

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*



A partir del 2020 los docentes experimentamos un cambio radical en nuestra práctica docente; nos hemos enfrentado a diferentes situaciones que han exigido movilizar saberes y no sólo disciplinarios sino pedagógicos, didácticos y tecnológicos.

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 múltiples factores que inciden en el aprendizaje de este idioma, desde la perspectiva de los docentes formadores.

Mario Chávez Campos



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



DGESUM
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN
SUPERIOR PARA EL MAGISTERIO

Consejo
Nacional
de Autoridades de
Educación Normal
CONAEN



Sandra Inés Trujillo Juárez
Germán Iván Martínez Gómez | coordinadores
ENSAYO

133

La enseñanza y el aprendizaje del
Inglés en entornos virtuales

Sandra Inés Trujillo Juárez
Germán Iván Martínez Gómez

Coordinadores

La enseñanza y el aprendizaje del Inglés en entornos virtuales



Ediciones Normalismo Extraordinario

133

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:
Ángeles y demonios
Autor: Carlos Alfredo Ocádiz Soto

La enseñanza y el aprendizaje del Inglés en entornos virtuales

Sandra Inés Trujillo Juárez
Germán Iván Martínez Gómez
(Coordinadores)

La enseñanza y el aprendizaje del Inglés
en entornos virtuales

Ediciones Normalismo Extraordinario

La enseñanza y el aprendizaje del Inglés en entornos virtuales

Primera edición, 2021

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

D. R. © 2021 Alejandra Acosta Cabrera, Ana Arán Sánchez, Diana Edith Rentería Soto, Mayra Selene Uranga Alvídrez, Lydda Argelia Azpeitia Trejo, Marcia Luz Bahena Gómez, Jorge Javier Berecochea Núñez, Rocío Doení Bolado Ornelas, Mónica Carreón Ruiz, Hugo Ramón Masse Torres, Andrea Chávez Luján, Lizet Cienfuegos Rascón, María Guadalupe Flores Herrera, Omar Alí Rosen Esquivel, Bertha Sonia De Santiago Badillo, Gerardo Izquierdo Pérez, María del Socorro Escobar Chávez, José Ángel Hernández Roblero, Sanicé Hernández Sánchez, Wendy Blanco Morales, Francisco Javier Hernández-Castañeda, Luis Fernando Larios Barrera, Flor Argelia Laureano Torres, Marco Antonio Vargas Solís, Lydia Samantha León Benavides, Yukiko Yanome Gutiérrez, Tania Alejandra López Rodríguez, Adriana Amelia Buendía Camacho. María Eugenia Ramos Méndez, Gareth Luke Scyner, Alma Sánchez Linares, Yareni Lizbeth Arenas Sánchez, María Eugenia Méndez Parache, María Teresa Miranda Vallejo, Pedro Monroy López, Martha Patricia Narváez Gameros y Sandra Gabriela Flores Sáenz, por los textos

D. R. © 2021 Ediciones Normalismo Extraordinario

ISBN volumen: 978-607-8776-79-5

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>19</u>
<i>Mario Chávez Campos</i>	
Prólogo	<u>24</u>
<i>Sandra Inés Trujillo Juárez</i> <i>Germán Iván Martínez Gómez</i>	
Mi experiencia en enseñanza a distancia con alumnos del Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima	<u>31</u>
<i>Alejandra Acosta Cabrera</i>	
La emergencia sanitaria como factor potenciador de la brecha socioeconómica en el aprendizaje del Inglés	<u>41</u>
<i>Ana Arán Sánchez</i> <i>Diana Edith Rentería Soto</i> <i>Mayra Selene Uranga Alvídrez</i>	
Repensando la docencia de las Lenguas Extranjeras: de la lógica de la acumulación al aprendizaje acompañado	<u>52</u>
<i>Lydda Argelia Azpeitia Trejo</i>	
El Aprendizaje Basado en Proyectos en la enseñanza del Inglés	<u>63</u>
<i>Marcia Luz Bahena Gómez</i>	

<i>Quaranteaching: lo vivido y lo que estamos por vivir</i> <i>Jorge Javier Berecochea Núñez</i>	<u>74</u>
Lo que la pandemia se llevó (y lo que dejó): reflexiones de una docente de Inglés <i>Rocío Doení Bolado Ornelas</i>	<u>84</u>
Enseñando Literatura en Lengua Inglesa a distancia <i>Mónica Carreón Ruiz</i>	<u>94</u>
Aprendiendo a distancia: experiencias normalistas durante el confinamiento <i>Hugo Ramón Masse Torres</i> <i>Andrea Chávez Luján</i>	<u>104</u>
Producción de audio y video logs como innovación para aprender Inglés <i>Lizet Cienfuegos Rascón</i> <i>María Guadalupe Flores Herrera</i> <i>Omar Alí Rosen Esquivel</i>	<u>114</u>
Estrategia de enseñanza-aprendizaje	<u>124</u>

semipresencial (*blended learning*) sincrónico y
asincrónico de los cursos de Inglés en la
CBENEQ SJR a través del Aula Invertida (*flipped
classroom*)

Bertha Sonia De Santiago Badillo

Gerardo Izquierdo Pérez

El aprendizaje del Inglés en los tiempos del Covid [136](#)

María del Socorro Escobar Chávez

Covid-19: una oportunidad para reivindicarnos [145](#)
como actores valiosos en la educación

José Ángel Hernández Roblero

El costo de la virtualidad para el docente en México [156](#)

Sanicte Hernández Sánchez

Wendy Blanco Morales

Libros para tiempos extraordinarios: la 'E' genial [166](#)

Francisco Javier Hernández-Castañeda

La disponibilidad para aprender: [175](#)

los retos de la situación educativa actual
ante la pandemia de Covid-19 en un México
desigual

Luis Fernando Larios Barrera

Percepción vs realidad de la enseñanza-aprendizaje [186](#)

virtual durante la pandemia

Flor Argelia Laureano Torres

Marco Antonio Vargas Solís

Reflexión sobre educación a distancia durante el
periodo de confinamiento en la CBENEQ Andrés

[197](#)

Balvanera Unidad Querétaro

Lydia Samantha León Benavides

Yukiko Yanome Gutiérrez

Experiencias de práctica profesional en la
formación de docentes de Inglés en tiempos de
contingencia por Covid-19

[207](#)

Tania Alejandra López Rodríguez

Adriana Amelia Buendía Camacho

María Eugenia Ramos Méndez

Un reto llamado autonomía: enseñanza del Inglés
en ambientes digitales

[217](#)

Gareth Luke Scyner

Alma Sánchez Linares

Yareni Lizbeth Arenas Sánchez

Una experiencia durante la contingencia en la
Escuela Normal Urbana Federal Cuautla

[228](#)

María Eugenia Méndez Parache

Creación de espacios virtuales para la producción oral y la comprensión auditiva del idioma Inglés en alumnos de 4º semestre [237](#)

Maria Teresa Miranda Vallejo

Retos presentes y necesidades futuras en la educación:
reflexiones a partir de la contingencia por Covid-19 [249](#)

Pedro Monroy López

Los retos de la enseñanza del Inglés a distancia en una Escuela Normal Rural [259](#)

Martha Patricia Narváez Gameros

Sandra Gabriela Flores Sáenz

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 DGE SuM, 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!

MI EXPERIENCIA EN ENSEÑANZA A DISTANCIA CON ALUMNOS DEL INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACIÓN NORMAL DEL ESTADO DE COLIMA

Alejandra Acosta Cabrera

Dieciséis de marzo de 2020, primer aviso de suspensión de clases.

Hay inquietud y ansiedad al respecto, una cascada de información comienza a sumergirnos en una constante preocupación y desasosiego. Tres días se convierten en seis y empezamos poco a poco a comprender que esta situación, que aún no tiene ni nombre ni cara, es más grande de lo que pensamos y que muy pronto y muy rápido, nuestras vidas son trastocadas en lo familiar, en lo social y sin duda en lo laboral. Todos comenzamos a inquirir sobre el regreso, pero sin importar cuándo fuera éste, todos iniciamos frenéticamente a planear estrategias. Los maestros normalistas sabemos cuán precioso es el tiempo que tenemos con nuestros alumnos, pues muy temprano deben iniciar con sus prácticas frente a grupo, o en ayudantías en donde se origina la inmersión de la vida profesional. Todo lo anterior describe la situación de los grupos con los que trabajé este semestre.

En ese sentido, para la materia de Inglés, el tiempo es de suma importancia, tenemos un programa realmente extenso que cubrir y destrezas que desarrollar y fortalecer, y por un

momento me sentí abrumada. El temor y la angustia se empezaron a apoderar de mí al pensar que no sería capaz de realizar mi trabajo con la misma calidad, que si no tenía la oportunidad de examinar de cerca el desempeño de mis estudiantes, entonces todo sería un desastre, imposibilitando el avanzar ni efectiva ni eficientemente en la consolidación de la adquisición del Inglés.

Debo aclarar que este periodo de desesperación fue breve, y que se hizo necesario recuperar y reciclar los recursos y conocimientos adquiridos a través de una experiencia laboral llevada a cabo en el sistema de PREPA EN LINEA SEP, en la cual, todo el aprendizaje se lleva a cabo a distancia, y considero que la clave del éxito de este sistema es que representa un método amigable por la abundancia de recursos de estudio que existe, la disponibilidad del facilitador; mientras que, por el lado del estudiante, el conocer la dinámica de trabajo, y que éste asume plena responsabilidad de la adquisición de conocimiento. En un principio me tomó por sorpresa que muchos de ellos empezaran a subir o a enviar sus actividades, tareas, videos y más, sin presentar una sola pregunta o duda. Ya todos ellos conocían lo que debían hacer y debo reconocer que lo hacían bastante bien. Esto me dio la pauta para trabajar, el alumno debía asumir plenamente su rol como tal.

Sin embargo, superar la idea de la clase tradicional sigue siendo un gran reto muy arraigado en las mentes, y por lo tanto, en la forma de trabajo de los estudiantes, ellos aún

esperan que el docente asuma el papel más activo dentro del proceso de adquisición del conocimiento, lo cual es una contradicción en sí misma, el profesor está a cargo de la enseñanza, y el alumno o estudiante está a cargo del aprendizaje. Hacer que los alumnos o alumnas intentaran hacer o hicieran este cambio y asumieran cabalmente su función de aprender, dio en resultados medianamente buenos durante los periodos de clases. Aún faltaba un elemento crucial dentro de esta fórmula.

El estar con ellos dentro de clases, y que yo siguiera en mi rol de maestra, aunque tratara de mantenerme disponible solo para puntos que realmente requirieran mi intervención, mantenía su interés por aprender de manera independiente, por debajo de lo que yo hubiera deseado.

Sin embargo, algo inesperado ocurrió y debo decir que es una de las pocas cosas buenas que le encuentro a esta pandemia: los alumnos comprendieron que la forma tradicional de impartir clases había desaparecido de la noche a la mañana, quizá para siempre, quizá por un tiempo, aún no lo sabemos; que ellos tenían una clara oportunidad para demostrarse, apoyados por sus maestros a distancia, que podían hacerse cargo de su aprendizaje, que la educación a distancia les requiere un compromiso real y seriedad, pero que estaban a la altura del desafío. Quiero compartir que las siguientes semanas fueron en verdad muy emocionantes. Verlos esforzarse, investigar, trabajar, producir; en fin, verlos aprender y sentirlos satisfechos con su avance fue totalmente

gratificante.

El aprendizaje autónomo, o mejor dicho la educación autónoma no me es nuevo, y creo que eso fue clave en el éxito de los estudiantes.

Cuando realicé mi tesis de titulación de la licenciatura hace casi 20 años, el tema de ésta versó sobre el diseño de materiales para los Centros de Auto Acceso de Lenguas. En dichos lugares se estimula la autonomía del alumno, se le ofrece diversidad de recursos de acuerdo a lo que éste requiriera en ese momento, y se le deja trabajar a su paso. Ese fue mi primer contacto con esta modalidad.

Años después, realicé el COTE- ICELT (*In Service Certificate in English Language Teaching*, curso de formación docente para maestros de Inglés) y uno de los puntos medulares del curso, y que totalmente transformó mi práctica profesional fue el poder comprender el valor de la autonomía y de la autogestión en el aprendizaje, y la relevancia de esto es que requiere que el estudiante sea responsable en la construcción de su conocimiento, a partir del conocimiento de sí mismo durante el aprendizaje, lo cual nos lleva a la metacognición, que es la capacidad de autorregular el aprendizaje a través de procesos intelectuales asociados con el conocimiento, los cuales, a su vez, conducen a un aprendizaje real. Y, por otro lado, poder ser el tipo de docente capaz de crear los materiales y estrategias que le permitan al estudiante adquirir con solidez el conocimiento que lo acerque a su meta de convertirse en un hablante bilingüe. En

dicho proceso, también descubrí que el estudiante, poco a poco, adquiere mayor confianza en sus logros, en su capacidad de comprender, aprender y producir con autonomía un idioma que para muchos mexicanos sigue siendo aún un gran obstáculo.

Lo anterior podría describir una tendencia novedosa en la educación: el alumno tomando el control de su preparación y generando resultados fehacientes, medibles y eficientes en términos de comunicación. Dicho de otra forma, “La educación a distancia es promotora de una propuesta didáctica en la cual el alumno autorregula su aprendizaje, como un proceso de autodirección, transforma sus aptitudes mentales en competencias académicas, es el docente quien encamina este aprendizaje” (Juca, 2016).

Sin embargo, contrario a lo que muchos pudieran pensar, la educación a distancia o el aprendizaje autónomo no es nuevo. Esta forma de aprender ha estado presente por casi 300 años. En 1728, Caleb Phillips inició con un curso de correspondencia privada a través del Boston Gazette Newspaper y así, en el transcurso de casi tres siglos la oferta de enseñanza se ha fortalecido, expandido y especializado, y ahora podemos encontrar un número que pudiera parecer infinito de posibilidades para aprender, en todos los formatos y con más flexibilidad que nunca.

Flexibilidad es ahora, más que en otros tiempos, el nuevo valor en los intercambios a distancia, ya sean de índole comercial, social, y con mayor fuerza que nunca, en lo

académico. En este sentido, empezamos a atisbar que el futuro de la educación, por lo menos para educación superior o estudiantes adultos o jóvenes adultos, se enfila cada vez más hacia la educación a distancia, ya que ésta ha comprobado su eficiencia a través de casi tres siglos, ahora con las nuevas y más recientes herramientas de comunicación, como los enfoques del *blended learning* en donde los alumnos adquieren conocimiento a través de medios electrónicos y en línea, pero con la presencia a distancia del docente.

Todo lo anterior nos permite comprender que la educación a distancia ya no es una cosa del futuro, ya es una realidad que nos ha llegado a todos. La pandemia por la que atravesamos todos los seres humanos de este planeta llegó para acabar de definir nuevas formas, métodos y estrategias, para estimular la creatividad, para hacernos encarar, tanto a docentes como a alumnos, que debemos cambiar, innovar, aprender, y superar los retos y desafíos que esta situación nos impone.

Al respecto, los retos impactan a todos, y quisiera mencionar tres rubros importantes, cada uno de ellos se acompaña con diferentes desafíos; considero que preparar las lecciones me lleva más tiempo, siento que he debido investigar más, preparar recursos y aprender a explicar casi todo en un documento es mucho más complejo. Como docente uno piensa que explica algo muy bien, pero cuando haces revisión, (*proofreading*) te das cuenta que realmente no es tan claro como tú crees, y debes sentarte a pensar cómo lo

vas a explicar de tal manera que realmente sea claro y sencillo, y eso es mucho trabajo, ya que verdaderamente escribir es mucho más difícil y complejo que hablar. Por lo menos eso es lo que he aprendido en todos estos años de práctica docente, donde he visto personas que hablan muy bien en Inglés, pero les cuesta mucho trabajo escribir, en todo caso si quisieran hacerlo con la misma fluidez que lo hacen al hablar. Redactar para explicar es aún mucho más complejo. Como observación personal, dire que ha sido todo un proceso de concientización del mensaje y el contenido a transmitir. Entonces, solo puedo hablar de mi experiencia, pero creo que varios de mis compañeros maestros quizá pudieran estar pasando por la misma situación, ya. En resumen, los maestros enfrentamos desafíos nuevos y necesitamos aprender bajo este nuevo sistema.

Por otro lado, los retos para las escuelas se han presentado en forma de incertidumbre: el no saber de periodos de inicio, cómo seguiremos trabajando, si regresaremos de tiempo completo, o solo un par de días a la semana, si asistirá todo el grupo o solo la mitad de él, cómo avanzaremos en los programas semestrales, qué pasará con las prácticas, cuáles medidas de prevención y sanidad tomaremos, etcétera.

El no saber cómo continuaremos funcionando ha afectado en gran medida a las escuelas, pues les quitó de golpe todos los esquemas de trabajo, tanto en lo académico como en lo administrativo, y van a ciegas. Incluso, creo que les ha sido más duro a ellas que a nosotros, al final de cuentas, los

maestros podíamos seguir trabajando y avanzando siguiendo nuestro contenido semestral, con la comunicación constante con los alumnos y tratando de mantener el progreso normal, tan normal como fuera posible. Entonces los retos para las escuelas son incluso mayores que el que es para los docentes, pues tendrán que crear estrategias para poder seguir funcionando bajo cualquier esquema de trabajo que se determine, el poder mantener la flexibilidad en los procesos y acatar los cambios cuando éstos se generen.

Al igual que las escuelas, el área de investigación se vio afectada. En Isenco, nuestra escuela, estábamos en proceso de formación de Cuerpos Académicos y ésta ha pausado por algún tiempo la organización de los mismos, aunque recién la hemos retomado. El reto más importante en este caso, es que la anterior detuvo por un tiempo la creación de nuevo conocimiento.

A pesar de todo, los que queremos investigar nos encontramos ante una oportunidad de oro, ya que tenemos la gran conveniencia de vivir de primera mano, tanto como docente y como investigador estos profundos, y quizá irreversibles cambios que están afectando y transformando la manera en que la humanidad adquirirá conocimiento a partir del año 2020, y es nuestra labor observar, documentar, evaluar y realizar un minucioso trabajo de investigación que nos permita proporcionar resultados y conclusiones confiables, que permitan mejorar lo que estamos haciendo, innovar lo que tengamos que cambiar, con resultados que nos

sirvan para optimizar los procesos, porque debemos recordar que la gran mayoría de nosotros tuvo un semestre a ciegas, todas y todos en este momento del semestre ya sabemos qué funcionó y qué debe ajustarse, cambiarse o eliminarse de la práctica. Que sea la evaluación de nuestro propio desempeño o de otros u otras, lo que nos permita seguir perfeccionando este método de trabajo a distancia, que los alumnos sepan que su trabajo y el nuestro es objeto de estudio, y que ellos puedan involucrarse poco a poco en el desarrollo de investigaciones futuras. Que de manera gradual, las Normales de México, empiecen a generar mayor conocimiento, a partir de esta experiencia que nos ha marcado y cambiado profundamente, que docentes e investigadores sepan instilar en sus futuros alumnos el deseo de aprender, conocer y hacer, estimulados siempre por su propio impulso, por su propia motivación, que estoy segura provendrá del comprender que el aprendizaje es el proceso que le pertenece y le corresponde solo al estudiante, y que avance confiado de que está en manos de una guía que sabrá orientarlo cuando éste realmente lo requiera.

REFERENCIAS

- Cambridge (2020), ICELT (In-service Certificate in English Language Teaching) curso de formación docente dirigido a maestros de Inglés que desean mejorar sus habilidades didácticas. <https://www.cambridgeenglish.org/latinamerica/teaching-english/teaching-qualifications/icelt/>
- Juca Maldonado, F. (2016). La educación a distancia, una necesidad para la formación de los profesionales. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(1), 106-111. Recuperado en 11 de septiembre de 2020, de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202016000100016&lng=es&tlng=es
<https://www.significados.com/metacognicion/>

LA EMERGENCIA SANITARIA COMO FACTOR POTENCIADOR DE LA BRECHA SOCIOECONÓMICA EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS

Ana Arán Sánchez

Diana Edith Rentería Soto

Mayra Selene Uranga Alvídrez

Introducción

Con la Estrategia de fortalecimiento y transformación de las Escuelas Normales (2018), el trayecto formativo de Lengua Adicional y Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se modifica, denominándose únicamente como Lengua Adicional y eliminando las asignaturas relacionadas con la tecnología. Sin embargo, éstas no se descartan, ya que se plantea desarrollar tanto las TIC como las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento) de forma transversal en cada uno de los cursos (DGESPE, 2017).

Para este propósito, las escuelas normales recibieron insumos y tienen la infraestructura adecuada, en cuanto a equipo técnico y conectividad. Esto facilita que el alumnado se prepare, de forma teórica y práctica, en el uso de tecnologías. No obstante, ¿qué ocurre cuando la institución tiene disponibilidad de recursos solo en su interior y, en casos

como una contingencia sanitaria, al estar alejados de la escuela, los alumnos carecen de ellos?

El texto que se presenta a continuación reflexiona sobre cómo la pre existente brecha socioeconómica se amplía dentro de una circunstancia de emergencia sanitaria y limita el acceso a los recursos tecnológicos necesarios para la educación a distancia, lo que impacta directamente el trabajo con población vulnerable y de bajos recursos, en este caso, dentro del contexto de una escuela normal rural durante la epidemia de SARS-CoV-2.

Contexto escolar

La Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón (ENRRFM) imparte la licenciatura en Educación Primaria y la licenciatura en Educación Preescolar, y tiene la modalidad de internado exclusivamente para mujeres con un horario mixto, con una población de alrededor de 400 estudiantes, en su mayoría originarias de Chihuahua y Durango. También hay población estudiantil perteneciente a diferentes pueblos originarios, principalmente Rarámuris y Tepehuanas. Es requisito para las aspirantes presentar una constancia que demuestre un origen socioeconómico de bajos recursos, expedido por dependencias oficiales.

El nivel socioeconómico es generalmente sinónimo de que la formación escolar básica haya sido deficiente. Las estudiantes de la ENRRFM en su totalidad han asistido a

escuelas públicas, y solo una minoría cuenta con el nivel esperado de Inglés para su ingreso a la universidad (B2 de acuerdo con el plan de estudios de educación básica 2018). Para Santana, García-Santillán y Escalera-Chávez (2016) “los colegios particulares tienden a tener mejor nivel educativo que las escuelas públicas.” (p. 96). Jiménez (2014), afirma que “a mayor nivel socioeconómico y cultural de la familia, se produce un mayor rendimiento de los hijos” al igual que “a mayor nivel de estudios de los padres, mayor es el nivel de rendimiento en lengua extranjera de sus hijos” (p.5).

Sobre el aprendizaje del Inglés en esta institución, la población puede dividirse en dos categorías: las estudiantes que tienen un nivel de Inglés adecuado a nivel universitario (sea porque han podido acceder a cursos extraescolares, diplomados y talleres o las que por situaciones familiares han vivido en Estados Unidos), y aquellas cuyo nivel de Inglés dista mucho de ser el esperado; la mayoría de las estudiantes se ubican en este último caso.

Experiencia durante el COVID-19

A partir de la declaración de emergencia sanitaria, se suspendieron las clases presenciales en la ENRRFM y se indicó a las alumnas residentes en el internado que debían trasladarse a sus comunidades de origen. Para darle continuidad al curso en el aula y abarcar lo correspondiente

a las unidades restantes del programa de Inglés, se trabajó a distancia con las estudiantes en la búsqueda de la consolidación de los contenidos de enseñanza para garantizar menor ruptura del conocimiento.

El programa 2018 de Inglés plantea que se llevarán a cabo 108 de clases al semestre, número que se establece de acuerdo a el tiempo mínimo de práctica necesaria para alcanzar cada nivel del Marco Común de Referencia Europeo de las Lenguas (MCREL), y lograr que las estudiantes desarrollen habilidades comunicativas en diferentes contextos. Dichas habilidades se dividen en: comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión escrita y expresión oral, las cuales se pueden potencializar a través del uso de la tecnología (García-Valcárcel, Basilotta y Mulas, 2016; Rodríguez y Gómez, 2017). Adicionalmente, facilitan el uso de recursos gratuitos y de libre acceso (Gómez y Huertas, 2019; Palacios y Espejo, 2018).

Sin embargo, para utilizar cualquiera de estos recursos, se debe contar con el equipo necesario: computadora o dispositivo móvil, conectividad, bocinas, auriculares y micrófono. Las alumnas de la ENRRFM pertenecen a un nivel socioeconómico bajo, por lo que no cuentan con los recursos necesarios para adquirirlo. Además, muchas provienen de comunidades aisladas donde no hay conectividad y en algunas ocasiones, ni si quiera cobertura telefónica. En este contexto, no es posible diseñar clases o cursos a distancia como otros centros educativos

implementaron, usando plataformas virtuales como Zoom o Skype; tampoco el software educativo gratuito, como Google Classroom; aquí incluso el uso del correo electrónico resulta complejo, o el trabajo con archivos PDF, ya que ello implicaría negar el acceso al aprendizaje a un importante porcentaje de las alumnas.

Es vital acentuar que la adquisición de una lengua extranjera para las estudiantes normalistas, en condiciones pre contingencia, implicaba un enorme reto porque no la pueden practicar en un contexto real, y se tiene que limitar al espacio del salón de clases; si se suprime ese espacio físico, las posibilidades de desarrollar los aprendizajes esperados se reducen drásticamente. Por lo tanto, se diseñaron actividades sencillas de realizar, pero que implicaran la puesta en práctica de las cuatro habilidades anteriormente mencionadas, priorizando los objetivos más importantes del programa académico y tomando en cuenta las condiciones en las que se encontraban las estudiantes.

Debido a las circunstancias de equipamiento y conectividad anteriormente mencionadas, se utilizaron tres diferentes medios para hacer llegar a las alumnas las tareas a realizar, principalmente basadas en el uso del celular. A través de la jefa de cada grupo vía la red social WhatsApp, se mandaba la planeación semanal en formato de Word y también en imágenes, debido a que muchas de ellas no tenían aplicación de procesador de texto en el celular. En los casos de las alumnas que no tenían conexión a Internet y datos en

su teléfono celular, se las contactó vía mensaje de texto o llamada. Cabe mencionar, que había algunas, en su mayoría indígenas, que no contaban con ninguno de los medios anteriores, especialmente las que viven en poblaciones alejadas en la sierra de Chihuahua y Durango. Para ellas, se utilizó la radio comunitaria, para que al escuchar el aviso se pusieran en contacto con la maestra.

