadá. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 13(1), 56-70. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412011000100004&script=sci_arttext

- Lin, A. (2008). Cambios de paradigma en la enseñanza de Inglés como lengua extranjera: el cambio crítico y más allá. *Revista Educación y Pedagogía Medellín*, 20 (51), 11-23.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3074193>
- Martínez-Garcés, J. y Garcés-Fuenmayor, J. (2020). Competencias digitales docentes y el reto de la educación virtual derivado de la covid-19. *Educación y Humanismo*. 22 (39), 1-16.
<https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4114>
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press.
- OMS (Organización Mundial de la Salud) (2020), *Coronavirus disease 2019 (COVID-19)*
<https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/331780/nCoVsitrep11Apr2020-eng.pdf>
- Osuna, S, López, J. (2015). Modelo de evaluación educomunicativa en la educación virtual. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*. 31 (2), 832-853.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5834784>
- Reimers, F. y Schleicher, A. (2020). Un marco para guiar una respuesta educativa a la pandemia del 2020 del COVID-19, Universidad de Chile, OCDE.
https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/un_marco_para_guiar_una_respuesta_educativa_a_la_pandemia_del_2020_del_covid-19_.pdf
- Ruiz, G. (2020). Marcas de la pandemia: El Derecho a la Educación afectado.

Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 9(3), 43-59.

<https://doi.org/10.15377/riejs2020.9.3.003>

Suárez, N. 2020. Formación docente universitaria y crisis sanitaria COVID-19. *CienciAmérica*. 9 (2), 109-114.

<http://cienciamerica.uti.edu.ec/openjournal/index.php/uti/article/view/299>

Zambrano-Alcívar, R., Ávila-Carvajal, R., y Cedeño-Aguayo, J. (2020). Modelo pedagógico virtual sustentado en el aprendizaje dialógico interactivo. Una implementación necesaria. *Polo del Conocimiento*.

5(5), 188-211. <http://dx.doi.org/10.23857/pc.v5i5.1411>

LA TORTUGA BILINGÜE

Luis Enrique Villanueva Santos

En enero del año 2019 fui llamado para ser el nuevo maestro de Inglés en la Escuela Normal Rural “Raúl Isidro Burgos” de Ayotzinapa, Guerrero. Obviamente el ofrecimiento me generaba mucha incertidumbre por los sucesos ocurridos años atrás y en general, por la “mala fama” que los normalistas de dicho centro de trabajo tienen. Al final, y luego de una profunda reflexión, pensé *“las oportunidades no llegan dos veces”* y acepté el trabajo.

Cuando finalmente tuve la oportunidad de conocer a mis estudiantes, descubrí un universo sumamente diverso de formas de pensar y posturas ante la educación. ¿A qué me refiero con esto? A que existe un grupo de estudiantes que realmente tienen la pasión por estudiar, por desarrollarse, por conocer “más allá” del mundo que viven al interior de la normal y, por otro lado, los que solo están ahí por obtener beneficios a expensas de los movimientos sociales de los normalistas.

Ingenuamente creí que, a mi llegada, me iba a encontrar con un departamento de Inglés, o de idiomas, totalmente configurado y funcional, ya que los normalistas bilingües, deben estudiar-reforzar una tercera lengua, que puede ser el náhuatl o, alguna de sus variantes dependiendo de la región de donde son originarios. Pero para mi sorpresa, no fue así.

Lo que encontré fue un equipo de Inglés y en general, una escuela dividida, con una mentalidad arcaica, negativa, conformista y, sobre todo, con un status quo muy poco flexible, me atrevería a decir inamovible. Casi como si la vida académica de la normal estuviera atrapada en un bucle de tiempo.

Al hacer preguntas como ¿me dan material de trabajo?, ¿les puedo solicitar su propia libreta para la materia?, ¿en dónde compran o cómo les hago llegar el libro de texto? Y obtener respuestas como “no”, “lo que sea que les pidas, no te lo van a traer, no te desgastes” y “¿cuál libro? Si hasta para copias reniegan, jamás van a adquirir un libro” me representó un choque de 11 años de trabajo en el sector privado contra un mes en el público.

Debo admitir que me desilusioné, sin embargo, y tal como redacté en el segundo párrafo de este texto, yo encontré en la enseñanza del Inglés una vocación, así que decidí convertir mi desilusión en un reto, tanto para mí como para mis futuros pupilos, ya que al final del día, es en ellos y para ellos, en donde se vierte nuestro trabajo docente.

Durante mi primer semestre me dediqué a analizar el terreno, detectar variables y a través de ensayo y error, obtener el conocimiento procedimental que me iba a ayudar a navegar las aguas de la normal.

Como ya lo dije, la primer variable que detecté como común denominador entre los miembros de la comunidad escolar, fue su actitud y forma negativa de ver las

circunstancias: “las cosas no van cambiar”, “no te desgastes, llévatela relajado”, “aquí las cosas son así y así siempre seguirán siendo”, “así como tú, han llegado otros profesores llenos de energía y al cabo de unos meses se les acaba la chispa”, etc., son solo un poco de las expresiones con las que me fui topando día a día en el ejercicio de mi nueva vida socio-escolar-laboral.