Como recursos de apoyo, se elaboraron videos tutoriales y audios explicativos, traducciones del contenido y las instrucciones, ya que, como se mencionó, la mayoría de ellas tienen un nivel básico del idioma. Lamentablemente, pocas pudieron acceder a esos recursos, por falta de conectividad o porque descargarlos implicaba un gasto que no podían permitirse.

Los resultados fueron disímiles, aún más que previo a la contingencia, aunque todas lograron enviar alguna evidencia de su trabajo, de acuerdo a sus posibilidades y dominio de la tecnología, desde fotos de las actividades realizadas a mano en su cuaderno, hasta videos o audios en los que ponían en práctica sus habilidades orales y auditivas. Una minoría compartió lo que aprendió realizando un portafolio de evidencias digital, utilizando recursos multimedia con imágenes, audio y video. Sin embargo, es evidente que no se cumplieron ni las 108 horas de clase necesarias para fortalecer su nivel de dominio del idioma, ni el tiempo de práctica idóneo para desarrollar sus habilidades comunicativas.

Las escuelas normales rurales fueron creadas después de la revolución mexicana, con una importante influencia de los ideales políticos para erradicar la pobreza. La modalidad de internado surge para reducir la desigualdad que las poblaciones menos favorecidas tienen, ya que a los estudiantes se les provee de alimentación, material escolar, uniforme, servicios médicos y asistenciales y formación académica sin ningún costo. Además de lo anteriormente mencionado, la ENRRFM permite a sus estudiantes el libre acceso a recursos tecnológicos. No obstante, la contingencia obligó a que regresaran a sus hogares, perdiendo así esos recursos y, por tanto, su capacidad para dedicarse a estudiar, algunas de ellas teniendo que conseguir trabajo para apoyar la economía familiar que ya siendo endeble se agravó con la crisis sanitaria.

Al no contar con el equipo y la conectividad (que antes tenían disponible en la escuela) necesaria para continuar con las nuevas exigencias que sus estudios demandaban, algunas tenían que caminar durante horas o realizar largos viajes a la cabecera municipal más próxima, para saber qué actividades tenían que realizar para cada asignatura, haciendo el trayecto en numerosas ocasiones por la demanda de cada maestro y asignatura, durante los meses que restaban del ciclo escolar y con el gasto adicional que ello implica.

Reflexiones Finales

En esta sociedad aparentemente global e hiper-comunicada, se podría pensar que no existen hoy barreras de acceso para el aprendizaje de una lengua extranjera (y especialmente el Inglés) en entornos virtuales, debido a la disponibilidad de una gran variedad de recursos y herramientas tecnológicas. Sin embargo, y a pesar de que el plan de estudios 2018 establece que las TIC y TAC deben trabajarse de manera transversal en todos los cursos y, especialmente la asignatura de Inglés, abona a esta competencia genérica del perfil de egreso de los futuros docentes, la realidad es que la brecha social entre los diferentes niveles socioeconómicos de nuestra población se incrementa en situaciones como la pandemia que se está viviendo, generando mayor exclusión a las poblaciones de por sí vulnerables.

En este sentido, la desigual posición de grupos sociales o de países, en relación con las TIC, actúa tanto como causa, así como efecto de desigualdades socioeconómicas, ya que, por un lado, incide más sobre regiones y grupos desfavorecidos, acentuando su posición de desventaja previa a la irrupción de la revolución tecnológica y, por otro lado, resta oportunidades sociales a grupos nuevos cuya posición social y económica se deteriora directamente por influencia de las TIC. (Olarte, 2017, p.291).

Sin tener la certeza de cómo se llevará a cabo el próximo ciclo escolar y las medidas que se diseñarán e implementarán para continuar con la formación profesional

de los futuros docentes del país, un peligro latente es que alumnos en condiciones vulnerables estén en riesgo de abandonar sus estudios, debido a la falta de recursos para subsanar sus necesidades básicas. Por ello, se considera que el papel que instituciones como las escuelas normales rurales desempeñan es trascendental para disminuir la brecha socioeconómica, y asegurar el acceso y la permanencia a la educación superior. En lo que respecta a la enseñanza y aprendizaje del Inglés, la experiencia sugiere que adoptar una postura flexible y empática que permita la diversificación de los materiales, de los medios para comunicarse con los estudiantes (redes sociales, correo electrónico y llamada telefónica) y la forma en la que éstos puedan presentar sus evidencias de aprendizaje (a mano, por computadora, a través de audio o video); podrá evitar ser potenciadores de la brecha socioeconómica y se fomentará el sentido de logro y motivación de los futuros docentes, coadyuvando a que continúen con su formación profesional.

REFERENCIAS

- DGESPE (2017). Planes de Estudio 2018. <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/>
- García-Valcárcel, A., Basilotta, V., y Mulas, I. (2016). Fomentando la ciudadanía digital mediante un proyecto de aprendizaje colaborativo entre escuelas rurales y urbanas para aprender Inglés. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 20(3). <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/54613>
- Gómez, M.E., y Huertas, C.A. (2019). La importancia de la competencia digital para la superación de la brecha lingüística en el siglo XXI: Aproximación, factores y estrategias. *Revista de Educación Mediática y TIC*, 8(1), 88-106. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v8i1.11095>
- Jiménez, M. (2014). Relación entre el aprendizaje del Inglés como lengua extranjera y el nivel sociocultural y económico de las familias. En Díez (presidencia), 3rd Multidisciplinary International Conference on Educational Research CIMIE 14. Congreso llevado a cabo en Segovia, España.
- Olarte, S. (2017). Brecha digital, pobreza y exclusión social. *Temas Laborales*, 138, 258-313. <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:xt2btIK7gEcJ:https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6552396.pdf+&cd=5&hl=es-419&ct=clnk&gl=mx&client=firefox-b-d>
- Palacios, F., y Espejo, R. (2018). Webs y aprendizaje de lenguas: análisis de actividades *reading* y *listening* para el hablante no nativo de Inglés: el caso de la BBC. EDMETIC, *Revista de Educación Mediática y TIC*, 8(1), 72-87.

<https://www.uco.es/ucopress/ojs/index.php/edmetic/article/view/11089>

Rodríguez, R., y Gómez, M. (2017). Competencias digitales en la enseñanza-aprendizaje del Inglés en bachillerato. *Campus Virtuales*, 6(2), 51-59.

<http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/185/199>

Santana, J., García-Santillán, A., y Escalera Chávez, M. (2016). Variables que influyen sobre el aprendizaje de una segunda lengua. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 5, 79-94.

<http://revistes.urv.cat/index.php/rile>

REPENSANDO LA DOCENCIA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS: DE LA LÓGICA DE LA ACUMULACIÓN AL APRENDIZAJE ACOMPAÑADO

Lydda Argelia Azpeitia Trejo

El filósofo francés, Jacques Derrida (2008), inspirado en Emmanuel Levinas, dice que la lengua materna es nuestra casa, una segunda piel, es amistad y hospitalidad (p. 93): somos como tortugas, habitamos el caparazón de la lengua materna que permite pensarnos, relacionarnos e imaginar nuestras realidades. También el mismo Derrida (1986) dice que no existe nada fuera del texto: nada está fuera del lenguaje. Esto significa que no podemos pensar nada fuera de nuestra estructura mental moldeada por el sistema de signos que es la lengua, nuestra construcción y pensamiento de la realidad está condicionada por el tamaño, grosor y color de nuestro caparazón lingüístico en el que habitamos. En este sentido, la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera a la materna, constituye una forma de expandir los límites de nuestro pensamiento y realidad. Aprender una lengua ajena implica un esfuerzo para romper paradigmas y estructuras aparentemente naturales. Entre más se profundiza en el conocimiento de otra lengua, la propia se va desnaturalizando, va dejando su aparente universalidad para dar paso a nuevas posibles configuraciones de la realidad.

Es indudable que nuestra realidad ha cambiado: se ha tenido que inventar una palabra para un virus que hasta hace un año era inexistente: SARS-CoV-2, causante de una nueva enfermedad a la que también se le tuvo que poner un nombre: COVID-19. Esto apoya el postulado de Derrida, “no existe nada fuera del texto”, pues lo que está fuera de nuestras estructuras lingüísticas de pensamiento, inmediatamente lo incorporamos para conocerlo, y así darle un sentido y posicionarlo dentro de nuestra realidad.

Hoy nos enfrentamos no solo al reto de modificar nuestras lenguas, sino también al de cómo enseñarlas en esta nuestra nueva realidad virtual en la que hemos tenido la necesidad de reacomodar todos los campos de la experiencia humana. En la docencia de lenguas extranjeras, los cambios han sido importantes y sustanciales: empezando por el espacio y la interacción, pues al ser la docencia una actividad fundada en el encuentro alumno-profesor, ocurrido en un espacio especialmente construido o predispuesto para dar lugar a dichos encuentros, dos de los elementos primordiales de la actividad docente en apariencia quedan anulados por las medidas sanitarias que hemos vivido durante los últimos meses.

A pesar de todo, se dice comúnmente que las crisis son las mejores oportunidades para la reflexión y la transformación. Por eso pienso que es un gran momento para repensar la docencia, pero no únicamente para adaptar los medios y herramientas a las nuevas necesidades, sino para replantear

nuestra función como docentes en tiempos de crisis y nuestras maneras relacionarnos alumnos, profesores y familia en los entornos virtuales.

Durante este periodo de confinamiento, en Internet han circulado videos de clases virtuales en los que alumnos aprovechan la ignorancia tecnológica de sus profesores para hacerlos cometer errores. En otros se muestran las diferentes técnicas para engañar al o a la profesora en las clases en línea. Pero no solo existe ignorancia tecnológica por parte de los profesores, también los alumnos desconocen el enorme repertorio de herramientas digitales que existen para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Sin embargo, también ha salido a relucir que no todos los estudiantes cuentan con los medios para soportar una educación a distancia, ya sea por la falta de equipos, Internet o condiciones familiares y económicas adecuadas. Por otra parte, la familia de los estudiantes forzosamente ha tenido que recobrar su papel dentro de la educación, pues en la mayoría de los casos son quienes conforman el entorno del alumno. Sin duda la pandemia nos ha tomado por sorpresa a todos: profesores, alumnos y familia.

En estos ejemplos encontramos que en los entornos virtuales el enseñante ha perdido el monopolio del control del espacio y las relaciones, al contrario de lo que pasa en el espacio de la escuela o la universidad, donde el control de los lugares y relaciones recae en los docentes y autoridades escolares. Ahora los docentes son quienes entran en terrenos

que por circunstancias generacionales pertenecían tradicionalmente a los alumnos. Sin llegar a generalizar, es clara la diferencia entre el estudiantado que ha manejado las herramientas digitales desde muy temprana edad y los profesores que las han ido (o no) incorporando recientemente a sus métodos de trabajo. En este aspecto, la crisis nos ha obligado a repensar el rol del docente, cuya figura se ha ido construyendo como aquella persona que muestra su conocimiento casi como una verdad absoluta; es la figura que vigila, mide y cuantifica el avance del aprendizaje, castiga el poco progreso y premia el “adecuado” desarrollo de las habilidades.

Los espacios virtuales y las nuevas circunstancias sociales nos están llamando a cambiar los paradigmas de enseñanza-aprendizaje y en este camino varias preguntas han salido a flote durante estos meses de cambio: ¿En verdad es necesario y se puede continuar con esta lógica de la cuantificación y acumulación del conocimiento, de evidencias, aprobando exámenes, entregando tareas? ¿Se puede seguir vigilando, castigando y premiando el mucho o poco progreso de los alumnos en momentos en el que el mundo parece deshacerse? ¿Cómo podemos seguir aprendiendo Inglés cuando el desánimo, la depresión y, en general, todas las enfermedades psíquicas y físicas parecen estar más presentes que nunca? ¿Por qué insistir en una realidad o “normalidad” educativa que por el momento ya no existe?

Ya que he usado las palabras *vigilar* y *castigar*, quiero traer

a colación al filósofo francés Michel Foucault que en su libro *El poder psiquiátrico* (2008) hace un análisis de nuestra sociedad a través de sus instituciones, entre ellas la institución escolar. De manera general Foucault propone que la disciplina es una táctica y una tecnología del poder, una manera determinada de distribuir las singularidades en el espacio para permitir acumulaciones temporales que puedan tener concretamente una eficacia máxima en el plano de actividad productiva: las disciplinas son tácticas de distribución de los cuerpos, los individuos, los tiempos, las fuerzas de trabajo (pp. 81-112).

Detrás de la disciplina está la cuestión de la acumulación de hombres y mujeres, que es paralela a la acumulación de capital, esto implica:

Maximizar la utilización de los individuos, hacerlos utilizables, y no para poder utilizar a todos, sino, justamente, para no tener que hacerlo, para extender al máximo el mercado de trabajo a fin de asegurarse una reserva de desocupados que permita una regulación hacia debajo de los salarios. [...] Hacer utilizables a los individuos en su multiplicidad misma y la acumulación de tiempo de trabajo, aprendizaje, etc. (p. 94).

Para Foucault, vivimos en una sociedad disciplinaria que se reproduce a través de instituciones como el ejército, el manicomio, la cárcel o la escuela, todas ellas tienen en común la estructura disciplinaria jerarquizada pensada para vigilar, castigar y moldear a los individuos dentro de los estándares

de la disciplina y en esta tarea existe otra institución que para el filósofo no se trata de una institución disciplinaria, sino de soberanía, y es la familia, que funge como “la bisagra”, el punto de enganche de todos los sistemas disciplinarios, tiene una doble función: la de fijación de los individuos y circulación de los individuos en los sistemas disciplinarios. En ella convergen la escuela, el trabajo, el servicio militar, el manicomio; ella es la encargada de seleccionar y enviar a sus miembros a los diferentes sistemas disciplinarios (pp. 81-112).

En nuestros tiempos de confinamiento, la familia no puede enviar a sus miembros a la escuela, debe adaptarse con sus propios medios y arreglárselas para crear el entorno adecuado para que el aprendizaje desde casa pueda ocurrir. Algunas familias no cuentan con acceso a Internet o los equipos suficientes para darse abasto en las necesidades educativas de todos sus miembros: a veces dos o tres estudiantes tienen que hacer maromas para acomodar sus tiempos y utilizar un mismo equipo. Ahora se les ha pedido a los padres que actúen un tanto como profesor o como autoridad escolar, y se les delega la vigilancia y cumplimiento de actividades.

No todos reúnen las condiciones materiales adecuadas para el teleaprendizaje, y no basta tener todo el equipamiento técnico, porque la situación emocional de alumnos y profesores ha sido trastocada profundamente. Para lograr un óptimo aprendizaje es necesario que la motivación y la

emoción por adquirir nuevos conocimientos fijen en nosotros lo aprendido, sin embargo, en tiempos de pandemia ¿cómo recobramos esas emociones?

En mi experiencia, el desempeño académico de mis estudiantes se vio mermado por la incertidumbre, el estrés, la enfermedad y, en algunos casos, la muerte a su alrededor. Algunos abandonaron temporalmente los trabajos en línea y otros jamás los retomaron. Hicimos uso no solo de plataformas y aplicaciones educativas, sino también de redes sociales y aplicaciones de mensajes instantáneos con la finalidad de tener y compartir la información requerida. El aprendizaje en entornos virtuales ha resultado un reto más que una solución para mis estudiantes y para mí, pero durante estos meses hemos aprendido juntos de manera constante y al final del semestre me parece que, aunque ninguno está satisfecho con los cambios a los entornos virtuales, debemos seguir adelante con el perfeccionamiento no solo el idioma, sino también del uso de las herramientas virtuales.

Por otra parte, las carencias estructurales y materiales del sistema educativo de la educación pública en nuestro país (igual que el sector salud y otros tantos) han quedado evidenciadas gracias a la pandemia. Por ejemplo, no todos mis estudiantes de la Escuela Normal tienen fácil acceso a Internet, por lo que a veces las clases virtuales resultaban imposibles, pues para muchos de ellos conectarse a Internet implicaba salir de casa y trasladarse a un lugar con acceso a la red, lo que contrariaba las indicaciones sanitarias.

En este sentido debemos pensar la llamada migración a los entornos virtuales en dos caminos: por una parte, el del desarrollo técnico-infraestructural, que consistiría en crear estrategias para propiciar condiciones materiales equitativas en los hogares de todos los alumnos, que principalmente se traduciría en un eficiente acceso a Internet y facilitación de equipos adecuados para el estudio. El segundo camino es el humano-emocional: necesitamos repensar nuestras relaciones con los alumnos, sus familias y los espacios; porque pasamos de un día para otro del encuentro cara a cara entre alumnos y profesores, al encuentro virtual, cada uno, desde su habitación, la sala o el comedor de su casa, viéndonos cara a cara, sí, pero a través de un aparato y todo esto condicionado por las posibilidades económicas y por un adecuado entorno familiar de los alumnos y profesores.

Pienso que no debemos solo transportar a los entornos virtuales la lógica de la acumulación de horas, de evidencias, exámenes aprobados, tareas entregadas y de calificaciones que demuestren una acumulación de conocimientos, sino de aprovechar la coyuntura y romper con dichos paradigmas educativos, que, como comenta Foucault, corresponden a las necesidades de la acumulación del capital. Es tiempo de cambiar de la clase-monólogo, a la clase-diálogo, en donde construyamos, los docentes y alumnos de lenguas extranjeras, a través del estudio de otra lengua, como diría Derrida, una nueva casa, una segunda piel que nos ayude a repensar nuestras realidades en constante y vertiginoso

cambio.

La enseñanza de Inglés en tiempos de pandemia debe ser un diálogo, porque los temas y los conocimientos que el o la profesora pretende enseñar, en realidad podrían ser aprendidos en un video de YouTube, en aplicaciones hechas para aprender idiomas, sin embargo, en el proceso de aprendizaje siempre necesitamos de un guía que nos oriente, y en este sentido, el encuentro virtual debe convertirse en ese entorno hospitalario y amistoso, en donde los alumnos no vayan a buscar el conocimiento, sino a discutirlo; donde no vayan a escuchar al profesor sino a ser escuchados y buscar su orientación. Porque precisamente en estos momentos de encierro y pandemia es de lo que estamos más necesitados de la escucha y el diálogo para construir conocimiento a distancia, pero también para saber cómo estamos, cómo vivimos el confinamiento, cuáles son nuestras emociones al respecto y cómo recuperar las ganas y el sentido del aprendizaje. Se debe conformar un equipo de acompañamiento entre alumnos, profesores y familia que nos permita recobrar el sentido y la emoción por aprender a pesar de todo. Los entornos virtuales no tienen que volverse únicamente el lugar donde trasladamos la acumulación de horas de trabajo, aprendizaje, y donde nos disciplinamos en algún oficio para cumplir con los programas establecidos, sino puede convertirse en nuestro entorno hospitalario y amistoso de acompañamiento para intentar cumplir los programas, pero adaptándonos a las nuevas necesidades

emocionales, técnicas y de aprendizaje.

REFERENCIAS

Derrida, J. (1986). *De la Gramatología*. (2ª ed.). México: Siglo XXI.

Derrida, J. (2008). *La hospitalidad*. (3ª ed.). Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

Foucault, M. (2007). *El poder psiquiátrico*. (2ª reimpr.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

Marcia Luz Bahena Gómez

La delicada situación que estos momentos atraviesa la humanidad por la pandemia COVID-19, ha hecho que las escuelas se vean obligadas a permanecer cerradas, sin embargo, el proceso de enseñanza aprendizaje continúa a distancia. Bajo estas nuevas realidades, tanto maestros como estudiantes han tenido que adaptarse a esta nueva modalidad con el fin de que los aprendizajes clave de las asignaturas sean alcanzados.

Teniendo como base las competencias genéricas del perfil de egreso del plan de estudios 2018 para las Escuelas Normales, así como los cinco principios fundamentales en el aprendizaje de un idioma establecidos en el Programa del curso English IV: Fortalecimiento de la confianza en la Comunicación, se implementó el Aprendizaje Basado en Proyectos, que en adelante se llamará ABP, adaptándolo a la enseñanza del idioma Inglés a distancia.

El ABP se centra en la resolución de una pregunta o de un problema central que desencadena un conflicto cognitivo en los estudiantes llevándolos a buscar alternativas para crear o producir algo que contribuya a su conocimiento del mundo (Martín Rodrigo, 2006). Mientras que el enfoque en la comunicación significativa, pilar del programa del curso, ve

al idioma como el medio para comunicar mensajes a través de funciones, vocabulario, estructuras y discurso. El idioma se aprende usándolo, por lo que las actividades propuestas a los estudiantes deben estar basadas en una serie de actividades de solución de problemas que buscan la interacción entre los estudiantes en Inglés para resolverlos. De esta forma, los estudiantes se vuelven usuarios activos del idioma, mientras que el rol del docente cambia a diseñar, plantear y retroalimentar las actividades comunicativas (SEP, 2018). Dado que el ABP implica trabajar a partir de los intereses de los estudiantes, abordar los contenidos curriculares de manera integral, favorecer el desarrollo de competencias, así como el trabajo cooperativo y la interacción entre pares (Martín Rodrigo, 2006), el enfoque comunicativo y el ABP se complementan entre sí en el proceso enseñanza-aprendizaje de un idioma.

El proyecto que se desarrolló fue: “*An English Course Abroad*” adaptado de la actividad propuesta en el libro del estudiante: *Interchange Student’s Book and Workbook Building Confidence in Communication*, de Richards, J.C. (2018) p. 40 con un grupo de nueve estudiantes de diferentes licenciaturas que participaron en el taller de Inglés A2.2 correspondiente al programa de Inglés antes mencionado. Se eligió este proyecto porque existen diversas becas de movilidad para estudiantes normalistas a países de habla inglesa y siguiendo el programa de estudios, planear un viaje de estudios en el extranjero es un proyecto que no solamente concuerda con

los objetivos de la “Unidad de aprendizaje 2: Países, arte y transporte (Nivel A2.2/Comunidad) Objetivos de la unidad de aprendizaje: 1. Describir y comparar países. (A2.2.4)” (SEP, 2018, sección de unidad de aprendizaje 2) sino que también servirá a los estudiantes como base a la planeación de un viaje que probablemente realicen en la vida real, ligando así el uso de idioma que los estudiantes pueden utilizar con el contexto de la vida real. Asimismo, aunque existen diferentes tipos de campos de acción de los proyectos, se trabajó el campo de la vida diaria, que promueve productos aplicables al contexto diario de los estudiantes, ya que es la forma más vinculada a la adquisición de un idioma.

Específicamente en el nivel de educación superior, el rol del estudiante en el ABP es más autónomo, son ellos quienes planean, implementan y evalúan los proyectos que tienen aplicación en el mundo real. El rol del docente es observar y orientar, apoyar y acompañar el proceso de creación y aprendizaje, así como recomendar actividades de enseñanza interdisciplinarias centradas en el estudiante (Ministerio de Educación, 2018).

Teniendo en cuenta lo antes mencionado, se procedió a la planeación del proyecto. Para ello, se definió el eje didáctico organizador, se delimitaron los plazos, se definieron las expectativas del logro, se delimitaron las áreas curriculares a trabajar, se determinaron los recursos humanos y materiales, se seleccionaron los contenidos, las actividades y los métodos de evaluación, logrando la siguiente estructura del proyecto:

Nombre del proyecto: An English Course Abroad		
Lugar: reuniones virtuales	Materia: Inglés A2.2	Duración: 6 sesiones
Complejidad: moderada	Tecnología: limitada	Guía: el docente
Recursos humanos: estudiantes del taller de Inglés A2, responsable del taller		
Recursos materiales: Computadora, Internet, webcam, micrófono.		
TIC: Google Slides, sitios web, plataforma de videoconferencias Zoom con uso de salas		
Resultados esperados: el grupo decide después de escuchar diferentes propuestas qué curso de Inglés en el extranjero, hipotéticamente, tomarán juntos.		
Metas: Los estudiantes describen planes sobre un curso de Inglés en el extranjero y se deciden por uno.		
Productos:		
<ul style="list-style-type: none"> • Expresión oral: Presentación de un curso de Inglés en el extranjero. • Expresión escrita: un correo electrónico al docente del grupo para informar sobre la decisión del curso. 		
Contenidos: La estructura: <i>verb + infinitive</i> para hablar de planes futuros.		
Interacción:		

- **Tríos:** los estudiantes trabajan en grupos pequeños para discutir planes y planear un viaje al extranjero.
- **Todo el grupo:** en un debate, los estudiantes deciden un destino para tomar juntos el curso de Inglés en el extranjero.

Contexto: El docente pide a los estudiantes que imaginen que pueden tomar un curso de Inglés en el extranjero, para ello, tienen que trabajar en grupos, buscar en Internet la oferta que existe y planear el viaje siguiendo las preguntas guía.

Preguntas guía:

1. ¿En dónde te gustaría estudiar? (Escoger un país de habla inglesa)
2. ¿Se necesita una VISA especial para visitar ese país? ¿Cómo se consigue una?
3. ¿Qué tipo de curso te gustaría tomar? (De pronunciación, Cultura, etc.)
4. Busca en Internet en qué ciudad de ese país ofrecen ese curso.
5. ¿Cuándo te gustaría viajar? (Escoger un mes o una estación)
6. ¿Cuánto tiempo te gustaría estar ahí? (Escoger un periodo de tiempo)
7. ¿En dónde te gustaría hospedarte? (Hotel, dormitorio, con una familia, etc.)
8. ¿Qué atracciones turísticas te gustaría visitar en esa ciudad?

9. ¿Cuánto va a costar? Planea tu presupuesto.

10. ¿Qué necesitas empacar?

Actividades realizadas: hablar de planes futuros, planear un viaje, describir diferentes características de un viaje, dar una pequeña presentación, tomar notas sobre las presentaciones de otros grupos, debatir sobre las ventajas y desventajas de los viajes propuestos, decidirse por uno, escribir un mail acerca de los planes del viaje.

Etapas:

1. Los estudiantes trabajan en grupos y planean el viaje usando las preguntas guía.

2. Los estudiantes, trabajando de forma sincrónica y asincrónica, buscan en línea destinos potenciales y los cursos que se ofrecen siguiendo las preguntas guía.

3. Los estudiantes trabajan en grupos para planear el viaje y realizar su presentación.

4. Los estudiantes presentan sus propuestas al resto de la clase, mientras que el resto toma notas para hacer preguntas acerca de cada propuesta.

5. Una vez escuchadas las tres propuestas, los estudiantes debaten sobre las ventajas y desventajas y se deciden por una.

6. Los estudiantes escriben un correo electrónico al docente para informarle acerca del viaje que tomarán en el extranjero.

Evaluación:

Evaluación formativa: mediante el análisis del desempeño de los estudiantes siguiendo una rúbrica con descriptores de dominio “*Puede hacer*” correspondientes al nivel A2 del Marco Común Europeo de Referencia (Morrow, 2004) tanto en el trabajo continuo en las salas de Zoom, como en la presentación del proyecto y el debate.

Autoevaluación: Los estudiantes reflexionan en su propio desempeño mediante un cuestionario con descriptores de dominio “*Puede hacer*” correspondientes al nivel A2 del Marco Común Europeo de Referencia. (Morrow, 2004)

Evaluación Sumativa: análisis del desempeño de los estudiantes siguiendo las rúbricas antes mencionadas tanto para la expresión oral como para la expresión escrita.

Se destinó una sesión sincrónica en la plataforma Zoom en la que los grupos presentaron sus proyectos, cada grupo tuvo 15 minutos para realizar la presentación. Estos fueron los destinos elegidos por los estudiantes:

Grupo 1: Viaje a Nueva York, Estados Unidos

Grupo 2: Viaje a Londres, Inglaterra

Grupo 3: Viaje a Ocho Ríos, Jamaica

Después de las tres presentaciones, en un primer momento, los estudiantes hicieron preguntas a sus compañeros acerca de las diferentes propuestas, para continuar con un análisis de los pros y los contras y un debate sobre las diferentes opciones. Lo que permitió desarrollar la

fluidez en la expresión oral de los estudiantes. Finalmente, se realizó una votación en la que el viaje a Ocho Ríos resultó el vencedor. Con el objetivo de practicar la expresión escrita, cada estudiante redactó un correo electrónico al docente del grupo para informar sobre la decisión y los detalles del viaje.

Las actividades que se realizaron en el proyecto permitieron a los estudiantes llevar a la práctica los conocimientos y habilidades adquiridas hasta el momento, correspondientes al nivel A2 del MCERL, y relacionarlos con el mundo real, ya que para realizarlo, tuvieron que buscar en Internet las opciones reales de cursos en el extranjero, alojamiento, vuelos, atracciones turísticas, etc. en las ciudades que eligieron, lo que permitió tanto el uso de Inglés real, uno de los cinco principios en los que se basa el plan de estudios; como la conexión entre la escuela y el mundo, uno de los principios del ABP (Ministerio de Educación, 2018).

El ABP también contribuyó al desarrollo de las cuatro habilidades necesarias a desarrollar en la adquisición de un idioma, ya que el mismo proceso del desarrollo del proyecto involucraba leer, hablar, escuchar y escribir, así como el desarrollo de algunas habilidades para el siglo XXI como lo son colaboración y comunicación, pensamiento crítico y solución de problemas. De la misma forma, la motivación de los estudiantes frente a la nueva propuesta de trabajo aumentó, ya que los estudiantes disfrutaron la planeación del viaje, así como la presentación de las propuestas de sus compañeras.

La educación a distancia cuenta con dos modalidades de trabajo: sincrónico y asincrónico. La primera se refiere al trabajo en sesiones en vivo con el docente, y la segunda, al trabajo que realiza el estudiante de forma independiente, en ambas modalidades la interacción entre pares debe ser prioritaria. Cabe mencionar que durante el tiempo que se destinó al desarrollo del proyecto, los estudiantes trabajaron en ambas modalidades. Durante las sesiones sincrónicas, se continuaba con el trabajo de los contenidos del curso, destinando 20 minutos para la guía del docente por grupo a la semana para el desarrollo del proyecto, lo que permitió la interacción entre los estudiantes fuera del salón virtual y el trabajo autónomo de forma asincrónico.

Por otro lado, la modalidad a distancia requiere nuevas formas de evaluar a nuestros estudiantes, gracias a las herramientas diseñadas para la evaluación sumativa de los proyectos, fue posible evaluarlos midiendo su desempeño. De la misma forma, la propuesta de autoevaluación, logró que los estudiantes se dieran cuenta de todo lo que son capaces de hacer en el nivel que tienen, así como reflexionar en su propio aprendizaje identificando las áreas en las que tienen que mejorar.

Finalmente, es importante señalar que dentro de los compromisos adquiridos en la Agenda de Desarrollo Sostenible 2030 de la UNESCO se establece que se “garantizará que todas las personas adquieran una sólida base de conocimientos, desarrollen un pensamiento creativo y

crítico y habilidades de colaboración que estimulen su curiosidad, valor y resiliencia” (UNESCO, 2015, p. 26). En este sentido, el ABP contribuye al desarrollo de lo estipulado por la UNESCO, ya que al trabajar por proyectos se crean las condiciones necesarias para poder desarrollar lo establecido en nuestros estudiantes y prepararlos así para el siglo XXI.

Con base en lo antes mencionado, el uso del ABP resultó una experiencia exitosa, ya que motivó a los estudiantes, llevó el mundo real al salón virtual, desarrolló habilidades en los estudiantes, los estudiantes tomaron un rol activo en la educación a distancia en donde se priorizó la interacción entre pares, el trabajo se volvió personalizado y la forma planteada de evaluación fue una herramienta esencial para dar validez a la evaluación sumativa.

REFERENCIAS

- Martín, R. I. (2006). *Aprender con proyectos de trabajo en educación infantil*. <http://www.concejoeducativo.org/2006/aprender-con-proyectos-de-trabajo-en-educacion-infantil/>
- Ministerio de Educación Ecuador, (2018). Subsecretarías para Innovación Educativa y el Buen Vivir *Actualización del Instructivo Proyectos Escolares* <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/04/Instructivo-de-Proyectos-Escolares-ajustado-al-Acuerdo-11-A.pdf>
- Morrow, K. (2004). *Insights from the Common European Framework*. Oxford University Press.
- Richards, J. C. (2018). *Interchange Student's Book and Workbook Building Confidence in Communication*, quinta edición. Cambridge University Press.
- SEP. (2018). *Licenciatura en Educación Preescolar Plan de estudios 2018 Programa del curso English IV: Fortalecimiento de la confianza en la Comunicación*. <https://www.cevie-dgespe.com/documentos/248.pdf>
- UNESCO. (2015). *Educación 2030 Declaración de Incheon y Marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4 Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

QUARANTEACHING: LO VIVIDO Y LO QUE ESTAMOS POR VIVIR

Jorge Javier Berecochea Núñez

Desde hace algunos años, el calendario escolar señala como día inhábil el lunes inmediato anterior al 21 de marzo, para recordar el natalicio de Don Benito Juárez. Este 2020, concluíamos ese fin de semana largo, aquel en el que, sin saberlo, para algunos cuantos, habría sido el último paseo a la playa, la última gran reunión familiar, una última noche de farra con amigos. El gobierno federal, daba a conocer la inminente contingencia a causa de la pandemia de la cual ya todos tenemos conocimiento.¹ Las clases se suspenderían a partir del 23 de marzo y hasta el 20 de abril, iniciaba la cuarentena, en la que nos veríamos inmersos de forma inmediata, al menos quienes laboramos en el sector educativo. Por su parte, cada entidad federativa, determinaba adelantar el inicio del “*lockdown*” de acuerdo a lo que consideraban conveniente para su situación geográfica. En algunos estados, aún pudimos acudir a nuestros centros de trabajo por última ocasión durante uno o dos días de esa semana.

¹ ACUERDO número 02/03/20 de 2020 [Diario Oficial de la Federación]. Por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública. 16 de marzo de 2020.

El 13 de marzo de 2018, tuve la fortuna de haber obtenido el nombramiento como Formador de Inglés en escuelas normales, asignado al Instituto Estatal de Educación Normal de Nayarit, conocido por generaciones anteriores de docentes como la Normal Urbana, y al que actualmente con afecto llamamos por sus siglas “IEENN”. Ante la contingencia, nuestra directora, la Maestra Dora Evelia Béjar Fonseca, giró instrucciones precisas al personal docente, administrativo y alumnos, las cuales consistieron en que nuestro centro de trabajo tuviera una rigurosa limpieza general y se estableciera una estrategia con los alumnos relativa a las formas de trabajo que se implementarían para continuar con la formación de docentes a distancia. Atendiendo el llamado, ese mismo día los docentes nos reunimos con cada uno de los grupos de las tres licenciaturas de nuestra normal para dar a conocer la nueva modalidad de trabajo.

Rápidamente, llevé a cabo una encuesta en cada uno de los grupos para conocer las posibles dificultades de acceso digital y conectividad a las que haríamos frente para llevar a cabo eficazmente la continuación de las clases a distancia. Actualmente, soy docente frente a cuatro grupos de la Licenciatura en Educación Primaria, de los cuales aproximadamente un 75% de los estudiantes señaló que contarían con los recursos necesarios para atender clases en línea, incluso para sesiones en vivo a través de videollamada. El 15% comentó que tendrían conexión limitada, sin

embargo, podrían estar enviando trabajos y cumpliendo con actividades a través de medios digitales como plataformas, redes sociales o mensajería instantánea. El 10% restante, mencionó que sería prácticamente imposible estar en comunicación por medios digitales o cumplir con actividades semanalmente, pero que harían todo lo posible para no quedar en rezago. Aproveché para mencionar algunas formas de obtener datos ilimitados mediante las compañías de telefonía celular a un costo muy accesible, lo cual resultó útil para alumnos que sí cuentan con cobertura móvil.

Como es el caso en muchas otras normales de nuestro país, una cantidad considerable de alumnos proceden de distintas localidades en el interior de cada estado, por lo que después de concluir lo que hasta ahora ha sido la última interacción presencial en nuestro centro de trabajo, consideré que el resto de esa semana nuestros alumnos se dedicarían a establecerse o trasladarse a sus lugares de origen, en donde permanecerían durante la cuarentena por la contingencia, de tal modo que decidí no enviar trabajos durante esos días, aprovechando el tiempo para establecer, de igual forma, lo que sería mi espacio de trabajo, mi estudio de grabación y transmisión.

El plan de estudios 2018 para escuelas normales, contempla 6 horas a la semana por grupo para la asignatura de Inglés en todas las licenciaturas, con excepción de las de preescolar y primaria indígena con enfoque intercultural bilingüe, al igual que la de inclusión educativa, para las cuales

corresponde 3 horas por semana. El trabajo presencial permite llevar a cabo en el aula diversas actividades, dinámicas, interacciones y combinarlas con herramientas digitales. Sin embargo, la educación a distancia impuso ciertas limitantes para la interacción, más aún, considerando la procedencia de nuestros alumnos, donde la brecha digital es mayor y la conectividad a Internet es deficiente y en algunos casos hasta inexistente.

Año con año, establezco con mis alumnos diferentes formas de comunicación digital para llevar a cabo actividades académicas y compartir contenidos virtuales, por lo que ya contaba con grupos de Facebook y WhatsApp, los cuales fueron útiles en esta ocasión para realizar una encuesta que nos permitiera organizar los horarios de clases en línea, esto en consideración de que habría alumnos quienes tendrían recursos limitados o compartidos con los demás miembros de su familia, y de esta manera lograr el mejor consenso posible y factible para la mayoría. Dicha encuesta la llevé a cabo mediante Google Forms.

Tras organizar los horarios de clases en línea, comenzamos a utilizar las plataformas digitales: Zoom y Meet para sesiones en vivo, Schoology y Google Classroom como Sistemas de Gestión de Aprendizaje (LMS por sus siglas en Inglés). Después de algunos tutoriales breves, creación de cuentas, y actividades para familiarización con dichas herramientas, comenzamos nuestra primera sesión para concluir el primer periodo parcial de evaluación durante

las dos semanas previas a las vacaciones de semana santa y pascua.

Como era de esperarse, hubo confusión porque los alumnos no estaban muy familiarizados con el uso de plataformas para el sistema de gestión de aprendizaje en línea. Aprendimos que muchos alumnos de las actuales generaciones, realmente no son nativos digitales, sino nativos de redes sociales, a quienes se les facilita mayormente el uso de estas últimas y no las específicas para enseñanza y aprendizaje, a pesar de que ambas tienen la misma característica: ser recursos digitales. A través de Zoom, llevamos a cabo todas y cada una de las sesiones programadas, por lo que tuvimos que reducir a solo 40 minutos cada sesión, esto porque es el tiempo límite, y Zoom fue la elección porque ofrece mejor calidad de transmisión y mayor disponibilidad de recursos, como salas individuales (*breakout rooms*), descartando a Meet para estos efectos. Durante esos 40 minutos de cada sesión, enfocamos las actividades a explicaciones de gramática y práctica de comprensión auditiva y oral, principalmente. En las plataformas Schoology y Classroom, establecimos espacios para cubrir el aprendizaje de vocabulario, gramática y comprensión lectora. Poco a poco, fuimos integrando nuevas herramientas digitales y lúdicas, lo que nos permitió incluso llevar a cabo juegos en tiempo real mediante Kahoot y Quizizz. Adicionalmente, algunas partes de las clases eran grabadas y compartidas dentro de las mismas plataformas,

para que, quienes no podían estar en la clase virtual, pudieran tener acceso a reproducirlas posteriormente, lo cual permitió que la mayoría de los alumnos estuvieran incluidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De alguna manera y con mayor lentitud de lo esperado, logramos concluir el tercer periodo y comenzábamos el periodo vacacional. De igual manera, continuaba la cuarentena y las cifras de contagios por el virus SARS-COV-2 no eran nada alentadoras. Así, nos anunciaban que la cuarentena se prolongaría, y, por ende, la modalidad en la que muchos incursionábamos, la llamada educación a distancia.

Durante las dos semanas de “vacaciones”, ya contábamos con un muy amplio abanico de invitaciones a *webinars* de todo tipo y para todos los gustos (DGESPE, 2020), lo cual nos permitió explorar y conocer nuevas herramientas digitales de gran utilidad para que las clases fueran más interactivas y entretenidas, además de productivas. Fue un tiempo para aprender y reflexionar, así como para replantear la forma de enseñanza a través de los medios digitales.

Reanudamos las clases de la misma manera, utilizando las mismas y nuevas plataformas para la comunicación, pero conscientes de que esto iría para largo. Durante los siguientes meses, en ocasiones, hubo la necesidad de contactar alumnos de manera particular, ya que mostraban una gran ausencia y muy baja o nula participación en el envío de trabajos. Con gran desánimo supe de alumnos que, por falta de recursos económicos, tuvieron que abandonar las

actividades académicas para realizar actividades laborales y poder aportar al sostenimiento de sus familias. También hubo quienes no mostraron interés alguno en continuar con los estudios y permanecieron ausentes el resto del semestre.

El trabajo en línea, se volvía cansado, ya que estar frente a la computadora prácticamente todo el día, para atender actividades propias de nuestra labor, así como requisiciones administrativas por parte de nuestras instituciones, representaba un sedentarismo y un desgaste visual, tanto para docentes, como para alumnos. Sin embargo, existía un interés por mantener el ánimo de la enseñanza-aprendizaje mientras esta pandemia seguía cobrando vidas y destruyendo la economía mundial, prevalecía la esperanza de que algún día volveríamos a la normalidad.

Schoology y Google Classroom, se volvieron el portafolio de trabajo para cada estudiante; Quizizz, Kahoot, Lyrics Training y Socrative, eran los recursos lúdicos digitales más aclamados y disfrutados por los alumnos; Cambridge LMS era nuestro libro de trabajo en línea y Zoom, nuestra aula virtual. Estas vivencias me ayudaron a ampliar mis conocimientos en el manejo de herramientas digitales para la enseñanza del Inglés, mismas que tuve el honor de presentar en un *webinar* organizado por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE). Fue una primera y gran experiencia en este tipo de eventos bajo estas condiciones (DGESPE, 2020).

Tratándose de la enseñanza-aprendizaje de un idioma, las

evaluaciones son constantes y permanentes. De igual manera, llega el momento de una evaluación final o general en la que se valora si el alumno alcanzó el objetivo principal: la comunicación y la aplicación de cada una de las competencias en el nivel deseado. Sin duda, las herramientas digitales facilitan mucho el trabajo de calificar exámenes, al menos en lo que respecta a ejercicios de gramática y vocabulario, comprensión lectora y auditiva, otorgando casi instantáneamente una calificación a los alumnos, luego de revisar manualmente la expresión escrita y escuchar las grabaciones para evaluar la expresión oral.

Los resultados: alumnos que destacaron porque, a pesar de los recursos limitados, siempre hicieron lo posible por estar presentes y participar en las sesiones en vivo, presentar sus trabajos y cumplir con las actividades en las plataformas. Por el contrario, alumnos que, a pesar de contar con los recursos, se mantuvieron ausentes y mostraron un desinterés por cumplir y aprender. Definitivamente el avance académico de los alumnos no fue el óptimo, ya que se vio limitado debido a las condiciones que de antemano establece la brecha digital, así como la falta de interacción presencial. Sin embargo, se logró rescatar un semestre de aprendizaje, al que, tanto alumnos como docentes, nos fuimos acostumbrando poco a poco.

Así concluimos el semestre, evaluaciones finales, entrega de calificaciones y la incertidumbre de un ciclo escolar 2020-2021, al menos durante la primera mitad. ¿Qué nos espera?

¿Quiénes estarán de regreso en las aulas, ya sea virtuales o presenciales? ¿Cuántos de nuestros alumnos retomarán el interés, lo mantendrán y mostrarán el ánimo necesario para seguir adelante? Estas son algunas de las incógnitas que, seguramente, muchos docentes retóricamente nos planteamos.

El semestre concluido sin duda dejó en nosotros una gran experiencia, pero, sobre todo, un gran aprendizaje; para algunos, una inmersión forzada en recursos digitales y una nueva forma de ver a nuestros alumnos, replantear nuestro trabajo, reafirmar nuestra vocación y seguir cultivando nuestras estrategias docentes, porque, tal como lo señalaba John Cotton Dana, “quien se atreve a enseñar, nunca debe dejar de aprender”.

REFERENCIAS

- Berecochea, N. (2020). Zoom - *Creating & Launching breakout rooms* [Archivo de Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=aABc3p0o4II>
- DGESPE (2020). Impartición de *Webinars* de capacitación a docentes normalistas. *Boletín de la Dirección de Desarrollo Académico de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación*. <https://mailchi.mp/ofded8e93005/junio20>
- DGESPE (2020). *Webinar 25JUN20: Herramientas digitales para la enseñanza del Inglés* [Archivo de Video]. <https://youtu.be/-6NpacAah08>

LO QUE LA PANDEMIA SE LLEVÓ (Y LO QUE DEJÓ): REFLEXIONES DE UNA DOCENTE DE INGLÉS

Rocío Doení Bolado Ornelas

Quienes somos docentes de Inglés sabemos muy bien que es una materia que a la mayoría de los estudiantes en México no les gusta; escuchan algo en Inglés e inmediatamente levantan barreras con ladrillos de “no puedo”, varillas de “no le entiendo” y cemento de “nunca lo voy a usar”; se construyen muros enormes y bien cimentados que son difíciles de derribar. Eso sucede comúnmente en un entorno presencial. Entonces ¿qué pasa cuando decoramos esos muros con pintura de “modalidad en línea” –algo a lo que la mayoría de los estudiantes y docentes normalistas no están acostumbrados en México? De las 446 Escuelas Normales que existen en el país –263 con sostenimiento público y 183 con sostenimiento privado (Secretaría de Educación Pública, 2018), ninguna ofrece licenciaturas completamente en línea, aunque sí existe la modalidad mixta para la Licenciatura en Educación Secundaria en algunas Escuelas Normales.

A pesar de que como parte de la *Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales* se considera la posibilidad de ofrecer cursos semipresenciales y a distancia (Secretaría de Educación Pública, 2018), esto no se ha concretado. Si bien, algunas escuelas tienen sus propios

portales educativos o utilizan alguna plataforma virtual, estas se utilizan como complemento de las clases, y no como medio de instrucción. Sin embargo, la necesidad es la madre de toda innovación y nos empuja constantemente al cambio. En esta ocasión, todos los niveles educativos en México –y en muchos lugares del mundo– tuvieron que trasladar sus clases al mundo virtual debido a la pandemia mundial que nos tomó por sorpresa. Aunque es cierto que la modalidad en línea no es algo nuevo, sigue sin ser cotidiana para la mayoría de los mexicanos, lo cual supuso retos para docentes, estudiantes, padres de familia, y autoridades educativas al tener que implementarla de emergencia.

En este texto, describiré algunos de los retos que se presentaron, así como experiencias y reflexiones derivadas del uso de herramientas virtuales para la enseñanza-aprendizaje del Inglés en mis clases durante el ciclo escolar 2019-2020 a causa de la cuarentena impuesta por el Gobierno de México para disminuir la propagación de la epidemia causada por el SARS-CoV-2.

Contexto

En el segundo semestre del ciclo escolar 2019-2020, trabajé con cuatro grupos de diferentes niveles de desempeño que se ofrecen en las Escuelas Normales y que se basan en el Marco Común Europeo de Referencia. Los grupos estaban compuestos por alumnos de diferentes semestres de dos de

las licenciaturas ofertadas en la Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas: la Licenciatura en Educación Primaria y la Licenciatura en Inclusión Educativa.

Desde el inicio del ciclo escolar, utilicé –además de los materiales de las clases presenciales– la plataforma Schoology. Dicha plataforma la utilizo en condiciones normales para compartir presentaciones de PowerPoint, sitios de interés y práctica adicional, también para dar anuncios, recibir y evaluar proyectos de los estudiantes, promover interacciones en foros de discusión, y crear pruebas de conocimiento para mis estudiantes.

Todos los contenidos de la primera unidad del curso fueron impartidos en el aula y tuvimos oportunidad de evaluar la mayor parte de la unidad antes del confinamiento. Sin embargo, la fecha de entrega de los proyectos de la unidad 1 fue lo primero a lo que se enfrentaron mis estudiantes al iniciar la modalidad en línea. Algunos alumnos ya se enfrentaron desde ese momento a la falta de conectividad, lo que causó problemas en sus entregas de proyectos.

A trabajar desde casa: retos y búsqueda de soluciones

Con la inminente resolución de que las clases continuarían a distancia, los docentes empezamos a buscar cómo adaptar y presentar los contenidos de nuestros cursos para hacerlos llegar a nuestros estudiantes, quienes no sabían qué iba a

pasar ni cómo se iba a continuar con el ciclo escolar. El primer reto que se presentó fue contactar a los estudiantes, muchos de los cuales habían regresado a sus casas en ejidos, comunidades y ranchos el fin de semana previo a la instauración de la cuarentena. Esto se hizo principalmente a través de la plataforma Schoology, pero también por medio de la aplicación WhatsApp y a través del grupo de Facebook del Laboratorio de Inglés. Se utilizaron todos los canales disponibles en ese momento, y la mayoría de los estudiantes pudieron ser contactados y se dieron por enterados de la nueva forma de trabajo.

Se reanudaron las actividades con el inicio de la segunda unidad y nos enfrentamos al segundo reto: ¿cómo se van a presentar los contenidos? En un primer momento, utilizando la plataforma de Schoology, se cargaron presentaciones de PowerPoint y documentos en formato PDF con instrucciones, explicaciones y ejemplos para que los estudiantes pudieran contestar los ejercicios en sus libros. Además, se cargaron los archivos de audio necesarios para las actividades de comprensión auditiva. Durante este periodo, dos semanas antes del periodo vacacional, no hubo contratiempos aparentes; los estudiantes —en su mayoría— realizaron sus trabajos en tiempo y forma. Parecía que todo saldría bien.

Sin embargo, a mediados de la segunda unidad empezaba un nuevo reto: el absentismo virtual. Después del periodo vacacional, el número de estudiantes que se retrasaban en la

entrega de sus trabajos empezó a aumentar. Al notar esto, se consideró que era importante conocer las razones, por lo que se realizó una encuesta en Google Forms. De 63 estudiantes, 38 respondieron la encuesta; es decir, un 60% de los estudiantes de mis grupos. Al obtener los resultados, se observó que, de los participantes, 23.7% no tenían acceso a Internet en su hogar, mientras que 7.9% no tenía acceso a una computadora o teléfono móvil para realizar sus tareas. Al preguntar cómo estaban realizando sus tareas escolares en caso de no tener Internet o equipo, algunos respondieron que a veces les prestaban el equipo o les compartían megas para acceder a Internet, pero que no siempre era posible. Otros respondieron que tenían que salir de sus casas para enviar sus tareas. Teniendo esta información se volvió claro que conforme se extendía el confinamiento, era más difícil para algunos estudiantes cumplir con sus tareas y enfocarse en aprender.

Tomando en cuenta los resultados de la encuesta, se modificaron algunos aspectos de la evaluación, especialmente las fechas de entregas. Se siguieron estableciendo fechas de entrega semanales, aunque estas se marcaron principalmente para la organización de los estudiantes y no para la revisión de los trabajos. Para cuestiones de evaluación, se solicitó que las entregas fueran uno o dos días antes de la fecha de evaluación de la unidad. A la par de estos cambios, y habiendo tenido más tiempo de preparación y reflexión creí que era necesario cambiar de estrategia con el propósito de mejorar

la experiencia de aprendizaje virtual de mis estudiantes, por lo que en la segunda parte de la segunda unidad se incluyeron grabaciones de mi voz junto con las presentaciones de PowerPoint, que después fueron convertidas en vídeos y cargados a la plataforma. De esta manera, se consideró, los estudiantes se sentirían más seguros y sentirían que había una mejor estructura en la presentación de las explicaciones y las instrucciones.