La segunda variable que detecté, fue al interior del equipo de trabajo, integrado por 3 profesores entre los cuales no existía ningún tipo de comunicación (o interés) para la planeación de actividades relacionadas al área, yo fui el cuarto profesor en añadirme al “equipo”. Como tercera variable, descubrí un laboratorio de Inglés totalmente equipado y a su vez, totalmente abandonado e inoperativo. Estas fueron las variables más importantes que descubrí fuera de la esfera estudiantil.

En relación con ellos, la principal variable, la que más iba, podía y afectaría mi trabajo docente, es el ausentismo. El promedio de estudiantes por salón que he manejado en tres semestres que llevo trabajando en la normal, ha sido entre 21-29. Mis clases por semestre, considerando que son tres frecuencias por semana, deberían haber sido, contando asuetos y actividades propias de la normal, unas 50 clases (mínimo). Ya sé que te debe llamar muchísimo la atención que diga “deberían” y quizá opines que soy un maestro “desorganizado” por no saber con exactitud el dato, pero, lo que debes saber, es que mis semestres jamás comenzaron

cuando debieron.

Tomando en cuenta eso, ¿cómo trabajarías tú, compañero docente, si viste a tus alumnos 5-9 veces máximo en un semestre? Bueno, yo tuve que primero aceptar (y respetar) que mis estudiantes tenían y tienen, “actividades extra escolares” que son más importantes que sus propios estudios y que si comenzaba a pelearme con el tema del “pase de lista” y reprobar por no alcanzar el 85% de asistencia, lo único que iba a conseguir era frustración.

Esta variable inmediatamente me dejó ver otra por el lado administrativo-docente y ésta era que, de todos modos, los alumnos estuvieran presentes o no, los profesores ponían el mínimo de asistencia, no tenían reprobados y así reportaban sus listas. Todo esto en conjunto me hizo darme cuenta y comprender, la última variable que podía afectar mi trabajo y esta era la actitud y opinión que los estudiantes tenían (y tienen) sobre el colegiado docente.

Digamos que, para poder explicarlo del mejor modo sin caer en exponer las opiniones de los estudiantes al respecto, la relación docente-maestro se maneja como un matrimonio ‘tóxico’ en el que ambas partes saben que deben divorciarse, pero no lo hacen por la eterna codependencia que tienen el uno del otro. (McLaren, 2005).

Puestas las cartas sobre la mesa y de tener que, como si del Dr. Strange (el personaje de Marvel®) se tratase, analizar los “múltiples universos” en los que mis decisiones podían resultar, desarrollé una estrategia de trabajo basada

principalmente en la motivación del estudiante (Villo y Casanova, 2018), hacerles entender que una buena relación alumno-docente era posible, que existimos docentes que a pesar de “n” cantidad de adversidades, tanto internas como externas, tenemos un interés genuino en su formación no solo por ellos, sino porque un día no muy lejano, van a tener en sus manos a niños y niñas que buscarán en ellos un modelo a seguir, un maestro que haga memorable su proceso de aprendizaje, tal y como nosotros se los hicimos a ellos. Así que, usando la red social Tumblr, construí una página de acceso con contraseña para ir subiendo las actividades y fotos del trabajo realizado con mis estudiantes. Bauticé a esta plataforma como: “La Tortuga Bilingüe”. En honor a la mascota de la normal y como un “*catch-name*” para el futuro del proyecto.

Lo segundo que decidí hacer fue trabajar en las gestiones para que el laboratorio de Inglés se pusiera nuevamente en funciones.

En cuanto al trabajo en clase y, tomando en cuenta que no había libro de texto, vaya, sí lo había-hay, pero ellos no lo iban a comprar, no lo iban a fotocopiar, etc., decidí tomar los contenidos del libro y re estructurarlos al uso del Inglés en la vida real basándome en el “y si...” (*What if...*) e insertándolo en un proceso de clase en el que no solo les estaba enseñando Inglés, sino cómo dar una clase en general. Brindándoles estrategias de trabajo y un sin fin de actividades aplicadas a los ejercicios mismos de clase para que

ellos fueran tomando nota de que pueden hacer en el futuro cuando sean los que estén al frente de un grupo. Inclusive, les sugerí que en una libreta, como a estilo de diario (Ospina 2020), fueran anotando los nombres y desarrollo de las estrategias. Algunos lo hicieron, otros no (como era de esperarse).

En cuanto al ausentismo, y luego de trabajar un semestre con trabajo individual, opté por cambiar al trabajo, no en equipo, sino colaborativo (Barkley, Cross y Major, 2005), haciéndoles entender que en esta forma de trabajo cada uno de los miembros del equipo se tiene que preocupar e interesar por el progreso o fallas de los demás. Al final, y esto lo tuve que decidir por lo que ya comenté sobre las prioridades de los estudiantes, autoricé que con uno solo de ellos que se presentará a clases, les tomaba la actividad a todos los miembros del equipo. En algunos salones casi siempre era el mismo el que se presentaba, en otros se iban rolando y en otros sí se presentaba todo el equipo.

Puestas estas acciones en marcha, para mediados del primer semestre, comencé a notar una mayor participación de los estudiantes, “la voz” se había corrido de que el “nuevo de Inglés” era “bueno” y los alumnos que no se habían presentado a clases comenzaron a buscarme para indagar cómo podían ponerse al corriente. A mediados de mi segundo semestre, el laboratorio, luego de un exhaustivo trabajo de gestión, finalmente quedó funcional y al comenzar a llevar a los estudiantes sucedieron dos cosas. La primera, los alumnos

se mostraron altamente motivados de cambiar de entorno de aprendizaje haciéndome inclusive el comentario “en todo lo que llevamos aquí, nadie nos había traído a este lugar” y, la segunda, no sabían cómo utilizar los equipos.