Al terminar la segunda unidad, en la que se utilizaron dos estrategias para las clases virtuales, se analizaron las estadísticas de los vídeos de YouTube que habían sido realizados para las clases y se observó que gran parte de los estudiantes no reprodujeron los vídeos, solo contestaban los ejercicios sin escuchar las explicaciones o ejemplos proporcionados. Se decidió entonces preguntar a los estudiantes cómo preferían que se presentaran los contenidos de la tercera unidad. El grupo de nivel A 1.2 dividió opiniones: la mitad del grupo quería solo presentaciones PowerPoint y documentos PDF, mientras que el resto del grupo prefería vídeos con explicaciones. El grupo de nivel A 2.2 optó casi de forma unánime por las presentaciones PowerPoint y documentos PDF. Por último, el grupo de nivel B 1.2 prefirió que el contenido se presentara a través de vídeos.

Es importante resaltar que desde un principio se optó por presentar los contenidos de forma que los estudiantes pudieran tener acceso a ellos en cualquier momento y que no

estuvieran restringidos a un horario específico. Esto se decidió pensando en distintos factores: la dificultad que pudieran presentar algunos estudiantes para conectarse a una hora específica, la realidad de que algunos estudiantes tienen hijos y probablemente tendrían que atenderlos en distintos momentos, y el conocimiento previo de que no todos los alumnos tenían acceso a una conexión estable de Internet. Sin embargo, desde un principio se ofrecieron tutorías en línea y sesiones de repaso a través de plataformas como Meet y Zoom, pero solo una mínima cantidad de alumnos hizo uso de este recurso, cuatro estudiantes por grupo, en el mejor de los casos.

Lo que la pandemia dejó

Con muchos cambios, mucha flexibilidad al recibir trabajos de los estudiantes, una búsqueda constante de alumnos “perdidos” usando diversos medios de comunicación, y con una sensación de que algo faltaba... así finalizó el ciclo escolar. Después de dar oportunidad a algunos estudiantes para que no reprobaban el curso, se logró que todos aprobaran. Pero, ¿se lograron los objetivos de aprendizaje?, ¿cómo se sintieron los estudiantes durante este proceso de cambio? Con estas interrogantes en mente, se realizó una segunda encuesta utilizando Google Forms. En esta ocasión, fueron 28 estudiantes quienes respondieron, un 44.44% de la población de mis grupos. ¿Qué encontramos?

Al preguntarle a los estudiantes su sentir respecto a las clases presenciales de Inglés, 25% expresó preocupación, 28.6% entusiasmo, y 42.9% motivación. Al preguntar su sentir respecto a clases de Inglés en línea, los porcentajes cambiaron drásticamente; 46.4% expresaron preocupación, 25% entusiasmo, 10.7% desmotivación, y 14.3% motivación. También se les preguntó cuánto creían que habían aprendido en línea, a lo cual el 60.7% respondió que había aprendido menos, 35.7% cree haber aprendido igual que de forma presencial, y solo 3.6% cree haber aprendido más que de forma presencial. Al preguntar si habían realizado sus trabajos con el propósito de aprender, 50% respondió que así había sido, mientras que el 42.8% expresó haber trabajado con el único propósito de cumplir. Al querer saber qué había dificultado la realización de los trabajos por parte de los estudiantes, se encontró que 57.2% tuvo problemas de motivación y/o problemas de conectividad, y el 28.5% había tenido problemas por falta de equipo. Por último, se preguntó a los estudiantes si creían que habían podido hacer más para aprender Inglés durante este ciclo, a lo que 35.7% respondió estar muy de acuerdo, 53.6% dijo estar de acuerdo, y el resto dijo no estar de acuerdo.

De las experiencias vividas en el ciclo escolar 2019-2020, varias cosas quedan claras. La primera es que no estamos bien preparados para enfrentar situaciones como la que ahora vivimos. Las instituciones educativas no tienen todo lo que requiere para enfrentar estos retos, no hay plataformas

virtuales propias, no hay redes ya establecidas. Los docentes necesitamos mayor preparación en creación de contenidos digitales y en el uso de las herramientas virtuales disponibles, pues, aunque se buscaron formas, mucho de lo sucedido fue a modo de práctica-error. La segunda es que los contextos socioeconómicos de los estudiantes de las Escuelas Normales no son, en muchos casos, los adecuados para estudiar en línea. Muchos de ellos no tienen el recurso económico para tener un equipo de cómputo propio o para pagar un servicio permanente de Internet. Por último, la motivación y disposición de muchos estudiantes no es la adecuada para estudiar en línea, y esto se comprende: no es algo que ellos hayan decidido, por lo cual no es algo que se les puede reclamar. Sin embargo, sí es algo que se puede promover, ya que es necesario que los docentes del futuro cuenten con las herramientas necesarias para aprender en línea y lograr aprendizajes autónomos, que se sientan motivados por el simple hecho de aprender, sin importar el medio.

REFERENCIAS

- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Escuelas Normales. Estrategia de fortalecimiento y transformación.*
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/333330/libro_normales.compressed.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2018b). *Orientaciones curriculares para la Formación Inicial.*
https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/estrategia_fortalecimiento/Orientaciones_curriculares.pdf.

ENSEÑANDO LITERATURA EN LENGUA INGLESA A DISTANCIA

Mónica Carreón Ruiz

Gestación

El sábado 25 de abril de 2020 empezó el semestre en la modalidad mixta en la Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino. Me fue asignado el curso de Literatura en Lengua Inglesa I de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Lengua Extranjera Inglés, sexto semestre. La contingencia sanitaria iniciada un mes antes, nos prohibía impartir clases presenciales, por lo que el curso debía ser trabajado a distancia. Había estado laborando de esta manera con mis grupos en la modalidad escolarizada, por lo que ya contaba con cierta experiencia, sin embargo, no dejaba de representar un reto para mí.

Mi experiencia previa me había enseñado que pocos alumnos saben ser autodidactas (requisito indispensable para el trabajo a distancia), que pocos tienen los medios o el interés para conectarse a las sesiones en vivo y que pocos docentes y alumnos conocemos herramientas digitales que optimicen el aprendizaje a distancia. Por lo tanto, mi primera tarea consistía en conocer y aprender a usar herramientas digitales adecuadas para los objetivos de este curso, y posteriormente

diseñar estrategias de enseñanza que orientaran a mis alumnos de la modalidad mixta a ser autodidactas, al mismo tiempo que se interesaran por asistir a las sesiones en vivo.

Tomé el curso “*Teaching English Online*” de la Universidad de Cambridge en la plataforma de *Future Learn*. En la primera semana, conocimos una variedad de plataformas, sus funciones y cómo optimizar su uso. En las siguientes tres semanas, aprendimos a diseñar y llevar a cabo lecciones virtuales de las cuatro habilidades del idioma, y revisamos herramientas digitales para enseñar gramática y vocabulario utilizando la metodología de aula invertida. Todo esto me sirvió de base para esbozar el curso de Literatura en Lengua Inglesa I en línea.

Planificación

El primer paso para la planificación fue delimitar los objetivos del curso y la metodología, el segundo fue identificar los medios y herramientas digitales disponibles y por último, obtener el consenso de los estudiantes.

En cuanto a los propósitos del curso, el programa marca que los alumnos incrementen su dominio del Inglés a través del estudio de textos literarios empleando las cuatro habilidades comunicativas, enriquezcan su conocimiento de las culturas inglesa y americana, desarrollen habilidades de comprensión e interpretación de textos literarios, enriquezcan su creatividad, acrecienten el hábito de leer por

placer, fomenten la autonomía en el estudio, y preparen y apliquen actividades con textos literarios apropiados para el trabajo con los alumnos de secundaria. (SEP, 1999)

Para la realización de actividades, elegí la metodología de aula invertida, dado que de esta manera se optimizan tiempos y se fomenta la autonomía de estudio de los alumnos. Tal como se menciona en el curso *Teaching English Online* de Cambridge Assessment (2018), los pasos de una lección de aula invertida son:

1. El maestro crea o selecciona un video corto acerca del tema y explica la actividad.
2. Los estudiantes ven el video y completan la actividad de tarea.
3. En el aula, el maestro revisa las respuestas de la actividad y hace una breve aclaración de las dudas.
4. Los estudiantes pasan la mayor parte de la clase practicando el idioma.

Para asignar y recibir las tareas de los estudiantes, opté por la plataforma educativa de Google Classroom porque es gratuita y fácil de usar. Para las sesiones en vivo adquirí una licencia de la plataforma de Zoom. Me pareció la mejor opción debido a las funciones que tiene, entre ellas, la función de *breakout rooms*.

Antes de iniciar el curso, me comuniqué con la jefa de grupo para asegurarme de que los alumnos estuvieran

familiarizados con la plataforma de Google Classroom. La jefa de grupo me confirmó que ya la habían utilizado antes. Asimismo, les compartí un tutorial acerca de las funciones y uso de la plataforma de Zoom, y establecimos un horario para las sesiones en vivo.

Para la explicación del tema, diseñé presentaciones en Power Point y grabé los videos utilizando la función de Windows más la tecla G que permite grabar la pantalla. Posteriormente subí los videos en mi canal de YouTube y compartí el enlace con mis alumnos en la plataforma de Google Classroom junto con las indicaciones para la actividad de tarea.

Desarrollo

El curso consistió en dos unidades y 12 lecciones en total. La primera unidad se llamó “La percepción y sensibilidad para apreciar los mensajes literarios”, y la segunda “Encuentro de dos mundos”. Las sesiones se desarrollaron de la siguiente manera:

A) Antes de la clase

Los alumnos revisaron los videos grabados *ex professo* para la clase y realizaron actividades de tarea como, investigar más sobre el tema y preparar apuntes para la clase en vivo; responder preguntas en el foro y hacer comentarios a sus compañeros; grabar audios leyendo en Inglés o entrevistando a alguien; elaborar historietas; responder cuestionarios;

comparar un libro con la película; realizar una presentación del resumen y análisis de una obra literaria; aprender vocabulario para describir a un personaje; leer y escuchar poemas y fragmentos de novelas.

B) Durante la sesión en vivo

Las sesiones en vivo tuvieron duración de una hora, dos veces a la semana. Las funciones de Zoom que más se utilizaron fueron compartir pantalla y audio, *breakout rooms* para trabajar en parejas o equipos, *whiteboard* para lluvia de ideas y anotaciones colaborativas, y *chat box* para compartir enlaces de páginas o comentarios. Se realizaron actividades como, lectura en voz alta; revisión de los trabajos realizados de tarea; ver y analizar videos; escuchar audios; concursos de preguntas; presentaciones de obras literarias por parte de los alumnos; visitas a sitios web con diferentes actividades interactivas; escritura colaborativa; discusiones en plenaria.

C) Recursos didácticos

Lo principal fue crear un canal en YouTube para poder subir mis videos. En el recuadro de descripción agregué preguntas de reflexión y enlaces a otros videos para ampliar la información o para realizar alguna actividad. Para este curso en particular, el canal de *Course Hero* fue una referencia recurrente. *Course Hero* es una compañía estadounidense de tecnología educativa que opera a través de diferentes sitios web, entre ellos, YouTube. En su canal se pueden encontrar videos en Inglés con el resumen y el análisis de un sinnúmero de obras literarias.

Para los cuestionarios de tarea se utilizó Google Forms dentro de la plataforma de Classroom. Para los concursos de preguntas durante las sesiones en vivo se usó la página de Kahoot y algunos cuestionarios de sitios web. La escritura colaborativa se realizó en equipos de tres utilizando Google Docs. Con esta herramienta es posible que los alumnos puedan editar al mismo tiempo, y el docente puede revisar el historial de versiones para saber qué escribió cada alumno.

Para grabar audios, los estudiantes utilizaron herramientas como *Vokaroo* o *Voice Spice*, esto resulta práctico para compartirlos fácilmente mediante un enlace. La elaboración de historietas se realizó con *Power Point* o con *Make Beliefs Comix*, aunque esta última requiere de más práctica y puede resultar complicada para algunos alumnos.

Resultados y logros

El uso de herramientas digitales resultó más sencillo para algunos alumnos que para otros. Esto depende mucho de los conocimientos previos y de los hábitos de autoaprendizaje de cada uno. Sin embargo, en general se observó un cambio de actitud de los alumnos que en un principio se mostraban un tanto renuentes al uso de estas herramientas, y poco a poco fueron familiarizándose con ellas.

En cuanto a la metodología de aula invertida, se pudo observar que solo algunos estudiantes realizaban los ejercicios adicionales o investigación extra. La mayoría solo

cumplía con la tarea que debían subir a la plataforma de Classroom y no investigaban más sobre el tema. Los motivos pueden ser varios: poco tiempo disponible, situaciones personales o falta de interés, pero principalmente es una cuestión cultural, hace falta fomentar el hábito de la autonomía en el estudio.

En la última sesión se realizó una autoevaluación y en general los estudiantes concluyeron que los propósitos del curso se cumplieron de manera satisfactoria. Es decir que practicaron las cuatro habilidades del idioma Inglés, analizaron textos literarios, conocieron aspectos de las culturas inglesa y americana, aprendieron actividades con textos literarios para alumnos de secundaria y acrecentaron el hábito de leer por placer. Adicional a estos también se lograron otros objetivos, como el uso y dominio de diversas herramientas digitales y recursos en línea para apoyar el autoestudio.

Valoración de la experiencia

Como reflexión final se pueden comentar algunos puntos de mejora, tales como, asignar una o dos sesiones exclusivas para capacitar y preparar a los estudiantes para el uso de los recursos digitales que habrán de utilizarse a lo largo del curso. No perder de vista el objetivo de cada sesión y evitar centrar la atención en el uso de la herramienta en lugar del contenido. Asegurarse de que todos los alumnos cuenten con

los recursos indispensables para participar en las sesiones en vivo. Tener un plan B en caso de que la tecnología falle, por ejemplo, si un alumno no se puede conectar a la sesión en vivo, enlazarse vía telefónica y aceptar su participación por otros medios como mensajes de teléfono o vía WhatsApp. Dar suficiente tiempo a los alumnos para realizar las actividades previas a la clase. Y, por último, la mayoría de los estudiantes sintió que el tiempo para opinar acerca de la obra literaria fue insuficiente, por lo que se pueden implementar más foros de discusión o tareas en sitios como Flipgrid para que graben videos expresando sus opiniones.

Las condiciones indispensables para que la experiencia pueda ser repetida son las siguientes: conexión de Internet estable, una computadora en buen estado y conocimientos básicos de las herramientas digitales que se utilizarán. Es importante hacer hincapié en contar con una computadora, portátil o de escritorio, ya que conectarse con el celular dificulta la realización de algunas actividades como la escritura colaborativa o la visita a sitios web con actividades interactivas.

En lo personal, esta experiencia me motivó a capacitarme en la enseñanza y aprendizaje a distancia y a descubrir el enorme potencial de las herramientas digitales disponibles. Asimismo, aprendí mucho de las discusiones grupales sobre obras literarias, y el resignificado de sus mensajes a través de la mirada de otros. Al mismo tiempo, la lectura extensiva me ayudó a mejorar el dominio del idioma Inglés.

El trabajo a distancia requiere de capacitación, pero sobre todo de convicción por parte de docentes y alumnos. Sin duda, hay ventajas y desventajas de trabajar en esta modalidad, pero si nos enfocamos en las bondades del trabajo a distancia, la transición será más fácil y productiva.

REFERENCIAS

- Cambridge Assessment (2018) Teaching English Online. Webpage. UK: Cambridge University. <https://www.futurelearn.com/>
- OIE (2003). *Breve Manual para la narración de experiencias innovadoras*. OEI Madrid: Organización de Estados Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Documento en línea: <http://www.upch.edu.pe/faedu/documentos/enlaces/guia.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (1999). *Guías de temas y orientaciones para el trabajo. Inglés III, Literatura en lengua inglesa II y Estrategias y recursos II, comprensión auditiva y expresión oral. Licenciatura en Educación Secundaria. Especialidad Lengua extranjera*. Recuperado de: http://ensfep.edu.mx/sources/programas_lic_2018/Ingles%201999/Quinto%20Semestre%20Ingl%C3%A9s/31.%20Estrategias%20y%20recursos%20II%20Comprension%20auditiva%20y%20expresi%C3%B3n%20oral%205%C2%BA%20semestre.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2018). *Planes 2018*. Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en educación secundaria. Programa del curso Introducción a la Literatura. Recuperado de: <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/119>

APRENDIENDO A DISTANCIA: EXPERIENCIAS NORMALISTAS DURANTE EL CONFINAMIENTO

Hugo Ramón Masse Torres

Andrea Chávez Luján

Introducción

El 2020 es desde ya un parteaguas social y cultural sin que sepamos todavía qué tan profundas serán las repercusiones de la pandemia que causó que todo el orbe haya tenido que refugiarse en casa. Las instituciones educativas fueron de los primeros espacios en adoptar esta medida y serán de las últimas en regresar al trabajo presencial. Sin embargo, este confinamiento, con todas sus bondades sanitarias, también vino a trastocar al proceso educativo de múltiples maneras. El usualmente paulatino y detallado proceso de adopción de una modalidad a distancia fue, por causa de fuerza mayor, implementado de un día para otro y, por ende, gran parte del mismo recayó directamente en los maestros y el estudiantado, quienes muchas veces tuvieron que tomar decisiones sobre la marcha y desarrollar estrategias para la enseñanza y el aprendizaje a distancia al mismo tiempo que las ponían en práctica.

Tal fue el caso de la institución en que se llevó a cabo este estudio, cuyos autores trabajan en dos unidades diferentes de

la misma Escuela Normal, la ubicada en la industriosa ciudad de Querétaro y la que se encuentra en Jalpan, en plena Sierra Gorda. Por lo anterior, se consideró indispensable conocer cómo es que los estudiantes normalistas percibieron la situación extraordinaria que vivieron durante este semestre, de mediados de marzo hasta su terminación en julio de 2020.

Metodología

Frente a esta problemática se solicitó a los estudiantes normalistas de siete grupos diferentes, distribuidos en ambos planteles (ver tabla 1), redactar una carta en la que describieran sus experiencias durante el confinamiento tanto en lo académico (relación con sus profesores, el trabajo en línea, la carga de trabajo, sus habilidades tecnológicas) como fuera de ello (sus obligaciones familiares, el espacio y equipo del que disponían, su acceso a Internet, sus emociones y su compañía). A propósito, no se les dio un instrumento más estructurado como podría haber sido un cuestionario, pues se esperaba que ellos decidieran cuáles eran, desde su perspectiva, los aspectos más importantes a mencionar. Por esta razón tampoco se partió de una hipótesis previa, sino que se permitió que esta surgiera del análisis cualitativo de los enunciados vertidos por los estudiantes en las cartas, buscando capturar los conceptos principales que ahí expresaran (Strauss & Corbin, 2016: 120). En total, se recolectaron 74 cartas (33 del contexto urbano y 41 del

contexto rural).

Tabla 1.

Lista de participantes y sus contextos académicos.

Código de participante	Contexto	Licenciatura	Semestre	Código de participante	Contexto	Licenciatura	Semestre
001	Rural	LEPRI	2do	038	Urbano	LEPRI	2do
002	Rural	LEPRI	2do	039	Urbano	LEPRI	2do
003	Rural	LEPRI	2do	040	Urbano	LEPRI	2do
004	Rural	LEPRI	2do	041	Rural	LEPRI	2do
005	Rural	LEPRI	2do	042	Rural	LEPRI	2do
006	Rural	LEPRI	2do	043	Rural	LEPRI	2do
007	Urbano	LEF	2do	044	Rural	LEPRI	2do
008	Urbano	LEF	2do	045	Rural	LEPRI	2do
009	Urbano	LEF	2do	046	Rural	LEPRI	2do
010	Urbano	LEF	2do	047	Rural	LEPRI	2do
011	Urbano	LEF	2do	048	Rural	LEPRI	2do
012	Urbano	LEF	2do	049	Rural	LEPRI	2do
013	Urbano	LEF	2do	050	Rural	LEPRI	2do
014	Urbano	LEPRI	4to	051	Rural	LEPRI	2do
015	Urbano	LEPRI	4to	052	Rural	LEPRI	2do
016	Urbano	LEPRI	4to	053	Rural	LEPRI	2do
017	Urbano	LEPRI	4to	054	Rural	LEPRI	2do
018	Urbano	LEPRI	4to	055	Rural	LEPRI	2do
019	Urbano	LEPRI	4to	056	Rural	LEPRI	2do
020	Urbano	LEPRI	4to	057	Rural	LEPRI	2do
021	Urbano	LEPRI	4to	058	Rural	LEPRI	2do
022	Urbano	LEPRI	4to	059	Rural	LEPRI	2do
023	Urbano	LEPRI	4to	060	Rural	LEPRI	2do
024	Urbano	LEPRI	4to	061	Rural	LEPRI	2do
025	Urbano	LEPRI	4to	062	Rural	LEPRI	2do
026	Urbano	LEPRI	4to	063	Rural	LEPRI	2do
027	Urbano	LEPRI	2do	064	Rural	LEPRI	2do
028	Urbano	LEPRI	2do	065	Rural	LEPRI	2do
029	Urbano	LEPRI	2do	066	Rural	LEPRI	2do
030	Urbano	LEPRI	2do	067	Rural	LEPRI	2do
031	Urbano	LEPRI	2do	068	Rural	LEPRI	2do
032	Urbano	LEPRI	2do	069	Rural	LEPRI	2do
033	Urbano	LEPRI	2do	070	Rural	LEPRI	2do
034	Urbano	LEPRI	2do	071	Rural	LEPRI	2do
035	Urbano	LEPRI	2do	072	Rural	LEPRI	2do
036	Urbano	LEPRI	2do	073	Rural	LEPRI	2do
037	Urbano	LEPRI	2do	074	Rural	LEPRI	2do

LEPRI: Licenciatura en educación primaria. LEF: Licenciatura en educación física

Cada profesor realizó la invitación a participar en el estudio a sus grupos a cargo por medio de la plataforma en que se imparten clases. Los estudiantes recibieron, además, el hipervínculo a una página en la que consentían el uso de su carta con la finalidad de realizar un estudio de investigación. Únicamente se consideraron los textos de aquellos que estuvieron de acuerdo en participar en el estudio. Una vez recolectados los documentos, se le asignó un número (001 a 077) y se compilaron en la plataforma *Taguette* para identificar las experiencias comunes entre los participantes, mediante el etiquetado de los pasajes en donde se expresaba

algún tema o situación recurrente (Rampin, Steeves y DeMott, 2019).

Para la codificación, los profesores accedían a cada texto de manera aleatoria (es decir, no necesariamente de quienes habían sido sus alumnos) y asignaban etiquetas que consideraban pertinentes a cada situación expresada en esa carta, como se puede ver en la tabla 2, en cuya columna de la extrema derecha se encuentra el texto tal como fue redactado por cada alumno y, a la izquierda, el concepto que se recupera de dicho pasaje. Así, ambos autores colaboraron en la definición de cada etiqueta y su alcance. Se realizó una primera propuesta de etiquetado de cartas (ver tabla 2) con la finalidad de identificar las experiencias más comunes de los estudiantes durante el conocimiento. Una vez terminado el etiquetado y la síntesis del mismo, los autores hicieron un análisis cualitativo contrastivo entre los conceptos más frecuentemente expresados, sugiriendo la reagrupación de algunos de estos dentro de ideas globales que los abarcaran mejor.

Resultados

TABLA 2.
Lista de etiquetas finales y ejemplos de etiquetado en los textos.

ETIQUETA	PARTICIPANTE	IDEA DENTRO DEL TEXTO
Escolar	007	Es realmente complicado porque la sociedad cree o piensa que manejamos los medios de comunicacion y tecnologia realmete mucho ,pero con esta cuarentena nos pudimos percatar que solo lo utilizamos no para algo realmente útil, sino solamente para redes sociales y videojuegos.
Emociones	006	A veces siento que es muy difícil seguir estudiando.
Familiar	045	Ahora en casa es un más fastidioso escuchar ruidos y no poder concentrarse un poco más.
COVID	009	Pero la verdad no todo esto es malo, ya que nos está dejando una gran lección, un gran aprendizaje que esperemos que eso cambie la forma de pensar de las personas, que tengan más humanismo que aprendamos a vivir día a día al máximo y más que nada a cuidar el planeta ya que no tenemos otro o al menos no por ahora.
Lugar de residencia	023	Pues fue algo complicado, ya que pues muchas veces fallaba el internet en mi casa, tardaba en llegar días enteros, tambien porque en mi casa solo contamos con una computadora la cual tenemos que compartir mis hermanas y yo, y con esto de las clases en línea, a veces se juntaban los horarios de nuestras clases.
Salud	066	Respecto a mi salud: En ocasiones sufría de ansiedad y estrés. Después de algunas horas frente a la computadora, mi salud visual sufrió las repercusiones; por lo que ahora utilizo lentes con un aumento mayor.
Trabajo	050	yo tengo que salir a trabajar porque los ingresos que mi papa lleva mi casa no alcanzan.

Los tópicos más frecuentemente aludidos fueron los siguientes: ESCUELA (319 menciones), incluyendo los subtemas: Tecnología, Desempeño entre lo virtual y lo presencial, y Profesores.

El segundo tema más frecuente fue EMOCIONES (132), seguido de FAMILIA (73) con subtemas: Convivencia, Esfuerzos, Problemas. Después vino COVID (53) con dos subtemas: Medidas de prevención y Enseñanzas. A este le siguió el tema del TRABAJO (33), subdivido en Trabajo remunerado y Trabajo no remunerado. Los dos últimos temas más frecuentes fueron LUGAR DE RESIDENCIA (25), con Ventajas y Dificultades como subtemas y,

finalmente, SALUD (16).

Discusión

Lo más frecuentemente mencionado acerca de la ESCUELA fue una comparación entre lo virtual y lo presencial, apreciando el primero pero añorando el segundo (tabla 3, incisos a y b como ejemplos); un reconocimiento al esfuerzo de sus profesores en general por estar a la altura del reto (tabla 3, incisos c y d como ejemplos), y una fuerte preocupación por no contar con la tecnología y servicios adecuados (tabla 3, incisos e y f como ejemplos); también hubo algunas menciones al compañerismo mostrado con su grupo y a algunas dificultades cuando hubo proyectos colectivos (tabla 3, incisos g y h como ejemplos).

En cuanto a EMOCIONES, se dio una gran gama de estas, desde la sorpresa y el azoro hasta el deseo de aprovechar al máximo la experiencia, siendo este tránsito de emociones de negativa a positiva mencionado en un buen número de ocasiones (ejemplos de esta enorme gama de emociones en tabla 3 (i - m).

La FAMILIA es mencionada con alivio, al poder convivir en vez de hallarse rentando un cuarto en otra localidad para poder acudir a las clases presenciales, situación presente tanto en la ciudad de Querétaro como en la unidad Jalpan (incisos n-p como ejemplos). En cuanto al COVID-19, amén de mencionarlo como origen de esta situación inusitada, en

algunas ocasiones se le caracterizó como algo que provocaba una serie de fuertes emociones negativas (tabla 3, incisos q - s como ejemplos).

CONCLUSIONES

TABLA 3.

Ejemplos de textos pertenecientes a los ámbitos escolar, emocional y familiar.

INCISO	EJEMPLO	INCISO	EJEMPLO	INCISO	EJEMPLO
a	"...pero el lado bueno es que nos da la oportunidad de valorar todo aquello que tenemos, ya que presencialmente las clases son muy diferentes a las virtuales".	i	"Es triste, es feo, es horrible; no poder estar cerca de tus amigos, no salir de tu casa, no poder ver a nadie más que de marea virtual".	n	Es bueno para aprovechar al máximo este tiempo con mi familia".
b	"... de esta nueva modalidad no se puede abordar muy bien y profundizar los contenidos".	j	"A veces siento que es muy difícil seguir estudiando".	o	"Por una parte me agrada estar cerca de mi familia y compartir tiempo con ella".
c	"Las diversas explicaciones en vía virtual que se me han proporcionado (por mi profesor) han sido muy benéficas porque han sido entendibles, las actividades asignadas no han sido difíciles, las he podido comprender y me han parecido muy interesantes".	k	"He disfrutado mucho a mi familia, aprovecho el mayor tiempo, los primeros días de cuarentena nos sentábamos en la mesa y jugábamos turista, pasar tiempo de calidad con mi familia me ha hecho muy feliz".	p	"Estoy disfrutando estar en casa con mi familia".
d	"Me llevo la satisfacción de que la mayoría de mis maestros estuvieron al pendiente de cada duda que surgía".	l	"Trabajos, tareas, familia, aseo del hogar y personal, comer, dormir entre otras cosas, se comenzó a volver una rutina agotadora, aburrida y frustrante".	q	"Es por esto que ser estudiante en un confinamiento es difícil, nadie está preparado para vivir encerrado e intentar seguir un ritmo de vida muy distinto al que se está acostumbrado".
e	"Fue complicado trabajar en línea y conectarse puesto que el gran problema de esto fue la señal de internet, porque a veces no teníamos o tardaban en subir por la señal".	m	"Acepto que en ocasiones he llegado a sentir desesperación y tristeza, a causa del aislamiento social; extraño demasiado la libertad que tenía anteriormente, y es en este momento cuando valoro más las cosas, mis amigos, compañeros, maestros y familiares que se encuentran lejos de mí, mismos a quienes espero ver muy pronto."	r	"De igual forma, todas las afectaciones que ha provocado hasta el día de hoy esta pandemia, no solo provocan en mí una preocupación individual, sino también a nivel nacional y mundial".
f	"Fue algo complicado por lo del confinamiento, debido a que no contaba con computadora para la realización de mis trabajos, por lo que tenía que conseguir una prestada o realizar las tareas en mi celular".			s	"...el nuevo coronavirus: Es una situación alarmante y delicada que en mi persona sí ha causado pánico debido a que día a día temo en lo que pase, con la economía que mueve al mundo y de la cual, vivimos.
g	"...me ayudó a darme cuenta de que no se trabajar en equipo, y este tiempo con los trabajos que se nos asignaron me ayudó a mejorar en ese ámbito, lo cual agradezco mucho."				
h	"Investigar en internet por nuestra cuenta para entender los temas, las actividades en equipos resultaban tardadas y difíciles de enviar, se extraña la convivencia con los alumnos."				

Como era de esperarse, lo académico resultó esencial en la comunicación entre profesores y alumnos. La lectura de los pasajes marcados como académicos dan cuenta de una realidad: Así como el COVID-19 está haciendo estragos en una población enferma de diabetes, obesidad e hipertensión, una crisis sanitaria que obliga a que el estudiantado se refugie en casa también se encontró con una "tormenta perfecta" para malograr la decisión de trabajar en línea: una gran porción

de los estudiantes, tanto en el contexto urbano de la ciudad de Querétaro como en el ámbito rural representado por la ciudad serrana de Jalpan, expresaron haberse encontrado un gran obstáculo provocado por un acceso nulo o deficiente a Internet, por no contar con suficientes equipos en casa y tener que tomar turnos, a veces de madrugada, para cumplir con sus deberes y hasta tener que acudir a espacios públicos, como cibercafé (con el riesgo de contagio que esto conlleva), para poder cumplir con sus deberes.

Por otra parte, siendo el tema más recurrente después de lo académico, no hay que perder de vista el aspecto emotivo de nuestro alumnado. Aunque tengamos objetivos educativos muy ambiciosos y haya presión institucional para cumplirlos, seguimos siendo humanos y como tales nos relacionamos, aun con la mediación de los medios virtuales. Es importante abrir espacios para la expresión socioemocional genuina y significativa entre alumnos y docentes.

La distinción entre lo urbano y lo rural es una barrera permeable. Existen alumnos que acuden a planteles en espacios urbanos, pero se vieron confinados en espacios rurales a convivir con su familia y se enfrentaron a problemáticas muy distintas a las esperadas en la ciudad. Pero también dentro del espacio urbano dichas situaciones se llegan a dar en determinadas demarcaciones y estratos socioeconómicos. Del mismo modo, por el hecho de haber nacido en determinado lapso, no podemos asumir que nuestros alumnos, al ser parte de la así llamada generación

digital, no tendrán problema al enfrentarse con la tecnología. No es improbable encontrar alumnos con poca destreza y acceso limitado a Internet amén de otras restricciones tecnológicas, lo cual debe tomarse en cuenta durante la planeación para el nuevo semestre que, al parecer, también será al menos parcialmente, en línea.

REFERENCIAS

- Rampin, R., Steeves, V., & DeMott S. (2019, noviembre 17). *About Taguette*. Recuperado el 26 de agosto de 2020 de <https://www.taguette.org/about.html>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.

PRODUCCIÓN DE AUDIO Y VIDEO LOGS COMO INNOVACIÓN PARA APRENDER INGLÉS

Lizet Cienfuegos Rascón

María Guadalupe Flores Herrera

Omar Alí Rosen Esquivel

Contextualización de la experiencia

Debido a la emergencia sanitaria nacional por COVID-19, se suspenden todas las actividades escolares en todos los niveles educativos por tiempo indefinido o hasta que el riesgo epidemiológico sea mínimo permitiendo la reanudación de actividades. Con el objetivo de dar continuidad al semestre se da el cambio a la modalidad virtual de trabajo. Afortunadamente, dicha transición no parte de cero, ya que desde hace tiempo todas las unidades académicas adscritas al Centro Regional de Formación Docente de Sonora (CRESON) cuentan con una plataforma e-learning, además de cursos de capacitación sobre el uso de diferentes herramientas tecnológicas que permiten adaptarse a las necesidades y posibilidades de conectividad de la comunidad escolar. Con base en estos antecedentes, los docentes de Inglés deciden narrar y compartir su experiencia en entornos virtuales para dar solución a dos problemas que se suscitaron en esta contingencia: 1) la necesidad de brindar a los alumnos

un espacio virtual para la práctica de sus habilidades de expresión oral y 2) promover el aprendizaje autónomo por medio de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), en los estudiantes de la Escuela Normal Estatal de Especialización.

Objetivo

La presente experiencia plantea la producción de video y audio logs por parte de los estudiantes como innovación educativa para facilitar la mejora del aprendizaje de las habilidades de expresión oral en Inglés, en los grupos de segundo, cuarto y sexto semestre durante el ciclo escolar 2019-2020. Mediante el trabajo colegiado, implementamos esta estrategia bajo la modalidad de Investigación – Acción.

Narración de la Experiencia

Esta estrategia se divide en dos etapas: planeación docente y procedimiento de la actividad.

Etapa 1. Planeación Docente

a) Los docentes en colectivo discuten el número de video y audio logs a realizar por los estudiantes, la calendarización, la duración, los programas de video y/o aplicaciones a utilizar, el monitoreo y seguimiento en las plataformas para su difusión (CRESON y YouTube) y la evaluación.

Etapa II. Producción de video y audio logs (alumnos)

a) Planeación de contenidos y negociación de temas: En equipos o individualmente, dependiendo del número de alumnos y sus necesidades, investigaban y exploraban ideas. Escribían sus diálogos y después corregían en equipo con ayuda del docente. (Por medio de correos, WhatsApp, video llamadas).

b) Producción de video y audio logs: Una vez aprobado el diálogo, los alumnos en equipos practicaban y revisaban pronunciación, entonación y enunciación de sus textos antes de la grabación final con ayuda de los docentes. Para la interpretación de la Lengua de Señas Mexicana se contó con el apoyo de los docentes que imparten dicho curso.

c) Edición: En esta sección los alumnos grababan su parte de manera individual ya sea por alguna aplicación móvil o directamente de la cámara de su celular para después mandársela al encargado de edición del video o audio log considerando los elementos mencionados en la rúbrica.

d) Difusión: Los video o audio logs se publicaban en la plataforma YouTube y/o en la plataforma *e-learning* de CRESO. Los alumnos podían comentar los videos o audio logs.

e) Evaluación formativa y sumativa: La evaluación formativa nos da información para orientar al estudiante de

manera oportuna y pertinente sobre el proceso de aprendizaje. Y la sumativa al evaluar el producto final realizado por ellos mismos. Se utilizó la rúbrica antes mencionada.

Marco teórico

Las Tecnologías de la Información y el aprendizaje móvil en la enseñanza del idioma Inglés

En la actualidad, la sociedad del conocimiento ha sido revolucionada por una serie de cambios tecnológicos, como es el Internet, cuyo uso ha venido incrementándose en la enseñanza de idiomas. Uno de estos cambios es el aprendizaje móvil, que se refiere al uso de dispositivos móviles como teléfonos celulares inteligentes, tabletas electrónicas, y reproductores de audio como recursos de aprendizaje. Como lo plantea Torres Diaz et al. (2015) el aprendizaje móvil es la conjunción del aprendizaje estructurado del aula y el no formal de las redes sociales, la cual rompe con los paradigmas establecidos, generando así comunidades de aprendizaje en un entorno virtual. El aprendizaje móvil tiene 3 características: 1) la portabilidad, 2) lo inalámbrico y 3) la movilidad, lo que lo hace muy conveniente para estudiantes y maestros por la flexibilidad y la accesibilidad a contenidos que permiten el intercambio de fotos, animaciones, y videos en la red que promueven el

pensamiento y la creatividad, sin importar la hora, ni el lugar. (Robles, 2011, p. 144)

El uso de video y audio logs en la enseñanza del Inglés

Una de las herramientas interactivas en el aprendizaje móvil es el uso de los *audio y video logs (Vodcast/Podcast)*. Gonulal (2020) refiere que un *podcast* es un archivo de audio o video que se difunde en la red y que pueden escucharse desde un dispositivo digital (p.312). Una de sus principales características es el acceso a contenidos auténticos, actuales y culturalmente ricos, como los programas de radio de la BBC, que pueden o no, estar diseñados para los estudiantes de idiomas. Dudeney y Hockly (2007) señalan que los usos pedagógicos más comunes de los podcasts son: 1) que los estudiantes puedan escuchar materiales auténticos en la lengua meta y 2) que ellos mismos produzcan contenido (p. 98-100). Según Hinkel (2006) esto permite la generación de actividades integradoras y dinámicas que promueven el uso de diversas habilidades lingüísticas, como es la expresión y comprensión oral, el aprendizaje de vocabulario, refuerzo de temas gramaticales, pero más importante aún, es la comunicación significativa y el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes (p.113).

Así que, si el objetivo primordial de las clases de Inglés es desarrollar la comunicación efectiva en los alumnos, es necesario aprovechar la variedad de recursos y técnicas disponibles que permitan crear una experiencia holística de

aprendizaje dentro y fuera del salón de clases.

Resultados

Al concluir el curso, los alumnos, de los diferentes grupos, fueron capaces de realizar 27 video y audio logs. Con la finalidad de conocer la opinión general del alumnado respecto a la actividad, se empleó una encuesta de investigación (Criollo, 2003, p.16). El cuestionario digital se conforma por doce preguntas: dos cerradas (sí o no), una de control de calidad, tres abiertas y seis preguntas que califican la experiencia en el uso de video y audio logs o *podcasts* en una escala de uno (menos satisfactorio) a cinco (más satisfactorio). El cuestionario se envió a los 99 participantes, y utilizando la muestra aleatoria simple en donde, de acuerdo con Taherdoost, (2016) cada participante tiene una probabilidad igual de ser incluido como muestra (p. 21), se recolectaron 46 opiniones que sustentan los principales hallazgos.

La percepción en cuanto al desarrollo de habilidades de expresión oral es la siguiente, 31.3% de los participantes califican la experiencia como más satisfactoria; como satisfactoria 43.8%; un 20.8% como más o menos satisfactoria y un 4.2% como poco satisfactoria. La actividad también demostró su eficacia en otras áreas. De acuerdo con los resultados obtenidos los participantes calificaron con una tendencia satisfactoria los siguientes aspectos:

- 82% opinan que los contenidos de los video y audio logs fueron interesantes.
- 76% consideran que la actividad fue motivante.
- 71% consideran que la experiencia favoreció sus habilidades para trabajar en equipo.
- 63% afirman estar interesados en participar nuevamente en la actividad.

De manera más puntual, los encuestados manifestaron lo siguiente:

“Me sentí súper seguro puesto que este tipo de actividades nos dio la oportunidad de trabajar en equipo pese a las circunstancias; asimismo, desarrollamos seguridad y ampliamos nuestro vocabulario mejorando la pronunciación en Inglés”.

“Es una idea bastante buena ya que permite conocer y trabajar de una manera diferente, trabajando en equipo y poniendo en práctica la expresión oral”.

Conclusión

La búsqueda de alternativas flexibles que permitan al alumno poner en práctica los conocimientos adquiridos, nos enfrenta a la necesidad de innovar nuestras prácticas de enseñanza. La realización de video y audio logs demostró ser un recurso eficaz para motivar al alumno a utilizar el idioma Inglés para

hablar de temas de actualidad; para responsabilizarse de su propio aprendizaje y del de los demás; y para practicar las diferentes habilidades del idioma. En definitiva, aprovechar los beneficios de portabilidad y accesibilidad que ofrece el aprendizaje móvil mediante la creación de video y audio logs es una alternativa sencilla y eficaz para fomentar el uso del idioma Inglés.

REFERENCIAS

- Criollo, R. (2003). *The Ultimate Guide to Writing a Thesis in TESOL/AL*. ACD.
- Dudeny, G., Hockly, N. (2007). How to teach English with Technology. *Educational Technology & Society*, 10 (3), 320-324. <https://www.researchgate.net/publication/220374140> How to teach English with Technology
- Gonulal, T. (2020). Improving listening skills with extensive listening using podcasts and vodcasts. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(1), 311-320. <http://ijcer.net/en/download/article-file/1148724>
- Hinkel, E. (2006). Current Perspectives on Teaching the Four Skills. *TESOL Quarterly*, 40 (1), 109-131. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.517.4293&rep=rep1&type=pdf>
- Robles, S. (2011). Experiencia de podcasting en la enseñanza de una segunda lengua. *Zona Próxima*, (14), 142-149. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6398325>
- Taherdoost, H. (2016). Sampling methods in research methodology: How to Choose a Sampling Technique for Research. *Electronic Journal*, 5(2), 18-27. <https://www.researchgate.net/publication/319998246> Sampling Methods in Research Methodology How to Choose a Sampling Technique for Research
- Torres Diaz, J., C., Infante Moro, A. y Torres Carrión, P., V. (2015). Aprendizaje móvil: perspectivas. *RUSC. Universities and Knowledge*

Society

Journal,

12(1),

38-49.

<http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v12i1.1944>

ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE SEMIPRESENCIAL (*BLENDED LEARNING*) SINCRÓNICO Y ASINCRÓNICO DE LOS CURSOS DE INGLÉS EN LA CENTENARIA Y BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE QUERÉTARO UNIDAD SAN JUAN DEL RÍO (CBENEQ SJR) A TRAVÉS DEL AULA INVERTIDA (*FLIPPED CLASSROOM*)

*Bertha Sonia De Santiago Badillo
Gerardo Izquierdo Pérez*

Gestión de la experiencia

A causa de la pandemia de COVID-19, las autoridades educativas estatales suspendieron las clases presenciales; así que la academia de Inglés de la CBENEQ SJR decidió trabajar en una Estrategia de enseñanza-aprendizaje semipresencial (EAS), *Blended Learning* en Inglés, sincrónico y asincrónico a través del Aula Invertida (AI), *Flipped Classroom* en Inglés, para resolver los retos educativos de la pandemia. Los docentes desarrollaron competencias de los planes de estudio de Inglés (SEP, 2018) de segundo y cuarto semestre de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE); esto se hizo creando materiales que los alumnos trabajaron de forma autónoma previo a las sesiones virtuales en Zoom. Esta estrategia de enseñanza no se había llevado a cabo en esta institución educativa, por lo que la experiencia es original en

este contexto.

Tipo de iniciativa

La iniciativa de la academia de Inglés de la CBENEQ SJR la generaron los docentes implementando un entorno virtual y creando objetos de aprendizaje (OA).

Planificación de la experiencia

Los participantes son dos docentes de Inglés y seis grupos de alumnos de licenciaturas en Educación Preescolar, Primaria, Inclusiva y Secundaria (180 alumnos de 17 a 31 años) de segundo y cuarto semestres. La EI consistió en la implementación de una estrategia de EAS sincrónico y asincrónico de los cursos de Inglés en la CBENEQ SJR a través del AI.

Aula invertida (AI)

Bergmann y Sams (2012) definen el Aula Invertida (AI) como el modelo en el que los alumnos reciben material didáctico para desarrollar conocimientos/habilidades y consultar los contenidos. Algunos materiales son audios y videos que se consultan cuantas veces se requiera. Durante la ejecución de las actividades los alumnos toman nota y en clase el docente atiende dudas, implementa actividades de aplicación, da

retroalimentación y/o evalúa. Así, la retroalimentación se vuelve la actividad principal del docente durante la clase. Además, Voss y Kostka (2019) definen AI como un modelo que permite a los docentes apoyar a cada alumno, al introducir conceptos antes de clase a través de aplicaciones activas, prácticas e innovadoras del curso.

Enseñanza-Aprendizaje Semipresencial (EAS)

Un curso en EAS combina la interacción presencial con actividades en línea (Ko and Rossen, 2017). Stein y Graham (2014) explican que EAS tiene ventajas como generación de aprendizaje eficiente, efectivo y flexible con ayuda de elementos en línea. Además, sus beneficios son mayor acceso y conveniencia; brinda acceso fácil a actividades de aprendizaje, y aumenta el compromiso con la interacción social.

Implementación de esta EI

Los docentes crearon OA, hojas de trabajo en formato digital (Baker, 2013 en Bretzmann, 2013) para aprendizaje formativo y preparación de evaluación sumativa, y estos se colocaron en Schoology. Los alumnos trabajaron autónomamente; después los docentes y alumnos llevaban a cabo videoconferencias en Zoom para revisar las actividades de los OA, discutir sobre retroalimentación, aclarar dudas y

hacer reflexión.

Posteriormente, se aplicaron instrumentos de evaluación sumativa a través de Schoology. Después de la entrega de calificaciones y retroalimentaciones finales, los docentes analizaron los resultados, logros, áreas de oportunidad y aprendizajes obtenidos.

Cambio de práctica docente

La práctica docente cambió al dedicar la mayor parte de la actividad a la búsqueda, selección, adecuación y creación de OA que requerían revisión y retroalimentación antes y después de la sesión en línea.

Participación activa de los alumnos

La participación activa de los alumnos se promovió con los OA, ya que los alumnos realizaban actividades del material y respondían a las participaciones de sus pares de forma oral o escrita en Inglés en las plataformas utilizadas.

Habilidades y conocimientos adquiridos y desarrollados

Los alumnos adquirieron y desarrollaron habilidades y conocimientos de manera continua ya que los OA contienen actividades gramaticales, léxicas, de comprensión y producción oral y escrita

(*writing/reading/speaking/listening*), de desarrollo docente y de apreciación cultural. En las actividades de producción los alumnos aplicaron los conocimientos y habilidades adquiridas en cada lección para desarrollar discursos y textos donde se comprobó el aprendizaje y se hizo una reflexión de su preparación docente, diferencias culturales y desarrollo de habilidades personales y para la vida.

Objetivos de la EI

El primer objetivo de esta EI fue resolver los retos presentados por la pandemia COVID-19 en marzo de 2020, que fueron la falta de espacio físico para las clases, la selección, implementación y el desarrollo de una metodología para la enseñanza a distancia y la reflexión y evaluación de dicha metodología.

El segundo objetivo de la iniciativa implementada fue satisfacer las necesidades académicas de los alumnos al desarrollar competencias genéricas, específicas y profesionales establecidas en los programas de los cursos de Inglés de los planes de estudio de las licenciaturas atendidas al aplicar un conjunto de estrategias innovadoras a través de la transición de la enseñanza presencial hacia la de distancia.

Filosofía del proyecto

Los docentes de Inglés diseñaron este proyecto, y posteriormente trabajaron de manera semanal y colaborativa en la búsqueda, selección, adaptación, diseño y creación de los OA. El plan de trabajo incluyó semanalmente clases virtuales en Zoom. Todo esto se dio a conocer a los alumnos y se enfatizó que para cumplir con los objetivos se requería de compromiso, honestidad, responsabilidad, trabajo autónomo, y una participación activa.

Aspectos pedagógicos aplicados en la EI (Aula Invertida, Aprendizaje Semipresencial y Enfoque Comunicativo)

Los docentes aplicaron las estrategias del AI creando OA que contienen lecturas, videos, audios, ejercicios léxico-gramaticales y estrategias comunicativas para desarrollar competencias comunicativas, lingüísticas, genéricas y profesionales.

Voss y Kostka (2019) presentan cuatro pilares que sustentan al aprendizaje a través del AI: flexibilidad, cultura de aprendizaje, contenido intencional y docente profesional.

- A. Flexibilidad: cada alumno trabaja a su ritmo eligiendo el momento y lugar para aprender. En esta EI los docentes colocaron los OA en Schoology y los alumnos decidieron cómo, cuándo y dónde realizarlos.

- B. Cultura de aprendizaje: los alumnos trabajan activamente en su aprendizaje. En este proyecto, los OA promovían la participación activa de los alumnos y la libertad de profundizar en los saberes y quehaceres de la asignatura.
- C. Contenido intencional: el docente decide cómo usar este modelo, qué enseñar y qué materiales emplea para que los alumnos logren un aprendizaje teórico y práctico. En la CBENEQ SJR los docentes optimizaban el tiempo de las videoconferencias revisando las actividades, resolviendo dudas, entregando retroalimentación y profundizando en los conocimientos y competencias de la asignatura.
- D. Docente profesional: El rol es observar, proveer retroalimentación y evaluar el desempeño de los alumnos; además de reflexionar sobre su práctica docente. El rol del docente es esencial para lograr que el AI ocurra. Aquí, los docentes analizaron las evidencias asincrónicas y la participación sincrónica de los alumnos para señalar áreas de mejoras y emitir evaluaciones.

Los alumnos fueron responsables de resolver los OA, la parte asincrónica de esta EI, de forma autónoma con la posibilidad de apoyarse en recursos que ellos buscaban o con ayuda de los docentes si así lo solicitaban.

Richards y Rodgers (2014) y Larsen-Freeman y Anderson

(2011) mencionan los principios del enfoque comunicativo: facilitar la comunicación, generar actividades comunicativas y usar materiales auténticos, siendo similares al AI según Voss y Kostka (2019). En la EI, los OA contenían videos, lecturas, actividades orales y escritas auténticas donde los alumnos interactuaban entre ellos para desarrollar su competencia comunicativa.

Evolución de la actitud de los alumnos

Al inicio de la implementación de esta EI, los docentes explicaron cómo usar Schoology, Flipgrid, Zoom, Google Classroom; y orientaron sobre el uso de diccionario en línea, lectura de códigos QR, y subir y descargar archivos (PDF, MP3, MP4). Al inicio, los alumnos estaban desconcertados y ansiosos ante las nuevas formas de trabajo, pero también mostraron empatía al entender que sus docentes estaban en un proceso de aprendizaje de esta nueva dinámica de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Durante este proceso los alumnos desarrollaron las habilidades y conocimientos establecidos en los planes de estudio de la DGESPE, y adquirieron nuevas habilidades de aprendizaje en línea como el uso de TIC's enfocadas al aprendizaje; además, desarrollaron habilidades de autorregulación, de autorreflexión de sus logros y de reflexión del proceso en este entorno virtual, de comunicación, del manejo del estrés y ansiedad. Además, los

alumnos se adaptaron a la nueva forma de trabajo y ésto permitió que se logaran los objetivos con la generación de un ambiente educativo óptimo.

Finalmente, los alumnos vivieron una nueva experiencia que les brindó herramientas tecnológicas y pedagógicas que podrán usar en caso de enfrentar una situación como la de COVID-19 cuando estén en su práctica profesional como futuros docentes.

Resultados y logros observados

Los alumnos desarrollaron habilidades, conocimientos, competencias y actitudes establecidas en sus planes de estudio; adquirieron habilidades, conocimientos, valores y competencias de enseñanza y aprendizaje en línea y uso de TIC's; lograron la autorregulación de sus procesos emocionales y autorreflexión de sus procesos de aprendizaje; desarrollaron resiliencia con retos de conectividad; y mejoraron su aprendizaje autónomo y colaborativo y su proceso de toma de decisiones. Los docentes mejoraron las habilidades, conocimientos, valores y competencias de la enseñanza y el aprendizaje en línea y uso de TIC's; lograron la autorregulación de sus procesos emocionales y aplicaron las teorías de AI y EAS.