Nuestros equipos son táctiles por lo que no tiene *mouse* ni teclado (los cuales por el estado de abandono en que estaban se descompusieron y que hasta antes de que nos mandaran a la cuarentena, no pude gestionar su reposición) y esta forma de interactuar con las máquinas les parecía “nueva y frustrante”. Para mi tercer semestre (enero-julio 2020), con una estrategia sólida de trabajo, con un espacio de aprendizaje como valor agregado a mi trabajo docente, y con una relación docente-alumno revitalizada, estaba totalmente listo para comenzar a trabajar. El primer día de clases además de compartir las “reglas del juego” con mis estudiantes, les hablé sobre las “habilidades del siglo XXI” (Stauffer, 2020), y les expliqué acerca de cómo tenían que dominar las 12 habilidades propuestas por los autores al estar estudiando para ser futuros docentes.

Quién diría que los estudiantes ese día en particular estaban muy receptivos al tema y que cuando se ordenó tomar la cuarentena en marzo, iba a ser clave para que los estudiantes comprendieran y aceptaran el reto de una forma nueva de aprender-trabajar, y es que una de las 12 habilidades del siglo XXI, es justamente la alfabetización tecnológica. Les expresé a mis estudiantes que la cuarentena era el momento idóneo para poner en práctica no solo esa habilidad,

sino todas en conjunto.

Y para mi grata sorpresa, este semestre que estuvimos trabajando a distancia de manera digital, es en el que he tenido el mayor índice de participación por parte de mis estudiantes. La estrategia que seguí fue la misma, solo puesta en el espacio digital. ¿A qué me refiero? A que a través de la plataforma (que en mi caso utilicé Google Classroom) seguí retroalimentando y motivando a los estudiantes con la entrega de cada una de sus actividades, felicitándolos cuando sus trabajos estaban excelentemente bien hechos y haciendo críticas constructivas cuando no. Bauticé de igual modo a la plataforma, “*La Tortuga Bilingüe*”, con la intención de seguir apoyándome de esta herramienta en el futuro y que por tradición la ubiquen con ese nombre ya que la tortuga es parte de la iconografía de la normal.

El espacio virtual de apoyo fue WhatsApp, en donde la mayor parte del tiempo, me escribían con dudas sobre la elaboración de sus actividades y/o para avisarme que ya las habían mandado.

Los estudiantes vía ese mismo medio después comenzaron a hacerme comentarios como “la verdad no me gustaba la clase de Inglés, pero con usted, su forma de trabajo y las actividades, ya le estoy empezando a agarrar el gusto”, “usted es de los pocos maestros a los que les interesa su trabajo” y “personalmente estoy muy agradecido por ese detalle y que creo que el resto de los compañeros que realizaron los trabajos piensan lo mismo”, este último comentario fue

resultado de haberles hecho un certificado digital de finalización de curso.

En el proceso de generar toda esta experiencia innovadora para mis estudiantes primero tuve que desasociarme de mi vida “antes de” y mi “nuevo trabajo”. Me costó mucho entender los usos y costumbres del sistema público en relación con el privado (que fue donde inicié, me formé y crecí) y una vez hecha esa separación, me pude adaptar a mi nueva realidad y ellos (estudiantes y compañeros de trabajos) a mí.

Literalmente tuve que aplicar la de “*Si Dios te da limones, haz limonada*”, una limonada preparada con muchísimo positivismo, flexibilidad e interés de lograr un cambio. No ha sido fácil, pero espero eventualmente a manera de efecto dominó, que los mismos compañeros de la normal se permitan vivir un proceso de reflexión docente lo cual los lleve a abrir sus ojos y su mentalidad a nuevas formas de enseñar a través de la innovación de su propia práctica docente, de reconstruir la relación alumno-docente y que quizá, en un futuro no muy distante, provoque que el camino que debe recorrer la tortuga de Ayotzinapa, la haga brillar de nuevo en el escenario educativo nacional y sobre todo, pueda convertirse en una “Tortuga Bilingüe”.

REFERENCIAS

- Barkley, E., Cross, P. & Major, C. (2005). *Collaborative Learning Techniques*. Madrid: Ediciones Morata.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, pp. 291-296, Siglo XXI Editores.
- Ospina P., D (2020). *El diario como estrategia didáctica*, Biblioteca Virtual Universidad de Antioquia.
- Villó Travé, C & Casanova Martí, Roger. (2018), *La motivación del estudiante universitario a través de la innovación docente*, Colección Lex.
- Stauffer, B. (2020). *What are 21st Century Skills?*. Applied Educational Systems.
-

DESARROLLO DE COMPETENCIAS PARA EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS EN ENTORNOS VIRTUALES

Alexi Yazmín Zurita Aguilar

La rápida evolución de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) ha impulsado cambios en casi cualquier actividad humana en donde la educación no es la excepción (Riveros et al., 2005). Las TIC, cambiaron el modo de acceder a la información y al conocimiento, se modificaron los estilos y formas de construir el aprendizaje, el almacenamiento, transmisión y reelaboración de los datos e información y rompieron con las barreras del espacio y del tiempo (García-Aretio et al., 2007). Las TIC propiciaron la educación a distancia, un modelo de aprendizaje centrado en el uso de un sistema web que hace que la información esté disponible, sin tener en cuenta el tiempo y el espacio (Aparicio & Bacao, 2013).

Ante la actual contingencia sanitaria, docentes y alumnos migraron de un sistema de educación presencial a la de a distancia y se implementó el horario escolar tradicional en un entorno virtual de aprendizaje (EVA), el cual es un espacio virtual que tanto docentes como estudiantes pueden utilizar para presentar, compartir recursos y actividades e interactuar entre sí (Mosquera, 2017). Aunque no todos los EVA, se limitan a la educación a distancia, existen algunos específicamente diseñados para planes de estudio que están

completamente a distancia (Dillenbourg et al., 2002). Los EVA's pueden ser utilizados para enseñar un curso completamente en línea o como complemento para presenciales.

Un EVA permite que los maestros seleccionen y usen diferentes recursos y aplicaciones para crear, revisar el contenido del curso y los estudiantes pueden acceder fácilmente a dicho material, incluso a través de su celular. El aprendizaje de idiomas mediante tecnología móvil (por sus siglas en Inglés MALL), permite al alumno acceder a información a cualquier hora y en cualquier lado (Mosquera, 2017), de esta manera docentes y alumnos interactúan en comunicación directa vía mensaje, correo electrónico o videoconferencia. Dado que los EVA se basan en el principio de aprendizaje colaborativo (Hiraldo, 2013), el éxito de estos entornos depende en gran medida de la aceptación de los estudiantes y el uso de dicho sistema de aprendizaje electrónico (Van Raaij & Schepers, 2008).

Sin embargo, es importante mencionar la imposibilidad para algunos alumnos de acceder a modernas tecnologías. A pesar de pertenecer a una era de alta tecnología, algunos estudiantes y docentes no tienen igual oportunidades para acceder a los diferentes dispositivos tecnológicos disponibles hoy en día (Mosquera, 2017).

Para desempeñarse adecuadamente en un entorno virtual, los estudiantes tienen que ser competentes en una serie de acciones y de actitudes, en ocasiones, desconocen en qué

consiste ser un estudiante en línea, qué hay que hacer, qué comportamiento se debe tener, cómo desempeñarse óptimamente, debido a que no han recibido formación al respecto (Borges, 2007), para ello, el docente deberá propiciar en el estudiante el desarrollo de competencias para el desempeño de sus cursos. De acuerdo con Guasch et al. (2010), una competencia es definida como un sistema de acciones complejas que incluye el conocimiento, las habilidades y las actitudes necesarias para completar con éxito las tareas.

Por lo anterior y debido a la experiencia en la práctica docente de la autora de este capítulo, se proponen cinco competencias prioritarias que debe desarrollar el estudiante para el aprendizaje del idioma Inglés en entornos virtuales. A continuación, se muestra su descripción y las actividades que pueden ser planeadas para su desarrollo, aunque estén enlistadas, su posición no implica orden de importancia.

1) Disciplina, “es la capacidad de actuar ordenada y perseverantemente para conseguir un bien. Exige un orden para poder lograr más rápidamente los objetivos deseados” (Hernández, 2007, p. 10). La disciplina en un curso abarca la puntualidad en las sesiones sincrónicas, la organización y entrega puntual de los trabajos y tareas tanto individuales como colaborativas. Sea cual sea la plataforma para el manejo de los sistemas de aprendizaje que el docente decida utilizar (MOODLE, Google Classroom, Chamilo, Open edX, o Canvas), al inicio del curso deberá indicar claramente que se

espera del estudiante, mediante la presentación de la propia organización de las actividades del curso. Es importante considerar evitar una excesiva rigidez en plazos y fechas, debido a que puede convertirse en una gran dificultad para el estudiante, e incluso puede llevarlo al abandono (Borges, 2015).

2) Adaptabilidad al cambio, se define como la capacidad de los individuos para acomodarse a nuevas, cambiantes y/o inciertas circunstancias, condiciones o situaciones (Martin et al., 2012). Debido al cambio de una educación tradicional presencial a un entorno virtual, es necesario que los estudiantes puedan utilizar distintas formas de aprender. El docente podría solicitar a los estudiantes utilizar distintos medios para el aprendizaje del Inglés, como lo son las lecturas, videos de autoría del docente o de YouTube (con una evaluación de la calidad del contenido previamente), foros de discusión, incluso dinámicas que permitan que los estudiantes comprendan los contenidos de cada unidad de aprendizaje. Podrá también solicitar que los estudiantes recurran a los Recursos Educativos Abiertos (REA o OAR, por sus siglas en Inglés, *Open Access Resources*), que son los materiales de aprendizaje, enseñanza o investigación de dominio público y distribuidos gratuitamente (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y Cultura, 2019).