La CBENEQ SJR solucionó la problemática académica de la pandemia; enriqueció los planes de estudio usando nuevas formas de impartir un curso; fomentó la innovación

educativa; generó identidad institucional en línea; detectó áreas de oportunidad en clases a distancia; e identificó necesidades de preparación de desarrollo profesional docente.

Evaluación de la experiencia

La EI implementada en la CBENEQ SJR fue apropiada para atender la situación educativa debido a COVID-19 que requería una modalidad de enseñanza diferente. Además, fue acertada porque permitió dar continuidad a los cursos, acompañar a los alumnos en su proceso de enseñanza-aprendizaje y cumplir en tiempo y forma con los planes de estudio.

Esta EI se implementará el próximo semestre en los cursos de Inglés de la institución debido a su efectividad y utilidad ya que tanto los docentes como los alumnos se adaptaron a ella y las experiencias de enseñanza-aprendizaje fueron exitosas permitiendo una aprobación del 100% de los alumnos en los cursos y el desarrollo de las competencias establecidas en los planes de estudio de cada curso.

Los cambios que se implementarán serán la inclusión de recursos tecnológicos y multimedia como foros de discusión. Asimismo, el siguiente semestre, se tendrá la apertura de implementar los cambios y ajustes que se requieran.

Transferibilidad del proyecto

Esta EI es repetible en este contexto y transferible a otros contextos, sólo adaptándola a las necesidades de cada situación. Esta EI se implementó en la CBENEQ y también en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Autónoma de Querétaro en SJR.

REFERENCIAS

- Baker, K. (2013). *Working Out the Worksheet*. En Bretzmann, J. (2013). *Flipping 2.0 Practical Strategies for Flipping Your Class*. Bretzmann Group. New Berlin, Wisconsin.
- Bergmann, J. y Sams, A. (2012). *Flip your Classroom*. ISTE. The USA
- Ko, S. y Rossen, S. (2017). *Teaching Online A Practical Guide* (4th ed). Routledge. New York and London.
- Larsen-Freeman, D., y Anderson, M. (2011). *Techniques and Principles in Language Teaching* (3rd ed.). Oxford: Oxford University Press. Oxford.
- Richard, J. C., y Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching* (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press. Cambridge.
- Stein, J. y Graham, C.R. (2014). *Essentials for Blended Learning A Standards-Based Guide*. Routledge. New York and London.
- Voss, E. y Kostka, I. (2019). *Flipping Academic English Language Learning*. Springer Briefs in Education.
https://doi.org/10.1007/978-981-13-8657-2_1

EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN LOS TIEMPOS DEL COVID

María del Socorro Escobar Chávez

*-Aprovecha ahora que eres joven
para sufrir todo lo que puedas
-le decía-, que estas cosas no
duran toda la vida.*

*Gabriel García Márquez,
El amor en los tiempos del cólera*

Sin duda, el COVID19 nos tomó a todos por sorpresa, me atrevo a decir que nuestra historia de vida se ha marcado como un antes y un después de que el COVID19 llegara de una o de otra manera a nosotros, como fue expresado emotivamente por Esteban Moctezuma Barragán, Secretario de Educación, en una entrevista: “EL COVID19, ha trastocado sin duda, la vida...del mundo, de todas y todos los mexicanos de manera especial, pues nosotros en la educación pública, ante ello actuamos con oportunidad y responsabilidad...” (Santos Rivera. YouTube, 2020, 0:16s)

En pláticas con colegas, la mayoría ya habíamos intentado, cómo docentes y en más de una ocasión, trabajar de manera semipresencial, a distancia o tal vez se nos había presentado la oportunidad de dirigir algún curso de manera remota. Muchos de nosotros también habíamos experimentado la educación en línea en estudios de posgrado o diplomados; sin

embargo, en esta ocasión los estudiantes y profesores nos enfrentamos de un día para otro a usar nuestras computadoras, recursos propios y nuestro tiempo para emplear a través de la red, todos aquellos materiales y contenidos originalmente planeados para ser utilizados de manera presencial. Sinceramente, dudo que alguien estuviese preparado para eso.

Como es normal, en un principio, existió cierta renuencia de la mayoría de los alumnos que manifestaron falta de Internet en sus casas, escasos medios para pagar un plan de datos para su celular o el no contar con un equipo provisto de los requerimientos necesarios para cumplir con las tareas que de repente se empezaron a acumular en su correo, en su celular o en una plataforma. La organización del tiempo también fue un inconveniente, la procrastinación y las entregas de última hora fueron una constante; no obstante, no hizo falta mucho tiempo para que la gran mayoría se adaptara a la nueva forma de aprender, de avanzar con los programas y de lograr los objetivos proyectados. En tan poco tiempo todo se fue adecuando, y el trabajo académico evolucionó de buenas a primeras, en su mayoría y en mi caso para bien.

Pronto, todos aprendimos lo que era un *Learning Management System* (LMS) y entendimos que se traducía básicamente a la representación de un sistema para la gestión de aprendizaje; de igual manera nos familiarizamos con términos como *deadlines*, *breakout rooms*, tutoriales, *chat boxes*,

chat 1-1 y la comunicación sincrónica y asincrónica.

Asimismo, además de las virtudes de la enseñanza y el aprendizaje a distancia, también aprendimos los sinsabores de ésta: las limitaciones tecnológicas a las que nos enfrentamos profesores y estudiantes, las complicaciones de conectividad, la urgencia de conocer opciones y metodología para transmutar nuestro salón de clases físico a un aula virtual, la importancia de estar alertas de la seguridad de ambientes virtuales, la lucha por ganar una activa participación de los estudiantes, la ‘netiqueta’ y sus normas de comportamiento en Internet y los límites de tiempos, horarios y espacios entre muchos otros elementos que fueron surgiendo conforme las fechas de regreso a las aulas se alargaban.

Como parte de esta evolución forzada en tan poco tiempo, aprendí a tomar partida de Google Classroom®, una plataforma LMS para la gestión del aprendizaje, que tiene las características de ser amigable, ligera y gratuita, lo que facilitó poder introducir, practicar y usar los contenidos del programa a través de videos, audios, lecturas, el libro de texto y el libro de trabajo de manera complementaria, solicitando a los alumnos usar el vocabulario y estructuras estudiadas; sin embargo, la innegable y excesiva dependencia que los jóvenes estudiantes tienen de sus smartphones y la imposibilidad de desconectarse de redes sociales, foros, mensajerías instantáneas y aplicaciones rebasó todo lo proyectado; como lo indica Barrios y Ruiz (2014), los

adolescentes, viven pendientes de los zumbidos, los pitidos, destellos y vibraciones que aparece en su celular, se la pasan deambulando por la red, abriendo y cerrando chats e imágenes y bajando gran cantidad de información. Al observar que la mayoría de mis estudiantes se conectaban con más ímpetu y más motivados que nunca a las redes, me nació la inquietud de usarlas para que leyeran, escribieran, escucharan, comunicaran ideas y expresaran sus necesidades cotidianas en otro idioma.

De acuerdo con García, Hoyo y Fernández (2014, citados por Moron, López y Cobos, 2017), más que una herramienta tecnológica, las redes sociales juegan un papel muy importante como medio para la comunicación, la interacción y la participación global. En general “las TIC se han convertido en el agente de socialización y de transferencia cultural más importante en este nuevo milenio” (Vaucheret, citado en Barrio y Ruíz, 2014). Considerando lo anterior, me di a la tarea de diseñar actividades didácticas, atractivas, retadoras, simples y novedosas que pudieran integrar estas tecnologías a mi clase virtual, sin olvidar beneficiar el proceso de aprendizaje del alumno y el logro de los objetivos del curso.

Los estudiantes aceptaron con gusto la propuesta de practicar el idioma usando las redes sociales, después de entender perfectamente que así podrían fortalecer las competencias formativas, la creatividad y el pensamiento crítico. En pocos meses fue notorio que mis estudiantes

buscaron relacionarse más y comunicarse con otros en Inglés por medio del uso de redes sociales y aplicaciones en línea populares. Incluso, se observó que muchos alumnos interactuaban más con otras personas de esta manera que en forma física; situación que repercutió de manera directa o indirecta en sus emociones al involucrar elementos como el sentido de pertenencia, la aceptación o el reconocimiento.

Entre un gran número de tareas a realizar, los alumnos pudieron diseñar actividades digitales que compartieron con sus compañeros en un grupo privado en Facebook® que fue abierto para este propósito. De igual manera, en este mismo espacio, los estudiantes hacían comentarios a publicaciones, imágenes, memes que yo subía y que había adaptado o diseñando previamente con mucho cuidado; además, comentaban fotos, estados y publicaciones de pares y resolvían juegos mentales comunes que circulan en Facebook®, y que cualquier usuario aprovecha en estos días para divertirse e interactuar con los demás, sin dejar atrás el toque especial que todo se realizaba en Inglés.

Después de las vacaciones de abril, cuando nos anunciaron que no regresaríamos a las aulas, incorporé la red social TikTok® a través de una dinámica de clase que les permitió a los alumnos expresar emocionalmente todo por lo que estaban atravesando en ese momento, así como dar a conocer gustos, pasatiempos, habilidades y eventos importantes, poniendo en práctica estructuras y vocabulario conocido por ellos y promoviendo la comunicación en una

lengua extranjera. La mayoría mis estudiantes expresó un gusto por realizar esta actividad pues representó un gran reto para ellos. La red social asiática TikTok® se caracteriza por ser una plataforma para crear y compartir vídeos cortos (de 3 a 15 segundos) o videos largos (de 30 a 60 segundos) los cuales pueden ser editados aplicando efectos, filtros, fondos musicales, entre otros. Su uso ha aumentado considerablemente entre los adolescentes y jóvenes adultos en los últimos meses contando actualmente con un número de suscriptores superior a los 130 millones.

Como parte de las actividades complementarias ya mencionadas, después de tres meses de aislamiento social, los alumnos tuvieron oportunidad de practicar las cuatro habilidades lingüísticas básicas de la lengua extranjera a través del uso de la red social más popular en México: WhatsApp®, donde como responsable de grupo, integré algún tema de discusión simple, pequeñas lecturas, audios e imágenes para que los alumnos participaran activamente de maneja asincrónica en los contenidos ahí propuestos, con la consigna de que todo debía leerse, debatirse, hablarse y escucharse en Inglés y nunca en Español.

Como actividad final del curso de Inglés, Duolingo® fue incluido y aceptado con mucho ánimo y curiosidad por los alumnos, más que una aplicación online, por muchos como yo, es considerada una red social ya que permite interacción entre los participantes, los miembros pueden tener seguidores, es posible agregar amigos, enviar ánimos y

compartir progresos mientras se aprende un idioma de forma gratuita y entretenida. Los resultados, avances, rachas, logros, puntos ganados o perdidos se pueden compartir fácilmente con el profesor u otros compañeros para realizar competencias a través de un código de seguimiento y así, con estas herramientas fue sencillo observar en un tablero el avance, el nivel alcanzado y las horas de práctica de cada estudiante.

Los estudiantes estaban conscientes que todas las actividades realizadas en Facebook®, TikTok®, WhatsApp® y Duolingo® debían seguir un código de conducta, como el respeto mutuo, cooperación y lenguaje apropiado y no deberían involucrar riesgo físico, ofensas, comportamientos inapropiados o actividades que dañen la integridad propia o de otros. Al tratarse de actividades académicas, se cuidaron acciones que pudiesen atentar contra el reglamento o imagen de la institución.

Conclusión

Tras haber hecho uso de las redes sociales, pude sentir en carne propia y observar que se fomentó un vínculo entre los estudiantes y de igual manera se facilitó el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que fue menos estresante, tedioso y aburrido. El buen uso de las redes sociales permitió a los estudiantes acceder a mucha información, desarrollar competencias tecnológicas, además de promover y facilitar la

expresión libre de sus emociones e ideas. Sin duda facilitó el acercamiento e identificación con mis alumnos al involucrarme e incluir mi asignatura en actividades e intereses que forman parte de su cotidianidad.

La incorporación de las redes sociales como estrategia educativa representa una excelente táctica para involucrar al alumno en su propio aprendizaje, mediante actividades con las cuáles se sienten familiarizados y menos forzados. También es una oportunidad para trabajar con los estudiantes desde casa considerando la situación por la que atravesamos debido a la contingencia para evitar la propagación del coronavirus, en donde todos debimos y debemos aún permanecer en nuestros hogares.

Las actividades con las redes sociales tuvieron que ser adaptadas al nivel de los estudiantes, a los contenidos del curso y al contexto donde se desenvuelven los alumnos; es menester resaltar que éstas involucraron tiempo, creatividad y dedicación, no obstante, permitieron fomentar el trabajo colaborativo y la comunicación efectiva entre compañeros de clase, a la par de un nuevo tipo de acercamiento y vínculo entre profesor y alumno. Por tal motivo, comparto esta experiencia con el interés de sembrar entre mis colegas docentes de Inglés la curiosidad por explorar e integrar el uso de las redes sociales en sus cursos; promete ser una experiencia de aprendizaje inolvidable.

REFERENCIAS

- Barrio, A. & Ruiz, I., (2014) Los adolescentes y el uso de las redes sociales. *International Journal of Developmental and Educational Psychology* (Volumen 3)
- Moron, J., López, F. y Cobos, D. (2017). El uso de las redes sociales en educación para la salud: Una experiencia de empoderamiento social en Nicaragua. *Revista de currículum y formación del profesorado*. 21 (4), 429-457. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/567/56754639023.pdf>
- Santos Rivera. (2020, abril 17) Mensaje del Secretario de Educación sobre el regreso a clases [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=EQqp2BmeRQM>
-

COVID-19: UNA OPORTUNIDAD PARA REIVINDICARNOS COMO ACTORES VALIOSOS EN LA EDUCACIÓN

José Ángel Hernández Roblero

En su libro *Teaching in the post-COVID Classroom*, Grace Stevens (2020), profesora estadounidense de educación básica, relata cómo ella y sus compañeros de trabajo se vieron en la necesidad de impartir clases a distancia sin previo aviso y sin capacitación alguna debido a la conocida pandemia que hasta la fecha continúa afectando prácticamente todos los ámbitos de la vida humana. Esto mismo nos ocurrió a muchos profesores en México quienes, desde el día 20 de marzo del año 2020, hemos tenido que ingeniárnoslas para poder realizar nuestras distintas funciones, sean estas impartir clases, asignar y revisar tareas o dirigir trabajos de titulación. Aquel viernes, quienes laboramos en la Escuela Normal Rural “Mactumactzá” recibimos precisamente esa instrucción.

En el caso de la mencionada institución, la estrategia consistió en la creación de los llamados guiones didácticos, documentos en los que se incluyen principalmente lecturas y ejercicios debidamente explicados para que los estudiantes puedan avanzar de manera independiente desde sus hogares. Estos se les hicieron llegar vía correo electrónico a los alumnos para que después, y por el mismo medio, ellos los

entregaran y, previa revisión, se les asignara una calificación. Eso fue todo. No hubo clases en línea, no hubo videos de YouTube, no hubo reuniones por zoom ni nada que tuviera que ver con el uso de las TIC. Convengamos que el que una cantidad importante de alumnos no tenga acceso a Internet en su lugar de origen haya sido razón suficiente para lo anterior, pero ahora que ya sabemos cuál es la situación, ahora que hemos contado con algo de tiempo para prepararnos, ¿seguirá siéndolo?

Y es que, parafraseando la idea de Stevens (2020), después de esta etapa inicial que nos tomó por sorpresa, es momento de establecer medidas y adoptar actitudes que nos lleven a realizar de manera satisfactoria nuestra labor. Ahora ya sabemos lo que nos espera y sí, es un escenario en el que las situaciones problemáticas van a ser parte de nuestro día a día, pero también uno en el que nosotros, los maestros, podremos demostrar nuestra capacidad de idear soluciones y generar mejoras en el ámbito educativo. Una pandemia es una situación desafortunada, preocupante y estoy seguro de que todos desearíamos, por puro sentido común, que nunca hubiera ocurrido, pero lo hizo. Esa es la realidad en que vivimos, una realidad que nos presenta obstáculos, pero también oportunidades, entre las que se encuentra la revalorización de nuestro papel en la sociedad.

Enfocándonos en esto último, es claro que el sistema educativo mexicano y la docencia no pasan por su mejor momento. Un análisis del prestigio social con el que cuenta

la profesión docente en nuestro país, realizado por Camargo (2019), nos permite ver que los principales detractores de ésta son los medios y el Estado, y que existe entre los miembros del magisterio la sensación de que su trabajo no es bien valorado. Por otra parte, este mismo autor aclara que hace falta conocer la opinión de otros sectores de la población, como los padres de familia, para determinar si existe o no una crisis de prestigio en el magisterio, y que “hasta el momento no se han realizado estudios en México que permitan conocer los niveles de prestigio social de la profesión docente” (Camargo, 2019, p. 19).

Si tomamos en cuenta únicamente lo anterior, podríamos llegar a pensar que los problemas de prestigio que enfrenta el magisterio se deben solo a la difamación de la que es víctima con fines políticos. Sin embargo, lo que ocurre en medios como Facebook o Twitter, redes sociales en las que las personas suelen expresar sus opiniones respecto a distintos temas, nos muestra que la valoración de la sociedad acerca de la profesión docente es en muchos casos negativa, principalmente debido a los actos protagonizados por quienes se dedican a ella o incluso por quienes aún se encuentran en formación para desempeñarse en la misma. Bloqueos carreteros, marchas que terminan de manera violenta, actos de vandalismo, abandono de las aulas, etc., son acciones duramente criticadas y que han puesto en el ojo del huracán al magisterio en numerosas ocasiones, por lo que no es descabellado decir que el prestigio social de este sector

está a la baja ya desde hace tiempo.

Las Escuelas Normales tienen un papel relevante en esta situación, pues es ahí en donde se forman los docentes que más tarde se desempeñan en las aulas de nuestro país y, tal y como afirman Medrano, Ángeles, y Morales (2017), “la calidad de la educación en México está directamente ligada con la calidad de la educación que se ofrece en las instituciones formadoras de sus docentes, responsabilidad históricamente depositada en las escuelas normales.” (p. 13). Estos mismos autores explican que debido a la calidad tanto de la formación que ofrecen como la de sus cuerpos académicos, las EN han sido objeto de diversas críticas. Además, reportan que tanto directores como docentes de este nivel “señalan que en sus instituciones enfrentan serias dificultades para crear y consolidar a sus cuerpos académicos, así como fomentar la investigación, publicación y difusión de sus resultados.” (p. 48).

Es al considerar esto último que podemos darnos cuenta de que quizás son quienes la ejercen, y no la carrera de maestro en sí, los que en realidad atraviesan por una crisis de prestigio, y no debido a la acción del gobierno o de los medios, sino a las propias. Es decir, ser profesor, sin importar el nivel, quizás sea una actividad que de hecho sea bien valorada, pero cuando se lleva a cabo de manera equivocada, o mejor dicho, cuando quien la desempeña no hace lo que de él o ella se espera y, además, comienza a hacer cosas que, a los ojos de la sociedad, no debería hacer, entonces comienzan a

surgir las críticas, que no van dirigidas a la profesión, sino a quienes la desempeñan.

Si analizamos la figura del docente y pensamos por un momento en lo que se espera de quienes ocupan este cargo, estoy seguro de que a la mente nos vendrá la imagen de individuo motivador, creativo, innovador, alguien con una actitud de búsqueda, de indagación, de mejora constante, capaz de convertir casi cualquier objeto en una herramienta de enseñanza, de moldear cualquier escenario en un espacio de aprendizaje y de transformar cualquier situación en una oportunidad de mejorar la educación. Desafortunadamente, la percepción actual del docente dista mucho de ser la aquí descrita y, si tomamos en cuenta la información presentada, entenderemos que hay razones para creer que esto se debe también al desempeño de estos y no únicamente a los medios o al Estado.

Es con esa imagen a cuestas como llegamos a un escenario en el que aparentemente somos más víctimas que salvadores, y eso se debe principalmente al gran protagonismo de las TIC en éste. Estos recursos no son algo nuevo, se puede hablar de la Enseñanza Asistida por Ordenador o de *blended learning* como ejemplos de modalidades que usan la tecnología y que tienen tiempo de existir. Sin embargo, el contexto actual hace que el uso de estas herramientas se vuelva necesario al dejar de ser una medida de emergencia como lo fue al principio de la pandemia, para convertirse en el medio principal por el cual se llevará a cabo la acción

educativa y hay muchas razones para creer que quienes nos dedicamos a la enseñanza no estamos preparados para hacer frente a esta situación de manera exitosa.

Es relevante lo que Velasco, Meza y Gutiérrez (2016) presentan respecto a esto último. Estos autores afirman que “a diez años de iniciada la Transformación de la Educación Normal, aún no tenemos evidencias fehacientes de sus resultados, específicamente en el uso de las TIC.” (p. 62). Si analizamos esta situación, entenderemos que es complicado que en un escenario en el que la tecnología tiene tanta relevancia los formadores logren generar soluciones por sí mismos cuando aún no se ha llegado al punto en el que estos incorporen este recurso lo suficiente como para generar mejoras palpables.

Esto concuerda con los hallazgos de Avendaño, Alfonso y Avendaño (2016), quienes en un estudio acerca de las actitudes de los profesores en Instituciones de Educación Superior en el estado de Chiapas con respecto a la integración de las TIC en su práctica, encontraron que estos manifestaron que les preocupa que en el futuro sea necesario utilizar más estos medios en su trabajo, lo cual indica que existe falta de preparación en este aspecto.

Existe también el reto de pertenecer a una generación que no creció acostumbrada al uso de la tecnología y atender a individuos que sí pertenecen a dicha generación y que son expertos en el uso de muchas de las herramientas que los profesores apenas comienzan a manejar, lo cual hace

necesario que estos comiencen a actualizarse con el fin de brindar a quienes están a su cargo una instrucción acorde a sus características y necesidades (Gaugler, 2016).

¿Por qué es que esta situación es una oportunidad para reivindicar la figura del docente? Pues porque nuestras acciones aún están por definirse. Lo único que hay que hacer, es asumir el papel que la actualidad exige de nosotros, y éste ya no es más el del experto que transmite la información que posee, sino el de “elaborar diversas actividades para alcanzar el aprendizaje y poder evaluarlo, brindar un orden para que los alumnos interaccionen, lo que implica que debe allegarse de los medios para lograr que sus alumnos obtengan la meta fijada que es el aprendizaje.” (López y Vázquez, 2018, p. 84).

Lo anterior nos deja claro que, si bien es importante adoptar aquellos recursos que nuestros alumnos ya manejan, en este caso las TIC, lo verdaderamente importante sigue siendo el conocimiento que tenemos sobre la enseñanza, porque lo que hará la diferencia no será la tecnología con la que contemos, sino lo que hagamos con esa tecnología (López y Vázquez, 2018). Esto es especialmente importante si recordamos que vamos a atender a nativos digitales cuando nosotros no lo somos, pues ahí es donde se manifiesta con mayor claridad que a pesar de ser expertos en el uso de las TIC, sin la guía del docente nuestros alumnos no lograrán explotar estas por completo en beneficio de su formación (Gaugler, 2016) y pueden llegar a perder el enfoque y el rumbo de las actividades que realicen (Alotebi, 2016). Es

decir, el papel del profesor es hacer la diferencia entre ver YouTube y aprender usando YouTube.

Desde luego, la tarea de actualizar la educación no corresponde únicamente a quienes están frente a grupo. Esto de ninguna manera sería justo. Es necesario establecer los medios y proporcionar los recursos necesarios para que esta transformación pueda llevarse a cabo. Deben impartirse cursos introductorios y garantizar el acceso a la tecnología en las aulas (López y Vázquez, 2018) pero también fuera de éstas, atendiendo especialmente a las comunidades rurales, pues en este aspecto se encuentran en una seria desventaja frente a las áreas urbanas (Matus y Ramírez, 2012), y es justamente de esas zonas de donde provienen muchos de los alumnos de escuelas como la Normal Rural “Mactumactzá”.

Sin embargo, el que existan este y otros temas por atender, el que existan carencias no puede ya ser un pretexto para eludir la responsabilidad que tenemos como profesores (López y Vázquez, 2018). Tenemos un deber, que reducido a dos palabras consiste en estar preparados, ¿para qué? Para lo que venga, para que sin importar cuál sea el obstáculo, tengamos las habilidades y el conocimiento para superarlo, para innovar y ofrecer un mejor trabajo, uno que distinga a las normales como instituciones que forman docentes que estarán a la altura de las expectativas y que incluso las sobrepasen y para tener una solución a cada problema que se presente.

Si nos enfocamos en eso, en mejorar y hacer que las cosas

mejoren, no hay duda de que la figura del docente recobrará el prestigio que poco a poco ha ido perdiendo. Estamos en un momento de cambio, en un momento en el que a cada segundo surgirán situaciones que necesiten una solución efectiva, y es ahí en donde deberemos aparecer, no en escándalos sin sentido, no en conflictos sin propósito. Pero como comenté al principio, son las acciones, no la profesión, las que forjan nuestro prestigio, y este es el momento de actuar. Una pieza de *hardware*, un elemento de *software*, una aplicación, se vuelve obsoleta si al paso del tiempo quienes las diseñaron, crearon o programaron no las actualizan y adaptan a los nuevos tiempos. Los docentes, no. Caducan las formas de enseñar, prescriben las técnicas, las herramientas que usamos se desfasan, pero nosotros tenemos la facultad de renovarnos. Es precisa una actualización total.