3) Trabajo colaborativo, “constituye un modelo de aprendizaje interactivo, que invita a los estudiantes a

construir juntos, para lo cual demanda conjugar esfuerzos, talentos y competencias mediante una serie de transacciones que les permitan lograr las metas establecidas consensuadamente” (Maldonado, 2007, p. 269), por tanto, implica el compromiso y la unión de personas trabajando por el mismo objetivo, para incentivar esta competencia, el docente podría solicitar los estudiantes la elaboración de un portafolio de evidencias sobre las unidades de aprendizaje, que se podría entregar al final del curso y podrán subir a la plataforma en modo compartido en ella se podrán evidenciar los aportes de cada uno de los integrantes del equipo.

4) Motivación y desarrollo constante, la motivación es lo que nos hace actuar, provoca un comportamiento dirigido a objetivos (Kumar, 2015). El significado percibido es importante en el comportamiento motivado, si los estudiantes no entienden lo que se supone que deben hacer, es posible que no puedan encontrar significado en su trabajo, tiendan hacer atribuciones externas y desarrollen la evitación del mismo (Deci et al., 1991), por tal motivo, el docente deberá comunicar a los estudiantes el objetivo del curso y de cada actividad. Para propiciar el desarrollo constante, se puede invitar a los estudiantes a que tomen algún Massive Open Online Courses (MOOC), relacionado al idioma Inglés, un ejemplo de este es el *English Grammar and Style* de la Universidad de Queensland, Australia en la plataforma edX.

5). Competencia comunicativa, es la habilidad de usar el lenguaje apropiadamente en situaciones sociales. Para hablar

el idioma Inglés con éxito, se necesita dominar la pronunciación, la gramática y el vocabulario. Pero también el conocimiento de cómo comenzar y finalizar conversaciones, cómo dirigirse a las personas y cómo organizar un discurso en de manera efectiva (Trask, 2000). Para el desarrollo de la competencia comunicativa del Inglés en un EVA el docente puede asignar las siguientes actividades, ya sean individuales o colaborativas y utilizar materiales digitales; en audio, puede ser la creación de diálogos y narraciones o la reproducción de un audio, en video pueden ser la reproducción o elaboración del mismo y textos en línea, como ensayos, libros y correo electrónico (Radhakrishnan, 2017). Asimismo, el docente puede interactuar directamente con el alumno utilizando algún servicio gratuito de videotelefonía o videoconferencia como Google Meet, Zoom o Skype.

La mayoría de los maestros a lo largo de los años afirman que el rol de un EVA y sus diferentes enfoques ya sea el aprendizaje de idiomas asistido por computadora, el aprendizaje de lenguas reforzado con tecnología y el MALL, en su experiencia en términos de beneficio pedagógico, ventajas tecnológicas y practicidad, ha sido positiva (Mosquera, 2017). Un EVA proporciona mayor flexibilidad y facilita el uso de diversos estilos de enseñanza/aprendizaje, en comparación con la enseñanza tradicional. Además, convierte la enseñanza centrada en el alumno, ya que los estudiantes pueden elegir y controlar el orden en que se les presenta el material y controlar el ritmo de su progreso

(Radhakrishnan, 2017).

Los docentes deben propiciar y fomentar las competencias enlistadas anteriormente para que los estudiantes puedan concluir satisfactoriamente los cursos del idioma Inglés en una modalidad virtual. Además, permitirá a los estudiantes tener la gestión de su propio aprendizaje, adaptarse a nuevas formas de aprender, desarrollar un pensamiento crítico, aprender de manera activa, dominar el idioma y comunicarse de manera asertiva a lo largo de su vida.

REFERENCIAS

- Aparicio, M., & Bacao, F. (2013). E-learning concept trends. *ACM International Conference Proceeding Series*, 81–86.
<https://doi.org/10.1145/2503859.2503872>
- Borges, F. (2005). La frustración del estudiante en línea. Causas y acciones preventivas. *Digithum*, 7.
<https://doi.org/10.7238/d.v0i7.536>
- Borges, F. (2007). El estudiante de entornos virtuales. Una primera aproximación. *Digithum*, 9.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Vallerand, R. J., & Pelletier, L. G. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3–4), 325–346.
<https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137>
- Dillenbourg, P., Schneider, D., & Synteta, P. (2002). Virtual learning Environments. In A. Dimitracopoulou (Ed.), *Information & Communication Technologies in Education* (pp. 3–18). Kastaniotis.
- García-Aretio, L., Ruiz-Corbella, M., & Figaredo, D. D. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*.
<https://www.researchgate.net/publication/235794287>
- Guasch, T., Alvarez, I., & Espasa, A. (2010). University teacher competencies in a virtual teaching/learning environment: Analysis of a teacher training experience. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 199–206. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.018>
- Hernández, M. X. (2007). *La disciplina*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Hirald, R. (2013). Uso de los entornos virtuales de aprendizaje en la