REFERENCIAS

- Alotebi, H. (2016). Enhancing the motivation of foreign language learners through blended learning. *International journal of advanced research in education & technology*, 3 (2), 51 – 55.
- Avendaño, V. del C., Alfonzo, I., Avendaño, D.C. (2016). Estudio sobre las actitudes de los docentes en el nivel superior ante la integración de las TIC en la práctica educativa en Chiapas. En I. Alfonzo y F. A. Velasco (Eds.), *Uso de las TIC en Educación Superior en el Estado de Chiapas* (1a ed., pp. 8 – 31). Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa.
- Camargo, S. (2019). Prestigio social docente en México ¿Se deteriora el prestigio social de los docentes en México?, elementos para un debate. Recuperado de:
https://www.academia.edu/41217109/Prestigio_social_docente_en_M%C3%A9xico
- Gaugler, K. (2016) Technology and the 21st century language classroom. En J. Shrum, y E. Glisan, (Eds.), *Teacher's handbook: contextualized language instruction (5th ed., pp. 409 – 434)*. Heinle & Heinle.
- López, I., y Vázquez, I. (2018) Responsabilidad del docente en la formación académica a nivel superior, con el uso de las TIC. En L., Martínez, R., Suárez y L. A., Méndez (Eds.), *El uso de las TIC en la formación de estudiantes en Instituciones de Educación Superior (IES)* (pp. 79–91). Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- Medrano, V., Ángeles, E., Morales, M. (2017). La educación normal en México: Elementos para su análisis. Instituto Nacional Para la

Evaluación de la Educación.

Stevens, G. (2020) *Teaching in the post-covid classroom: Mindsets and Strategies to Cultivate Connection, Manage Behavior and Reduce Overwhelm in Classroom, Distance and Blended Learning*. Red Lotus Books.

Velasco, F. A., Meza, M. O., Gutiérrez, J. C. (2016). La utilización de las TIC en los estudiantes de la Escuela Normal Rural Mactumactzá. En I. Alfonzo y F. A. Velasco (Eds.), *Uso de las TIC en Educación Superior en el Estado de Chiapas* (1a ed., pp. 58-75). Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa.

EL COSTO DE LA VIRTUALIDAD PARA EL DOCENTE EN MÉXICO

Sanicte Hernández Sánchez

Wendy Blanco Morales

Tras ser declarada la suspensión de clases ante la pandemia COVID-19 en marzo de 2020, las condiciones de riesgo sanitario llevaron al docente a adoptar otras medidas para trasladar hacia diversos espacios digitales los contenidos y formas de impartir sus asignaturas, para evitar perder el semestre o ciclo escolar. Pero estas nuevas formas, implicaron un costo, el cual no fue previsto ni por las autoridades ni por los mismos docentes. Ello abre el tema del presente artículo ante la pregunta, ¿cuánto le cuesta a un docente incorporar sus prácticas educativas a la virtualidad?

Frente a la contingencia sanitaria, se asumió que trabajar en modalidad virtual abría grandes oportunidades para desarrollar nuevas formas de impartir contenido y que, con la plétora de recursos digitales existentes, el docente reduciría su carga de trabajo, los alumnos asimilarían mejor los contenidos y los procesos serían fácilmente sistematizados. Ello representaría un ahorro considerable de tiempo permitiendo espacios de calma y relajación al docente y alumnos.

En algunos casos, los docentes recibieron un *tour* exprés a través de la capacitación, la planeación, la ejecución y la evaluación de sus contenidos de clases para llevarlo de modo

virtual, encontrando en el camino retos de diferente índole: desde los alcances y limitaciones de sus propios equipos de cómputo, la mala o nula conectividad en sus hogares; las distintas formas de comunicación con sus educandos, elección de las distintas plataformas, búsqueda de recursos de vanguardia para incrementar la actividad de los estudiantes en clase, etc.

Vale la pena retomar la conceptualización del término ‘virtual’ a partir de la opinión de Pierre Lévy (Citado en Maldonado, 2001:2) quien la define como “... lo que existe en potencia y no en acto [...] virtual no se opone a lo real sino a lo actual”. En ese sentido, la necesidad del docente de pasar a la modalidad virtual, implicaba (intrínsecamente) utilizar lo actual. Precisamente este punto representó un problema para la mayoría de los docentes, pues la virtualidad –actual- está enmarcada en un lucroso negocio. Así que debieron decidir entre la vía de la gratuidad y la de paga, ya que corría por cuenta de ellos mismos (los docentes). Aunque ambas alternativas permitían distribuir los contenidos a los alumnos, la primera suponía más limitaciones, y la segunda, más ventajas.

Para fines prácticos a continuación se presenta una revisión sobre algunos recursos digitales que de acuerdo con la UNESCO (recuperado el 29 de julio 2020 de <https://en.unesco.org>) fueron los más utilizados durante este periodo de contingencia COVID-19, ya que cuentan con un amplio alcance, una sólida base de usuarios y evidencia de

efecto sobre las cuestiones educativas y en modalidad virtual. Además, se proponen con base en la experiencia de las autoras durante su práctica docente en la enseñanza del Inglés.

A continuación, se enuncian recursos de acuerdo a su funcionalidad y recurrencia, y el análisis se hace en relación con el costo-beneficio para el docente y el alumno en el marco de la enseñanza del Inglés.

Plataformas que contribuyen a la comunicación por Videoconferencia

Zoom

Para fines educativos, esta plataforma de videoconferencia presenta una serie de características que la convierten en un recurso valioso, haciéndola la favorita de universidades de prestigio como Stanford y Berkeley. Con Zoom, el docente puede tener interacción con hasta 100 estudiantes en simultáneo, compartir pantalla desde el ordenador, realizar co- anotaciones donde los estudiantes pueden registrar sobre la presentación u hoja de trabajo en vista, compartir pantallas de manera simultánea, organizar *chats* en equipo (los cuales resultan esenciales para ejercicios de conversación) y más.

Algo interesante sobre la función de *chat* en equipo es que los estudiantes pueden compartir sus pantallas para

colaborar en trabajos que se asignen durante la sesión. Esta función, combinada con otras aplicaciones colaborativas como Google Docs, Google Sheets o Google Slides puede ser de gran utilidad en la clase virtual.

La versión gratuita de Zoom ofrece todas las funciones que mencionamos anteriormente, la única limitante es el tiempo. En uso gratuito tiene 40 minutos como tope de reunión, lo cual en la práctica puede probar ser una distracción constante para una clase de dos horas pues al cumplirse el tiempo, la reunión se cierra automáticamente ocasionando que todos sus participantes sean expulsados sin importar en qué punto se encuentre la clase. En la versión de paga (\$14.99 USD / \$330.79 MXN mensuales) el tiempo de duración por sesión es de 24 horas de forma continua.

Como dato precautorio es importante destacar que, al ser la plataforma más utilizada para videoconferencias, ha sido objeto de ataques cibernéticos y es importante implementar todas las medidas de seguridad como habilitar la sala de espera para verificar la identidad de los participantes, establecer contraseña para reuniones, o entrada exclusivamente por invitación (solo para versiones pagadas).

Cabe mencionar, que una herramienta utilizada también ampliamente en el sector, es Videoconferencia de Telmex la cual, a su vez, sub-arrenda el *software* de Zoom, por lo que las características de las plataformas son básicamente iguales. Otras alternativas para las sesiones de videoconferencia son: Google Meet, Cisco Webex, Skype, Microsoft Teams.

Sistemas de Gestión de Aprendizaje

Un sistema de gestión de aprendizaje, en opinión de Turnbull y otros (2019) es un “... sistema de aprendizaje en línea para la creación, manejo y entrega de material de curso”. Se cuentan con varias opciones en el mercado cuya mayor ventaja es la gratuidad, versatilidad e inclusive que parecen comprender que no se puede depender de una sola fuente, por lo tanto se integran fácilmente con otras aplicaciones, plataformas y herramientas. Ejemplos de ellas son Google Classroom o Edmodo, las cuales han probado ser poderosos aliados y centro de operaciones de un gran número de maestros alrededor del planeta.

Cambridge Interchange LMS

Para efectos de la enseñanza del Inglés, en este sistema se pueden abordar contenidos específicos sobre los temas que se apegan al plan de estudios y adopción de la serie de *Cambridge Interchange*. Esta plataforma es bastante robusta en cuanto a la calidad en la práctica y desarrollo de contenido que acompaña los libros de esta serie, cuyo costo es de \$190 pesos por libro. Contiene material interactivo, como juegos y videos que ayudan al estudiante a reforzar los temas vistos

en clase. El progreso del alumno es registrado por la plataforma permitiendo al docente visualizar los resultados y detalles importantes sobre el desempeño individual y en grupo de cada parte de la unidad.

No es necesario realizar la compra del libro para crear una clase como maestro y acceder a los contenidos. Sin embargo, sí es necesario que el grupo o los grupos que deseen utilizarla, lo adquieran, y solo el estudiante podrá hacer uso del código de acceso. Es imposible utilizar libros viejos o códigos ya registrados pues una vez que se utiliza, pues es intransferible.

El uso de este LMS para un grupo promedio de 25 alumnos, resultaría en una inversión de \$4,750 pesos y tiene una duración de un año. Cabe mencionar que *Interchange* no es la única serie de Cambridge que cuenta con acceso al LMS, otros títulos también cuentan con este privilegio.

Otras alternativas en esta modalidad son *Apps* y recursos como Duolingo, Beelinguapp, British Council, etc.

Evaluación

Formative es la herramienta ideal para todos los maestros que prefieren no calificar cientos de exámenes a mano. Se trata de una aplicación que permite lanzar cuestionarios con diversos tipos de preguntas que simplifican uno de los aspectos más tediosos de la docencia y lo convierten en una experiencia de retroalimentación casi inmediata, ya que el

maestro puede estar al tanto en tiempo real, de las respuestas y trabajo de cada estudiante con una interfaz sencilla pero bastante completa que facilita su visualización.

La forma de utilizarlo es bastante versátil, desde traducir cada *formative* (o cuestionarios) como una hoja de trabajo de un *Workbook* para una clase en cualquier día, o como un instrumento de evaluación, llámese *quiz* o examen final. Se integra fácilmente con Google Classroom, por lo cual la descarga de calificaciones es mucho más sencilla que con otras aplicaciones.

Desafortunadamente, la versión gratuita cuenta con pocas variedades de preguntas y en el caso de que no se desee invertir en esta herramienta, quizá las versiones de prueba de Edmodo serían una mejor opción. Sin embargo, la versión de pago cuenta con diferentes tipos de preguntas, incluyendo integración con archivos de audio, reorganización de secuencia, categorías, muestra del trabajo, la posibilidad de integrar imágenes como opciones para respuestas y otras. Otra función avanzada, es la detección de respuestas “copiadas y pegadas”.

El costo por el uso de esta plataforma es de \$15 USD / \$330 pesos mensuales. Otras plataformas con usos similares son Google Forms, Edmodo y Socrative.

Kahoot!

Kahoot! es una gran plataforma de aprendizaje donde el

conocimiento se pone a prueba por medio de concursos y los estudiantes compiten en tiempo real de manera lúdica. Cuenta con su versión gratuita la cual es bastante aceptable pero la versión de pago ofrece mayores ventajas, desde la variación de tipos de preguntas, inclusión de diapositivas, acceso a imágenes *Premium*, acceso a juegos previamente elaborados para la materia y más. El costo por la versión de paga de esta plataforma es de \$3 a \$6 USD / \$67 a \$132 pesos mensuales. Otras plataformas con usos similares son Socrative, GimKit, myQuiz, Quizizz.

Conclusiones

En un mundo que ha creado fascinantes herramientas digitales con gran potencial para la educación, en general, los precios de las aplicaciones se rigen en dólares. Por lo tanto, es importante reflexionar sobre lo que esto representa cuando el promedio salarial de un maestro en Estados Unidos es de \$111,166 pesos mensuales mientras que, en promedio, un maestro en México gana entre 8 mil a 10 mil pesos por mes. Una inversión de \$1,421 pesos mensuales como la del ejemplo mencionado anteriormente, implicaría utilizar casi el 14.21% de su ingreso para la compra de herramientas digitales, mientras que para un maestro en Estados Unidos solo representaría el 1.2% de su ingreso que además podría beneficiarse aún más con su poder adquisitivo, al realizar suscripciones con gozo de descuento

por pago anual, lo cual acortaría dicho gasto considerablemente².

Valdría la pena cuestionarse qué implicaciones traerá esta gran disparidad para la educación en nuestro país, así como esperar que algunas empresas mexicanas desarrollen productos similares a un precio más asequible. Quizás de esa forma podremos educar a distancia con la misma efectividad, interacción y aprovechamiento, sin usar herramientas avanzadas y sin tener que invertir una gran cantidad de vida en ello.

²Islas, L. (2017, marzo 21). ¿Cuánto ganan los maestros en México? *Unión.Guanajuato*.<https://www.unionguajuato.mx/articulo/2017/03/21/educacion/cuanto-ganan-los-maestros-en-mexico>

Weir, M. (2019, October 4). 10 alarming facts about teacher pay in the United States. *Business Insider*. (<https://www.businessinsider.com/10-alarming-facts-about-teacher-pay-in-the-united-states-2019-10?r=MX&IR=T#the-average-salary-for-a-teacher-in-the-us-is-60477-and-starting-salaries-are-often-below-40000-1>)

REFERENCIAS

Maldonado, P. (2001). La Educación Virtual en México [Archivo PDF]. <file:///C:/Users/wendy/AppData/Local/Temp/3033.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (29 de julio de 2020). Distance learning solutions. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/solutions>

Turnbull, Darren & Chugh, Ritesh & Luck, Jo. (2019). Learning Management Systems: An Overview. 10.1007/978-3-319-60013-0_248-1.

[https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1743727X.2020.1737002#:~:text=%5BCrossref%5D%2C%20%5BWeb%20of,course%20material%20\(Sabharwal%20et%20al.](https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1743727X.2020.1737002#:~:text=%5BCrossref%5D%2C%20%5BWeb%20of,course%20material%20(Sabharwal%20et%20al.)

Sitios web consultados para la investigación y costos:

<https://zoom.us/es-es/meetings.html>

<https://zoom.us/pricing>

<https://www.semana.com/tecnologia/articulo/error-zoom-contrasenas-reuniones-privadas--noticias-tecnologia-hoy/690124>

<https://theconversation.com/zoom-bombings-disrupt-online-events-with-racist-and-misogynist-attacks-138389>

LIBROS PARA TIEMPOS EXTRAORDINARIOS: LA 'E' GENIAL

La textura del papel, el levísimo sonido de las hojas de un libro al pasar la página. La perspectiva de arrellanarse en el sillón con un libro nuevo... ese era yo.

Francisco Javier Hernández-Castañeda

El aroma de los libros viejos, de esos libros que ya tienen una vida, anterior a la tuya, que los hace aún más interesantes, como aquellas damas de cierta edad que con una sonrisa parecen revelar todo, pero no revelan nada... ¿Quién podría saber en qué lugares han reído antes, que ojos han visto todo de ellos? ¿Qué manos los han recorrido con amor? ¿Cuántas vidas han cambiado con su presencia?

O en cambio, el olor del papel nuevo, de la tinta recién estampada, el peso (de las palabras impresas). El tacto de esos libros encuadernados en tafilete, nervios en el lomo y corte de oro. O el del papel de ediciones rústicas, pero de diseño esmerado, que no puedes esperar a leer. O el gusto de estampar mi *ex-libris* en algún libro recién comprado, para hacerlo verdaderamente mío, para ser leído por primera vez. O la perspectiva de arrellanarme en el sillón favorito para sumergirme en la prosa (o el verso) de aquel libro, largo

tiempo buscado y por fin encontrado, en una tarde lluviosa, con un café *espresso* a mi lado... Ese lector era yo. Aún mejor, ese lector sigo siendo yo, pero con un pequeño añadido: el libro "e". Pero debo explicarme.

Como lector voraz confeso que soy, la idea de los libros electrónicos siempre me atrajo desde que se les escuchó mentar por primera vez, hace varios años ya. Era la solución moderna a muchos 'problemas lectores.' Sin embargo, la idea de que estos sustituyeran a las páginas impresas me parecía ridícula. Era atentar contra la tradición, contra las bibliotecas, contra la búsqueda de una tarde en una librería, contra los aromas de papel y tinta en estantes de establecimientos modernos o muy antiguos, tal vez de nuestra ciudad o de otra en la que estamos solo de paso; contra perderse ensimismado en una feria del libro, contra llegar a casa con una bolsa de libros nuevos, contra la felicidad del hallazgo en una librería de viejo, vaya, ¡contra todos los placeres de ser un lector!

Con todo, los libros electrónicos, innovación que no acaba de convencer a todos los lectores, han sido una valiosa herramienta tanto en mi vida personal como académica, y hoy, en el momento que pasamos por un evento histórico, de aquellos que suceden cada cien años, la pandemia de la enfermedad COVID-19 causada por el coronavirus SARS-CoV-2, han probado ser buenos aliados.

Los libros en general lo han sido, pero hay ciertas consideraciones prácticas con respecto a los libros, ahora

llamados 'impresos' (como si esto fuera algo que pudiera antes cambiarse) que en este momento se revelan con más claridad. Yo más que nadie disfruto de cada experiencia que los libros me ofrecen, pero en muchas ocasiones es casi imposible encontrar justo el libro que uno quiere, o la edición que uno quiere, y cuando los hallamos tienen un precio muy elevado (aunque dicen por ahí que si un libro te parece caro no eres un verdadero lector...).

En alguna ocasión, por ejemplo, quise comprar las obras completas de Enrique Jardiel Poncela, sublime irónico e hilarante escritor y dramaturgo español de principios del siglo pasado del que ahora se habla poco por sus circunstancias, pero de quien he disfrutado cada libro (*Espérame en Siberia, vida mía, La tournée de Dios, Amor se escribe sin hache*). Se lo hice saber a mi entonces librero de cabecera y él hizo las diligencias: me consiguió una edición encuadernada en piel roja, ilustrada, corte de oro e impresos en papel cebolla que eran una delicia, cuatro tomos en una edición única, pero a un precio que hoy equivaldría a unos 8,000 pesos. Ni que decir que los tuve que dejar pasar, con todo el dolor de mi corazoncillo de lector. Mi librero no tuvo problemas en venderlos, claro está: ya había compradores en fila. Y aunque siempre le he dicho a mi propio hijo que en lo que nunca hay que escatimar es en libros y en medicinas, todo, es verdad, tiene su límite.

Otro punto sobre los libros impresos es que a veces no existen ediciones de lo que uno desea leer: en otra ocasión

quise obtener las obras completas de Giacomo Casanova (sí, el aventurero veneciano del siglo XVIII, a quien descubrí, más allá de sus lances eróticos, como un excelente narrador de aventuras y descriptor de los tiempos que le tocaron vivir), pero era imposible encontrar una edición en castellano ya que no se han traducido todos los tomos de su autobiografía... pero que al final pude leer en *e-book*, en una muy buena traducción al Inglés, los doce volúmenes completos. En otro caso, me encontré con que las traducciones al español del *Moby-Dick* que tenía a la mano eran terribles... pero pude hallar la versión original de 1851 digitalizada en libro electrónico. Lo mismo pasó con la bibliografía completa de Ian Fleming: todos los libros de James Bond (lo que me motivó a escribir *Huevos revueltos* á la *James Bond*, un cuento corto recientemente publicado, basándome en una receta del propio Fleming). Y pasó igualmente con otros muchos libros de los que ya no tengo memoria. El libro electrónico al fin es una maravillosa opción para quien gusta de verdad leer.

También es verdad, siempre se añora un buen libro recién comprado, pero el hecho de tener un libro electrónico, en mi caso, varios de los excelentes dispositivos *Kindle*, de la compañía *Amazon*, nunca me ha detenido de comprar libros (impresos); aunque siempre me encuentro con airadas opiniones en contra, es posible tener lo mejor de ambos formatos.

Hay que mencionar que a lo largo de la historia siempre

ha existido controversia y resistencia al cambio ante los formatos y las nuevas tecnologías; en tiempos de Jesús, el hecho de que el Nuevo Testamento se escribiera en pergamino y no en papiro como el Antiguo Testamento fue causa de conflictos, ya que no solo era un material diferente para escribir, sino también un nuevo formato: los papiros se almacenaban en rollos a diferencia de los pergaminos, que hacían uso de la novísima tecnología romana del códex, el primer libro encuadernado con páginas. (Puchner, 2019, pág. 85). En tiempos de Sócrates no se creía en la escritura como manera de preservar el conocimiento: esa era tecnología egipcia y por lo tanto extranjera, lo que los helénicos veían particularmente mal. El mismo caso se dio con el Buda, Jesús y Confucio. Ninguno de estos maestros escribió nada, aunque sabemos que podían hacerlo; en cambio fueron sus discípulos quienes decidieron utilizar tecnologías de punta (en su momento, la escritura), para preservar sus enseñanzas. (Puchner, 2019, pág. 91).

Por otro lado, los libros electrónicos también tienen lo suyo: la construcción de muchos de ellos es de alta calidad, hechos para durar y con materiales muy buenos, son dispositivos dedicados a la lectura, es decir, no son un *iPad* ni una tableta ni sirven para navegar las redes sociales, su llamada tinta electrónica se ve prácticamente como una hoja impresa, sus pantallas no reflejan y se pueden leer en la oscuridad, pueden llevar un número enorme de libros en sus memorias, los más nuevos inclusive son resistentes al agua y

el polvo, y cuentan con innumerables accesorios para su protección; los míos inclusive han tenido fundas de cuero hechas a mano que les dan un toque ciertamente muy elegante.

Pero lo más importante es la enorme y extensa oferta de títulos a la que se puede acceder a precios muy asequibles: la gran mayoría de las editoriales han reconocido el potencial del libro electrónico y cada día se publican más títulos en ambas versiones, la electrónica y la impresa, sin contar con que se puede descargar gratuitamente, en versión digital, cualquier obra editada antes de 1919 en sitios como *Project Gutenberg* de manera legal, ya que han vencido sus derechos de autor. Un libro electrónico es una simple descarga de datos, y al no utilizar insumos como papel o tinta, no tener que ser impreso ni necesitar de envíos y de tiradas, se pueden bajar sus costos y además contribuir a una menor destrucción del medio ambiente.

Yo mismo, al decidir publicar mi primera novela y entrar en pláticas con un par de editoriales, me decidí finalmente a publicar en Amazon por la posibilidad de hacerlo en ambos formatos, el electrónico y el físico, y por el alcance y difusión mundial que la versión electrónica puede llegar a tener.

Otro detalle importante es, sobre todo hoy que vivimos en tiempos de cuarentena COVID, la compra de un *e-book* se hace, repito, con una sencilla descarga electrónica que toma, a lo mucho, un par de minutos. Nada mejor para evitar contactos con el exterior o tiempos de espera mientras llega

nuestro libro: todas las ventajas de la tecnología aplicada a los entornos virtuales.

Mi punto, querido lector, estimada amiga lectora, es que se puede tener lo mejor de ambos mundos, es decir, la fotografía no sustituyó a la pintura ni las motos a las bicicletas; las innovaciones tecnológicas hacen la vida más fácil, pero difícil es que sustituyan la experiencia, el gozo de las cosas que son perfectas en sí mismas, como ya lo anunciaba Umberto Eco con respecto a la invención del propio libro, el original:

Los libros son esa clase de instrumentos que, una vez inventados, no pudieron ser mejorados, simplemente porque son buenos. Como el martillo, el cuchillo, la cuchara o la tijera.

Paralelamente, en mi práctica profesional los libros en formato electrónico también han sido de mucha valía: como profesor he puesto siempre énfasis en la lectura y reconocido su valor tanto con fines didácticos como para proveer de un valioso hábito de vida a mis estudiantes. Empero, uno de los problemas reconocidos para nuestros estudiantes en la educación pública es que es difícil acceder a los libros impresos simplemente porque son caros o porque no es fácil hallarlos, y es ahí donde podemos hacer uso de la tecnología de nuestros tiempos: un libro electrónico se puede leer inclusive en un teléfono celular, dispositivo ampliamente difundido entre nuestros jóvenes. Yo he hecho amplio uso de estos recursos durante el periodo de pandemia de COVID-19

en 2020.

Finalmente, no es necesario que mencione qué tan importante es la lectura en el aprendizaje de los idiomas – incluyendo el nuestro – y en el desarrollo de todo tipo de cualidades humanas; como bien lo dijo nuestro recientemente fallecido historiador y antropólogo Miguel León-Portilla: “En los países desarrollados los ciudadanos leen muchos libros al año. Países como los nuestros leen escasamente uno. Si México quiere cambiar tiene que leer. Por desgracia se lee muy poco”.

Los libros impresos nunca desaparecerán en tanto que parte de nosotros, de nuestros sentimientos y experiencias, vivan en ellos, y puedo decir que una de las cosas en esta vida material de la que me siento más orgulloso es mi biblioteca, la que heredaré a mi hijo como (espero) mi padre me herede la suya.

Sin embargo, le animo a tomar en cuenta la gran herramienta que representa el libro electrónico; si no ha probado nunca antes leer en un *e-book*, se lo recomiendo con toda seguridad. Lo que uno lee es la palabra escrita; el arte, la emoción o la pasión vienen de Shakespeare, de Cervantes o de Leo Tolstoi, y no del medio por el que se lee y para estos fines los libros electrónicos (sí, también libros) son una invención genial.

REFERENCIAS

- Varios. (2020). Free eBooks - Project Gutenberg. 23/07/2020, de Project Gutenberg Sitio web: <http://www.gutenberg.org/>
- Puchner, M. (2017). The Written World. New York: Random House.
- Ruy Sanchez, S. (2015). Portador de la palabra de un pueblo. 23/07/2020, de El Universal Sitio web: <https://confabulario.eluniversal.com.mx/portador-de-la-palabra-de-un-pueblo/>
-

LA DISPONIBILIDAD PARA APRENDER: LOS RETOS DE LA SITUACIÓN EDUCATIVA ACTUAL ANTE LA PANDEMIA DE COVID-19 EN UN MÉXICO DESIGUAL

Luis Fernando Larios Barrera

El año 2020 pasará a la historia como un parteaguas en la educación a distancia mundialmente. No importa cuánto se jacten los países primermundistas de contar con una calidad educativa de alto nivel, nadie estaba preparado para enfrentar la afectación del SARS-CoV-2 en el sector educativo a nivel global.

Dentro del ambiente áulico, los maestros se dividían entre los que podían conectar el cañón y aquellos que perdían media clase al tratar que el proyector funcionara. Tener una lista con los correos de los alumnos o un grupo de WhatsApp para la comunicación rápida eran sinónimos de un uso pleno de las tecnologías por parte del profesorado, no obstante, este era un razonamiento equívoco.