- educación a distancia. *EDUTEC Costa Rica*, 1–14.
https://www.uned.ac.cr/academica/edutec/memoria/ponencias/hiraldo_162.pdf
- Kumar, P. (2015). Motivation: Concept, Theories and practical implications. *CASIRJ*, 6(8), 71–78.
- Maldonado, M. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. *Laurus*, 13(23), 263–278.
- Martin, A. J., Nejad, H., Colmar, S., & Liem, G. A. D. (2012). Adaptability: Conceptual and empirical perspectives on responses to change, novelty and uncertainty. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 22(1), 58–81. <https://doi.org/10.1017/jgc.2012.8>
- Mosquera, L. H. (2017). Impact of implementing a virtual learning environment (VLE) in the EFL classroom. *Ikala*, 22(3), 479–498. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v22n03a07>
- Radhakrishnan, J. (2017). Strategies for Technology Enhanced Language Learning (TELL) in Language Classes. *International Journal of Interdisciplinary Research in Arts and Humanities (IJIRAH)*, 2(1), 162–165.
- Riveros, V. S., María, V. Y., & Mendoza, I. (2005). Bases teóricas para el uso de las TIC en Educación. *Encuentro Educativo*, 12(3), 315–336.
- Trask, R. L. (2000). Key Concepts in Language and Linguistics. In *Language* (Vol. 76, Issue 4). <https://doi.org/10.2307/417239>
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (2019). *Open Educational Resources*. <https://en.unesco.org/themes/ict-education/oer>.
- Van Raaij, E. M., & Schepers, J. J. L. (2008). The acceptance and use of

a virtual learning environment in China. *Computers and Education*,
50(3), 838–852. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2006.09.001>

SOBRE LOS AUTORES

Abner Ortiz Castro tiene más de quince años de experiencia como docente de lenguas. Estudió la Licenciatura en Teatro en la UDLAP y la Maestría en Metodología en la Enseñanza del Inglés en el BINE, donde trabaja como docente de la Licenciatura en Educación Preescolar.

Alejandra Sosa Quepons es Formador de Inglés “C” adscrita a la Escuela Normal de Educación Especial “Graciela Pintado de Madrazo” en Villahermosa, Tabasco. Maestra con nueve años de experiencia en la enseñanza del Inglés a adolescentes y adultos. Experiencia en preparación de candidatas para certificaciones de Cambridge University. MBA por parte de la Universidad del Valle de México y certificaciones internacionales en el dominio del idioma y su enseñanza. Experiencia en traducción de documentos técnicos y comerciales, así como trabajo en campo por siete años.

Alexi Yazmín Zurita Aguilar es profesora de tiempo completo, formador de Inglés C, Licenciada en Negocios Internacionales y Maestra en Ciencia Política y Administración Pública por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Se desempeñó como auxiliar en la Dirección General de Formación y Superación Docente, en la Coordinación de Organismos Públicos Descentralizados y en la Subsecretaría de Educación Media Superior y Superior del Estado de Tamaulipas, como apoyo en proyectos internacionales. Ha participado como ponente en diferentes Congresos Nacionales.

Aniza Guadalupe Rangel Sala ostenta la Licenciatura en Enseñanza

del Idioma Inglés. Actualmente es pasante de Maestría en Evaluación y Psicoterapia Infantil.

Cynthia Ramírez Pérez es docente de la Escuela Normal de San Felipe del Progreso. Lic. en Educación Secundaria con Especialidad en Lengua Extranjera (Inglés). Mtra. en Educación y Dra. en Ciencias de la Educación. Docente infatigable en la búsqueda de más y mejores formas de atender los procesos de enseñanza y aprendizaje no sólo del Inglés, sino de áreas afines. Ponente en eventos internacionales como CATESOL 2018. Además, cuenta con la publicación en el Mextesol Press 2019.

David Suro Cárcamo es Licenciado en Psicología egresado de la Universidad Autónoma Metropolitana, CDMX y pasante de la maestría en Traducción e Interpretación de la Universidad Autónoma de Guadalajara. Cuenta con los certificados de la Universidad de Cambridge ICALT y CPE. Impartió clases de Inglés en Interlingua, Kratos, Universidad de Occidente Mazatlán, Centro Universitario Grupo Sol (CUGS), y ETC Houston. Actualmente es Formador “C” de Inglés en la Escuela Normal de Sinaloa.

Flor Cecilia Vargas Cuervo posee la Licenciatura en Educación Media Básica en el Área de Ingles por la Escuela Normal Superior del Estado de Puebla, y estudió la Maestría en Ciencias de la Educación en el Instituto de Estudios Universitarios (en proceso de titulación). Docente de Inglés desde los 19 años, ha dado clases en todos los niveles educativos (pre-kinder, primaria, secundaria, bachillerato y

Universidad) Actualmente se desempeña como Formadora de Inglés C en el Estado de Puebla.

Haydeé Tamara Sánchez Velázquez es Maestra en Lingüística Aplicada por la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México y egresada de la Especialización en la Enseñanza del Español para Extranjeros del CEPE-UNAM. Ha sido ponente en diversos foros nacionales e internacionales. Se ha desempeñado como docente de lingüística y de lengua inglesa en distintas instituciones de educación superior como UAEMEx y UICUI, asimismo ha participado como facilitadora de Inglés en Prepa en Línea SEP. Sus intereses son la enseñanza del Inglés en la educación superior, la formación docente y las lenguas minoritarias. Actualmente se desempeña como Formadora de Inglés C en la Escuela Normal de Jilotepec en el Estado de México.

Irasema Olais Arjona es Licenciada en Comunicación Social. Maestra en Psicología Aplicada. Diplomada en docencia y desarrollo humano y coach certificada. Especialista en intervención organizacional en instituciones educativas. Experiencia docente en nivel básico, medio superior y superior del sector público y privado. Actualmente labora como Formadora de Inglés C en la Normal Superior “Profesor Antonio Betancourt Pérez” en Mérida, Yucatán.

Juan Ignacio Ramón Muñiz Zempoalteca obtuvo la Especialidad en el Idioma Inglés en el 2002 y a un Diplomado en el Idioma Inglés por parte del Instituto Tecnológico de Educación Superior de Monterrey. Posteriormente se graduó como Licenciado en Administración de

Servicios Turísticos de la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Colima. En el 2017 impartió clases en el nivel de primaria en el Colegio Inglés de la ciudad de Colima. En el 2019 retomó su carrera docente a nivel superior como profesor de Inglés en la Escuela Normal Prof. Serafín Peña, como Formador de Inglés Titular C.

Leonor Dauzón Ledezma es Formador de Inglés “C” adscrita a la Escuela Normal de Educación Especial “Graciela Pintado de Madrazo” en Villahermosa, Tabasco. Maestra con 24 años de experiencia en la enseñanza del Inglés en nivel primaria, con certificaciones internacionales en el dominio del idioma y enseñanza del mismo. Maestría en Enseñanza del Idioma Inglés (MEII) por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Preparación de candidatos para certificaciones de Cambridge University durante 17 años. Registrada en el Sistema Estatal de Investigadores.

Luis Alfredo Ramos Peña es Laboratorista Químico y Licenciado en Sistemas, posee una Certificación CENNI C2- y Maestría en Formación Docente del tipo superior, con 30 años de servicio en la iniciativa privada, con aproximadamente 16 años en la docencia, la mitad de ellos en el ámbito normalista.

Luis Enrique Villanueva Santos nació en Guanajuato, estudió la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación en la Universidad Católica (UNIVA). En el año 2015 concluyó sus estudios en la Maestría en Innovación en la Escuela por parte de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y en 2019 comenzó sus funciones como Formador C.

Luis Prezas Vera es Licenciado en lenguas extranjeras con especialidad en traducción e interpretación, Máster en Educación y Administración de Instituciones Educativas, profesor de lenguas extranjeras con 25 años de experiencia en distintos niveles educativos e instituciones públicas y privadas, certificado en Inglés con nivel C2 y francés C1 del Marco Común de Referencia para las Lenguas; cuenta con certificados internacionales de didáctica del francés e Inglés como ICALT y TKT, apasionado de los procesos de adquisición de lenguas extranjeras y de la lingüística.

María del Carmen Pérez Sánchez es formador de Inglés C en la Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino 01 (ENESMAPO). Cuenta con la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Inglés (LESEI) de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENE) y Maestría en Educación del Centro de Investigación para la Administración Educativa (CINADE) en San Luis Potosí. Ha enseñado estudiantes de educación superior en instituciones como la Universidad Politécnica y la Universidad Autónoma de San Luis Potosí por más de 10 años.

Maricruz Torres Armenta es Formadora de Inglés de la Escuela Normal Oficial de León, del Estado de Guanajuato. Originaria de Irapuato, Gto. Cuenta con la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés, además de la Maestría en Educación. Se ha desarrollado en el nivel medio superior como especialista académico de Inglés. Autora del libro *Inglés III para los telebachilleratos*. Su interés es el desarrollo de materiales

didácticos en Inglés, la observación de la práctica docente y el desarrollo integral de las personas.

Marlene Proskawer Espinosa es Licenciada en Lenguas Modernas (BUAP), Maestra en Lingüística Aplicada (UDLAP) y candidata a Doctora en Ciencias del Lenguaje (BUAP). Ha sido investigadora y docente de Inglés como Lengua Extranjera durante 20 años, de los cuales 16 ha laborado en Educación Superior, impartiendo asignaturas relacionadas a su área de estudios en Georgia State University, UDLAP, BUAP, UMAD e IBERO Puebla. En 2018, se incorporó al Benemérito Instituto Normal del Estado como Formadora de Inglés C, T. C.

Melina San Miguel García es Licenciada en Ciencias de la Comunicación, certificada con ICELT. Docente de Inglés con más de quince años de experiencia. Actualmente se encuentra laborando para la Escuela Normal del Estado de Tabasco. Su labor docente y producción académica están encaminadas a la innovación educativa en la enseñanza del idioma Inglés.

Octavio Plaza Contreras es Licenciado en Enseñanza del Inglés. UAEM, Facultad de Lenguas. Es Formador de Inglés, adscrito a la Normal de Chalco. Estudió Lengua y Literaturas Modernas Inglesas en la UNAM. Cuenta con el Certificado Internacional para Maestros de Inglés de Cambridge (COTE) y los certificados TKT de Cambridge, banda 4. Está certificado en nivel de Idioma C1 y C2 del CEFR por Cambridge, TOEFL, Trinity College y CENNI. Ha sido ponente en congresos de la especialidad como MEXTESOL.

Pamela Quintos Talavera es docente formadora de Inglés C desde el año 2018, licenciada en Actuaría Financiera por la UAEM y docente de Inglés certificada por la Universidad de Cambridge. Experiencia docente en diferentes escuelas de idiomas como CELe de la UAEM y Berlitz, entre otras. Experiencia en áreas administrativas de la Secretaría de Educación y en áreas técnicas actuariales de empresas de seguros. Actualmente ejerzo la docencia por dos razones: porque me gusta y porque es compatible con mi rol de madre y esposa.