A partir de marzo, la sociedad se vio en la necesidad de cambiar las aulas por *Classrooms* virtuales, por plataformas que ayudan a mediar el plan de estudios a la distancia. Ante dicho panorama, cabe preguntarse: ¿qué conlleva este cambio de modalidad?

En primera instancia, es importante aclarar que durante la clase presencial se busca una forma de trabajo variada. Las sesiones presenciales tienen detrás un proceso de planeación

que se enfoca en cubrir las necesidades de los alumnos. Por esto, al inicio del ciclo escolar, se hace un examen diagnóstico o alguna otra herramienta de medición que sirva de guía para analizar cómo repercutir en los estudiantes. De esta manera, se busca variar las actividades según la forma en que los educandos aprenden teniendo como base la teoría de las inteligencias múltiples desarrollada por Howard Gardner (1994). Dicha teoría propone que cada persona posee ocho clases de inteligencia que conviven dentro del esquema mental y que, a partir de la afinidad y el desarrollo de la persona, alguna de ellas destaca más que otras.

Sin embargo, ¿cómo se traslada esto al medio virtual? Si bien dentro de la escuela se busca diversificar actividades para abarcar dichas inteligencias, y así buscar la integración de cada una de las personas o, al menos, de la mayoría del grupo, para que los alumnos aprendan mediante la exploración de sus propias habilidades; en el trabajo en línea, se puede aplicar poco de estas dinámicas. En ese orden de ideas, la mayoría de las actividades son dirigidas a personas con una inteligencia visual o auditiva más desarrollada, al leer o ver videos. En cambio, el área cinestésica se trabaja con juegos, *puzzles* en plataformas u otras opciones similares.

No obstante, estas actividades dejan de lado aquellas personas que dependen de otros para organizar sus ideas o expresar sus puntos de vista. Un foro o un cuestionario nunca llenarán a un estudiante con inteligencia interpersonal de la misma forma que lo haría la convivencia y participación en

un salón de clases. Esto no es intrínseco de la clase de Inglés, dichas problemáticas aplican para todas las asignaturas que se imparten en las instituciones educativas.

Otro de los puntos a tomar en consideración al pasar a la educación en línea, es el de la conectividad. México, como país en vías de desarrollo, muestra aún un gran desfase entre el servicio ofertado y la posibilidad económica para contratarlo. En este sentido:

[...] en lo que respecta a servicios de telecomunicaciones y a Internet, no solo hay una brecha de conectividad, pues 88 % de la población tiene conexión a una red móvil, sino que también hay brechas de acceso, ya que 30 % de quienes no pueden conectarse a Internet no pueden hacerlo porque no tienen recursos y solo 2 % no pueden usarlo porque no tienen cobertura.

[...] Hay en promedio 16 millones de casas en el país sin servicio de Internet, y de los hogares que sí cuentan con este, no todos le dan el uso óptimo. La brecha de apropiación también afecta a buena parte de la población, pues 90 % de las personas usa Internet con fines de entretenimiento y solo 15 % ha hecho una operación financiera y bancaria vía digital. Esto se suma a la capacidad de usar servicios educativos y de salud. (Riquelme, 2019, párr. 7-8)

Lo anterior nos lleva a pensar en el paradigma de la pedagogía ambiental. Esta postura busca una educación socioambiental, en donde tiene gran peso el medio y se pretende el desarrollo del alumno, mientras se procura dar

solución a los problemas que éste enfrenta en su comunidad y, sobre todo, desde un modelo basado en la sustentabilidad; pero, ¿qué desarrollo social podría tener un alumno que no tiene acceso a la educación en línea?

En el contexto actual, la SEP (Secretaría de Educación Pública) anunció la educación a distancia tan pronto como se implementó el mandato de distanciamiento social. Sin embargo, en un país en donde las diferencias sociales son marcadas, no todos cuentan con este servicio. A nivel nacional:

Sonora, Baja California Sur, Quintana Roo, Baja California, Nuevo León, Ciudad de México, Sinaloa, Jalisco y Colima son las entidades donde más del 60 por ciento de los hogares disponen de conexión a Internet. No obstante, las entidades con la menor disponibilidad de este servicio son Oaxaca y Chiapas, con proporciones del 29.5 % y 24.6 %, respectivamente. (INEGI, 2019, p. 8)

¿Qué procede para estos alumnos que, aunque tengan la disposición de hacer el trabajo, su situación no lo permite? ¿Las instituciones federales, como la SEP y los gobiernos estatales, están descontextualizando la educación? La verdad, nadie estaba preparado para una situación de tal magnitud, por lo que esta experiencia quedará como un aprendizaje para la posteridad, para ponerse en el lugar del otro y evaluar cómo mejorar como sociedad y qué se puede hacer desde la perspectiva de cada persona para lograr un crecimiento parejo. De esta manera, se podrá afirmar que las

instituciones educativas cuentan con una verdadera educación socioambiental.

Ahora bien, para los alumnos que sí pueden continuar con su trabajo y han cumplido con sus actividades académicas, ¿qué se puede esperar de ellos? El paradigma crítico social dicta que el conocimiento se construye por interés y por necesidades grupales; en este sentido:

[...] se busca una educación que privilegie el pensamiento crítico, la agudeza perceptiva, el control emotivo, el cuestionamiento analítico, el manejo de la información, entre otras cualidades. Por tales razones el reto de los educadores se vuelve titánico, ya que debemos formar y desarrollar personas críticas, autónomas, pensantes y productivas. (Trujillo, 2017, p. 86)

¿Qué interés en el estudio pueden tener los estudiantes en un momento como el actual? Desde un punto de vista psicológico, aún están por verse los estragos sociales y psicológicos que la pandemia y la “nueva normalidad” traerán a la vida de todos.

En este orden de ideas, no se pueden pasar por alto los intereses de los alumnos; mientras se tenga su atención, su aprendizaje puede ser más significativo y, de ese modo, hay una mayor posibilidad de cambiar su esquema mental y lograr el conocimiento desde una perspectiva constructivista. Empero, en la situación vigente, el interés general no está completamente enfocado en lo académico.

En relación con lo anterior, tan solo durante abril se

perdieron 500 000 empleos por la pandemia y el paro de actividades que esta provocó. [Que] el porcentaje de pobres en México subirá 5.9 puntos porcentuales, de 41.9 % a 47.8 %; mientras que las personas en pobreza extrema también subirán de 11.1 % a 15.9 %, es decir, 4.8 % más, lo que considerando la población del país se traduciría en 6 millones de pobres. (SUN, 2020, párr. 6)

Las anteriores cifras son poco favorables para el panorama general y aún menos alentadoras luego de reflexionar sobre su repercusión en la educación. Si se considera la teoría de la motivación de Abraham Maslow, se puede afirmar que la primera necesidad humana que necesita satisfacerse para que el sujeto se desarrolle como una persona íntegra refiere a las necesidades fisiológicas, como comer. Lo siguiente en el peldaño de la pirámide es la seguridad; en el cual entra la seguridad física, de empleo y de salud. Hoy, dichos factores están altamente afectados por la contingencia sanitaria que se atraviesa. De esta forma, es preciso mencionar:

[Que] la teoría de la pirámide de las necesidades de Maslow explica de forma visual el comportamiento humano según nuestras necesidades. En la base de la pirámide aparecen nuestras necesidades fisiológicas, que todos los humanos necesitamos cubrir en primera instancia. Una vez cubiertas estas necesidades, buscamos satisfacer nuestras necesidades inmediatamente superiores, pero no se puede llegar a un escalón superior si no hemos cubierto antes los inferiores, o lo que es lo mismo, según vamos satisfaciendo nuestras

necesidades más básicas, desarrollamos necesidades y deseos más elevados. (Sevilla, 2017, párr. 4)

Luego de considerar estas circunstancias, se puede conjeturar lo siguiente: aunque los alumnos tengan la capacidad de seguir con la realización de sus actividades, algunos de ellos estarán más preocupados por otras cosas y no considerarán el estudio como prioritario. Algunos de los educandos estarán preocupados por la economía familiar o por su integridad física y vital en estos tiempos de incertidumbre. Además, algunos recurrirán a programas sociales, como becas y otros apoyos para sobrellevar la situación.

Ahora bien, quizás sea cierto que esto es momentáneo y que nunca existe un momento perfecto para todo. Cada ser humano encuentra detractores a lo largo de su vida como estudiante y cada persona batalla para lograr sus propósitos de una u otra manera. Lo anterior es totalmente cierto, sin embargo, en la época actual, no se había presentado una recesión mundial como la que se avecina, aunada a los procesos de estrés que pueden generarse al momento de reincorporación a la “nueva normalidad”.

En este sentido, ¿el programa Aprende desde casa (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2020) o la educación a distancia son un completo fracaso? No necesariamente, pero es preciso ser críticos y analíticos al momento de calificar estas iniciativas. Primero, es importante comparar los aspectos positivos con los daños

que ocasionan. Para la educación básica, sobre todo la primaria, se crearon programas para ser vistos por televisión o vía YouTube. Al respecto, nuevamente se vuelve a la problemática de la falta de conectividad de la población más vulnerable del país. Aunque es contenido gratis a través de la televisión abierta, algunas familias no cuentan con un televisor en el hogar.

Por otra parte, la mayor preocupación sobre estos programas es la falta de atención directa al alumno. Con estas estrategias se pasan por alto las teorías pedagógicas contemporáneas y se está volviendo a prácticas viejas; de nuevo, el alumno es visto como un simple espectador que solo recibe el mensaje, un receptor de información que no puede comprenderla. En este contexto, no hay una retroalimentación por parte del maestro ni alguien que atienda las dudas o escuche al alumno hacer sus propias conexiones con el conocimiento nuevo. En este punto es en donde se evidencia la importancia de un profesor o un guía presencial durante la etapa temprana de la educación. Con estas prácticas, se vuelve a un tipo de educación clásica en donde el maestro es quien sabe todo, mediante el video, y es el centro del proceso educativo, lo cual no debería ser así.

En cambio, en el caso de la educación media y superior, no existe tanto problema. En esta etapa educativa, el alumno es más independiente, sabe cómo aprende, cómo trabajar en equipo en sistemas virtuales y cómo contactar al maestro en caso de duda. De igual forma, es común que, en algunos

casos, emplee su metacognición para investigar por su cuenta propia para despejar interrogantes o que busque otras posibles soluciones a algo que no haya comprendido.

Así pues, las estrategias digitales impuestas por la SEP servirían de forma parcial y necesitan ser complementadas con la ayuda de los padres de familia o del maestro de grupo a distancia, para que, en equipo, fomenten el desarrollo cognitivo en los alumnos y se dé un aprendizaje constructivista en la manera de lo posible.

En resumen, la adaptación de la educación no es fácil; sobre todo, en un país como México, en donde los diferentes contextos sociales y las pocas oportunidades crean no solo una brecha digital enorme sino también en lo sociocultural.

La pandemia causada por el COVID-19 puso en evidencia los grandes rezagos que, a través de los años, la sociedad ha ignorado. Además, existe esa mirada e idea esperanzadora de que todo cambiará “una vez que esto pase”, que se buscará la equidad y un bienestar generalizado entre los mexicanos. Mientras eso llega, es menester asumir el papel particular como docentes, padres de familia y alumnos al tratar de sobrellevar la situación lo mejor posible. Para ello, es pertinente adaptarse progresivamente a la nueva rutina y a los retos que implican aprender en línea.

Para finalizar, cabe añadir que todas las personas están pasando por un proceso que puede generar miedo o ansiedad, pero estos cambios son los que deben de unir y fomentar la cercanía entre todos los protagonistas del proceso educativo,

hoy más que nunca, para así tratar de superar esta fase en donde la empatía hacia la labor docente es el factor común. Por ello, es primordial retomar el uso del pensamiento crítico y de la reflexión, y no dejar que los paradigmas educativos obsoletos sean los utilizados en esta adversidad; puesto que la clave está en la comunicación y en el esfuerzo generalizado para lograr una verdadera educación de calidad a lo largo del país en medio de la contingencia.

REFERENCIAS

- Gardner, H. (1994). *Estructura de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. México, D.F.: Fondo de la Cultura Económica.
- INEGI. (2019). *Estadística a propósito del Día Mundial del Internet (17 de mayo)*. Obtenido de Comunicado de prensa: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2019/Internet2019_Nal.pdf
- Riquelme, R. (2019). *En México, hace falta más acceso a Internet que cobertura: IFT*. Obtenido de El Economista: <https://www.economista.com.mx/tecnologia/En-Mexico-hace-falta-mas-acceso-a-Internet-que-cobertura-IFT-20190513-0057.html>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2020). *Aprende en casa*. Obtenido de Gobierno de México: <https://www.aprendeencasa.mx/aprende-en-casa/>
- Sevilla, P. (2017). *Pirámide de Maslow*. Obtenido de Ecomipedia: <https://economipedia.com/definiciones/piramide-de-maslow.html>
- SUN. (2020). *México registrará mayor alza en pobreza por coronavirus: Cepal*. Obtenido de El Informador: <https://www.informador.mx/economia/Mexico-registrara-mayor-alza-en-pobreza-por-coronavirus-Cepal-20200512-0072.html>
- Trujillo, L. M. (2017). *Teorías pedagógicas contemporáneas*. Bogotá, D.C.: Fundación Universitaria del Área Andina.
-

PERCEPCIÓN VS. REALIDAD DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE VIRTUAL DURANTE LA PANDEMIA

Flor Argelia Laureano Torres

Marco Antonio Vargas Solís

El objetivo del presente trabajo es presentar dos experiencias de enseñanza-aprendizaje en línea en donde se hace evidente que las percepciones que teníamos respecto a la enseñanza a distancia tuvieron que ser revaloradas ante la realidad. Se propone la promoción de la autonomía como un camino viable para hacer frente a posibles contingencias similares a la que ha tocado vivir en 2020.

Introducción

Fue en diciembre de 2019 que Wujan, China notificó “un conglomerado de casos de neumonía en la ciudad. Posteriormente se determinó que están causados por un nuevo coronavirus.” (OMS, 2020). Aunque, en aquél entonces, era algo que llamaba la atención y preocupaba, es probable que la mayoría de nosotros no hubiéramos imaginado todo lo que pasaría unos meses después y las repercusiones que esto traería en el mundo. Así, en marzo de 2020, a los docentes de Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino, se nos hizo llegar el comunicado en el cual se nos solicitaba elaborar estrategias

de trabajo docente a distancia, utilizando los medios tecnológicos disponibles.

Ante esta indicación los docentes enfocamos nuestros esfuerzos en planear, considerando la manera en que podríamos avanzar con el programa del curso y atender a los estudiantes, en la creencia de que volveríamos al trabajo a finales de abril. Algunos ya habíamos incluido, desde el inicio del semestre, el trabajo a través de herramientas y aplicaciones, específicamente Google Classroom y WhatsApp. Esto en el afán de incluir el uso de tecnología como parte del desarrollo de los cursos. Aunque era francamente difícil lograr que algunos estudiantes subieran sus trabajos a tiempo, e incluso que estuvieran de acuerdo con esa modalidad de entrega de actividades y tareas. Sin embargo, ante la indicación de trabajar a distancia, no hubo otro remedio. A continuación, se presentan las experiencias de los autores durante los meses de trabajo a distancia.

Recuperando la experiencia: Caso 1, Flor:

Personalmente, pensé que la clave del trabajo a distancia estaba en mi planeación. Así que la escribí muy detalladamente, e incluí las preguntas que yo les habría hecho en clase, por ejemplo “lee los ejemplos con atención y responde ¿cuándo se usa *some*? ¿Cuándo se usa *any*? ¿qué te hace pensar eso?”, para que ellos dedujeran el uso de algunas estructuras gramaticales; o las instrucciones para un *pre-*

reading: “mira las fotografías y responde ¿quiénes son? ¿dónde están? ¿te gustan esos deportes?”, etc. Desde mi punto de vista mi planeación llevaría a los estudiantes de la mano, no solamente con el trabajo, sino con los razonamientos necesarios y les ayudaría a responder sus ejercicios de manera exitosa. Aunado a ello, incluí lo que consideré una variedad de recursos útiles, además del libro de texto, su cuaderno de trabajo, y sus audios. Mis planeaciones incluyeron indicaciones para ver videos, leer presentaciones en línea o artículos, hacer grabaciones y escuchar audios, todo con su respectivas instrucciones detalladas y evidencias de trabajo, además de una descripción de cómo calificaría o evaluaría cada actividad. Al mismo tiempo, constantemente monitoreaba a los estudiantes a través de mis grupos de WhatsApp. Los saludaba y preguntaba cómo iban, qué dudas había y les recordaba revisar Google Classroom con frecuencia. A la par, enviaba mensajes privados por Google Classroom, referentes a los trabajos que revisaba. Me sentía muy orgullosa de mi trabajo.

Mi trabajo me parecía muy fácil de seguir, dados los cursos a distancia que he tomado. Supuse que lo que estaba escribiendo resultaría tan significativo para los estudiantes como para mí, y que sería muy fácil para ellos seguir mis instrucciones, estar al pendiente de mensajes, revisar todas las fuentes, externar dudas y estar al día con todas las actividades que les solicité. Sin embargo, no me daba cuenta de lo siguiente: (1) estaba cargando a mis estudiantes, y a mí

misma; de muchísimo trabajo, sin pensar que ellos tenían cuatro o cinco cursos más con los cuales cumplir y que yo tenía aproximadamente 50 estudiantes a quienes revisar trabajos y dar retroalimentación; y (2) esa planeación plagada de instrucciones, fuentes e indicaciones no resultó ni tan clara, ni tan significativa ni mucho menos amigable o accesible. Y esto me fue demostrado al revisar las actividades, pues constantemente, mi pregunta era ¿por qué no están haciendo lo que yo pedí? A lo que algunos estudiantes respondían “Ay, *teacher*. La mera verdad no entendí cómo era”.

Por otro lado, hubo varios estudiantes que no tienen acceso a Internet, o a equipo que les permitiera trabajar a distancia, como una computadora o teléfono. O bien, comparten un solo equipo con más hermanos, padres trabajadores, tíos, primos, etc. Por ello, sí enfrentaban dificultades para conectarse, descargar los materiales, subir las actividades, estar al pendiente de mensajes, etc. Esto definitivamente precisa que los docentes actuemos con flexibilidad en cuanto a las fechas de entrega, los medios, etc. Del mismo modo, requiere que actuemos con una postura humanista, dispuesta a entender y empatizar.

El golpe de la realidad es terrible. Hasta entonces estábamos acostumbrados, maestros y estudiantes, a compartir un salón de clases, compañeros, horarios, ceremonias, convivios, etc. Y, en ese marco, sabíamos qué hacer, qué se esperaba de nosotros y cómo comunicarnos. Sin

embargo, de un momento a otro, esa realidad que sabíamos manejar se había esfumado y no sabíamos significar en ese “nuevo marco conceptual” (Pfleger, 2020), pues de pronto tanto los estudiantes como los maestros nos encontrábamos solos. Es cierto que estábamos en contacto a través de mensajes y llamadas, pero en cuanto esos minutos pasaban, ya no teníamos todo aquello que otrora nos rodeaba y nos hacía sentirnos en la escuela.

También debo decir que lo mejor logrado en mis clases fue estar al pendiente de mis estudiantes. Cierto es que no todos respondían mis mensajes, pero todos recibieron retroalimentación, a todos les respondí las dudas que tuvieron, les reenvié archivos por los medios que ellos me solicitaron, los orienté con dudas de tipo administrativas, e incluso escuché cuando me contaron problemas o situaciones personales. Estuve presente, remotamente, pero presente.

Caso 2, Marco:

Tras la instrucción de asignar trabajo a distancia, y con la experiencia de haber participado en un par de diplomados en línea, consideré que sería suficiente con asignar páginas del libro de texto y pedir que subieran capturas de pantalla al grupo de Google Classroom creado para la materia. Curiosamente, los alumnos respondieron eficientemente en cuanto a subir sus capturas de pantalla. Una vez recibidas las actividades, me di cuenta de que el trabajo se multiplicaba

pues había que revisar detalladamente todas y cada una de las tareas que los alumnos habían enviado. Lo que parecía fácil se convirtió en una pesadilla. Al ir haciendo la revisión, me di cuenta que, efectivamente, los alumnos habían contestado las páginas asignadas, pero eso no significaba que las hubieran contestado bien. No había ningún tipo de evidencia de aprendizaje, por el contrario, no había manera de saber cómo llegaron a los resultados que proponían. Así pues, decidí que el trabajo en línea no podía ser únicamente la asignación de trabajos, sino que debía haber un componente de interacción, por lo que opté por utilizar la plataforma Zoom para tener videoconferencias con los diversos grupos. En un principio, me pareció que lo más lógico era tomar las horas de clase que ya teníamos asignadas y ocupar dichos espacios, pero de manera virtual. En principio los alumnos estuvieron de acuerdo, posteriormente se podrían hacer ajustes de horario negociándolo a comodidad de los estudiantes. Además de las clases interactivas, se les asignaba tarea a realizar tanto del libro de texto como de páginas de Internet y productos en los que los alumnos tuvieran que ejercer su dominio de la lengua: videos con conversaciones, principalmente.

Aunque en principio la solución parecía la ideal, pronto quedó de manifiesto que la cantidad de alumnos que atendían las clases virtuales era muy poca. Ante la información de que muchos alumnos no contaban con los recursos para conectarse a sesiones virtuales, empezamos a recibir

instrucciones en el sentido de no ser muy estrictos con la asistencia, lo cual promovió un mayor ausentismo. Cabe señalar que hubo un momento del trabajo a distancia en que los alumnos se empezaron a quejar por la carga excesiva del mismo. Al enterarse, las autoridades solicitaron que, en academias, con trabajo colegiado, se tomaran medidas para equilibrar la carga de trabajo de los alumnos. Ese fue también otro acierto, ya que las reuniones de academia fueron más expeditas y al grano. Después del acuerdo de reducir la carga de trabajo de los estudiantes, mis sesiones empezaron a fluir de manera muy efectiva, aunque hay que señalar que con un número muy reducido de participantes en relación a los que se tenían en las clases presenciales. Para la evaluación, además de las tareas se crearon exámenes en línea con el uso de Google Forms, herramienta que me era desconocida y sobre la que tuve que aprender gracias a la guía de colegas y tutoriales de YouTube.

A grandes rasgos, pude apreciar que a medida que se afianzaba la dinámica y la rutina de las sesiones virtuales, también lo hacía el compromiso de los alumnos y debo reconocer que hubo un cambio de actitud notable en su comportamiento como grupo y en su rendimiento académico.

En términos generales la experiencia fue positiva y gratificante porque el esfuerzo de ambos lados de la pantalla se hizo evidente. Por parte de los alumnos hubo un compromiso de cumplir y por mi parte hubo el esfuerzo de ofrecer clases que funcionaran en el ambiente virtual sin

alejarse completamente del esquema tradicional. En lo personal, me sentí cómodo con la dinámica de las clases interactivas en línea ya que esto redujo el trabajo a la cantidad “normal” de tiempo ante grupo y la revisión de tareas se hizo menos abrumadora. Creo que la interacción desempeñó un papel muy importante en el cambio de actitud de los alumnos pues se pudo apreciar que la labor del docente va más allá de mantener la disciplina. El tiempo empleado en las clases virtuales se redujo, ya que lo que habitualmente se cubría en dos horas de manera presencial, en la versión virtual se podía cubrir en una hora y media o una hora – aunque hay que señalar que esto también se pudo lograr gracias a que el número de participantes se redujo.

Las áreas de oportunidad que se presentaron con esta experiencia están centradas en el área de planeación, diseño de materiales y explotación de recursos. A pesar de que Internet ofrece una amplia gama de recursos y posibilidades, tanta abundancia puede volverse abrumadora, sobre todo cuando, como en mi caso, no se tiene mucha experiencia con los recursos interactivos, además de requerir una gran inversión de tiempo para crear actividades. También el área de dinámica de grupo se vio perjudicada puesto que al no contar con clases de inducción y al estar dentro de esta situación de por sí anómala, los alumnos llegaron a aprovechar la situación para hacerse presentes, pero no trabajar realmente sino dedicarse a elaborar otras tareas, jugar videojuegos o chatear por teléfono. En resumen, habrá

que tener un código de conducta mejor definido desde el principio.

Como se puede apreciar, el cambio de modalidad nos tomó por sorpresa y nuestros esquemas y presuposiciones acerca de la dinámica de la enseñanza a distancia se vieron desafiados, lo que nos obligó a tomar decisiones que se ajustaran a las necesidades. A continuación, ofrecemos nuestras conclusiones y perspectivas.

Qué se puede hacer para el próximo curso

Una visión a mediano y largo plazo. Es probable que la dinámica escolar cambie y se necesite una modalidad híbrida de impartición de clases, es decir una parte presencial y una parte en línea, o lo que se conoce también como *blended learning* o *flipped classroom* (Reidsema et al., 2017, p. 6). La parte presencial ya es conocida y probablemente esté dominada por los docentes, pero la parte en línea, además de las dificultades técnicas ya mencionadas, impone considerar un elemento de autonomía. En lo que respecta al alumno, esta autonomía no se adquiere sola, no basta la voluntad para ser autónomo, primero que nada, se debe saber qué es lo que se quiere lograr, y en el caso de una segunda lengua, pues el objetivo sería dominar dicha lengua; sin embargo esto no es tan fácil como parece ya que hay que tomar en consideración factores tales como las cuatro habilidades, pronunciación, gradación y progresión, interferencia de la lengua materna,

etc. Es ahí donde el docente tendrá que hacerse cargo de ofrecer una guía y proporcionar a los alumnos elementos para lograr autonomía en su aprendizaje.

Dickinson (1987) señala que hay varios grados de autonomía en la enseñanza de lengua que pueden ir desde la decisión de escuchar una grabación o leer un artículo de revista en la lengua meta, hasta la autonomía total en la que el aprendiente decide los contenidos, actividades y tiempos de su aprendizaje. De igual modo, Scharle & Szabó (2000) reconocen que la adquisición de autonomía es un proceso largo que requiere de orientación y que puede ser inculcado en las clases regulares. Las dos obras referidas coinciden en que un componente esencial para lograr la autonomía en cualquier grado que se desee es la actitud y que esta actitud puede enseñarse y promoverse.

REFERENCIAS

- Dickinson, L. (1987). *Self-