Patricia Margarita Salazar García es docente de tiempo completo con Perfil Deseable. Licenciada en Lengua Inglesa y Maestra en docencia por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Ha participado como ponente en diversos Congresos Nacionales e Internacionales. Participó como presentadora en la Feria Internacional del Libro Capítulo Coahuila 2018. Sus principales artículos son “Enseñanza de Inglés para Preescolares en el Marco del Nuevo Modelo Educativo” de la Revista EDUCRETAM Volumen 1 y “La Estrategia Nacional de Inglés ¿Es posible?” de la revista *EDUTAM* Volumen 5.

Sandra Inés Trujillo Juárez ha sido docente de Inglés durante 30 años, con alumnos de todos los niveles y edades en contextos muy diversos. Posee Licenciatura en Enseñanza del Inglés y actualmente cursa la Maestría en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera en la Universidad de Guadalajara. Se desempeña como profesora investigadora en la Escuela Normal Oficial de Irapuato, y pertenece al cuerpo académico ENOI-CA2. Conferencista, tallerista y ponente en

diversos simposios y congresos nacionales e internacionales. Colabora con la DGE SuM y con Cambridge Assessment.

Sinthia Andrea Olguín Mansilla graduó en el 2012 de la Licenciatura en Letras Inglesas de la Universidad de Brigham Young en Utah, EUA. Posteriormente, escribió artículos diseñados para propósitos de optimización en motores de búsqueda en línea. Trabajó cuatro años como intérprete médico bilingüe. En 2017 inició su carrera en la docencia, trabajado como maestra de Inglés en niveles educativos de kínder a profesional. Desde febrero del 2019 ha fungido como Formadora de Inglés nivel C en la Escuela Normal Profr. Serafín Peña en Montemorelos, Nuevo León.

Stephanie Sosa Hernández posee Maestría en Innovación Educativa y Licenciatura en Enseñanza del Idioma Inglés por la Universidad Autónoma de Yucatán. Diez años dando clases de Inglés en educación básica, educación medio superior y superior. Actualmente, es Formador C de Inglés en la Escuela Normal de Educación Preescolar del Estado de Yucatán. A su vez, se dedica a la traducción e interpretación y es perito traductor con registro ante el poder judicial del Estado de Yucatán. Cuenta con las certificaciones TKT y Cambridge CAE.

Verónica Garza Flores obtuvo la Licenciatura en Lingüística Aplicada con énfasis en la Didáctica del idioma Inglés de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL. En marzo 2018 se incorporó a la Escuela Normal Profr. Serafín Peña como Formadora de Inglés Titular C. En mayo 2019 fue parte de una Movilidad Internacional a la Ciudad de

Toronto, Canadá, realizada en el Upper Madison College donde obtuvo el más alto nivel de Inglés entre los participantes de Normales de Nuevo León.

Yolanda Natalia Álvarez Gómez es Licenciada en Idiomas (Universidad Juárez Autónoma de Tabasco) y Maestra en Lenguas Modernas (Universidad Autónoma de Baja California). Doctorante en Educación Basada en Competencias. Actualmente, Formador de Inglés C en la Escuela Normal del Estado. Ponente en el 9º Congreso de la Asociación Iberoamericana de Estudios de Traducción e interpretación en Alicante, España y miembro del Sistema Estatal de Investigadores. Como producción cuenta con capítulos de libros, artículos, ponencias y organización del Congreso Nacional de Profesionales de Lenguas 2018.

Yonia Miriam Valdespino Muñoz está Certificada por el Consejo de Profesores de Inglés en México. Posee una Certificación CET. Obtuvo la Maestría en Educación con acentuación en Desarrollo Cognitivo, del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey. Es miembro de la Escuela de Graduados en Educación del Tecnológico de Monterrey. Estudió la Especialidad en Lingüística Aplicada en la Universidad Brigham Young. Posee una Licenciatura en Idiomas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Tiene más de 25 años de experiencia en el campo de la docencia y en traducciones simultáneas con especialidad en geociencias.

Los textos de este libro fueron
arbitrados por los siguientes pares:

Cuerpo Académico ENOI-CA-2

Dra. Alexandra Delgado González
Dra. Cecilia Medel Villafaña
Lic. Sandra Inés Trujillo Juárez
Lic. Lucía Herrera Rivas
Lic. Alberto Mateos Guerrero

Cuerpo Académico ENTg-1CA-1

Dr. Germán Iván Martínez Gómez
Dra. Marta Elba Bernal González
Mtra. Briceida Díaz Martínez
Dra. María Escolástica Solís Velásquez
Mtra. Guillermina Guadarrama Valdés
Lic. Pamela Quintos Talavera
Mtro. Jorge Edmundo Nava Flores
Lic. Ana Karen Segura Gutiérrez

Corrección de estilo:

Afhit Hernández Villalba

La enseñanza y el aprendizaje del Inglés en ambientes virtuales, Coordinado por Sandra Inés Trujillo Juárez y Germán Iván Martínez Gómez se terminó de imprimir en septiembre de 2021, en los talleres gráficos de Editorial Cigome, S. A. de C. V., ubicados en vialidad Alfredo del Mazo núm. 1524, C. P. 50010, colonia La Magdalena, Toluca, Estado de México. El cuidado de la edición estuvo a cargo de los coordinadores. El tiraje consta de 750 ejemplares.

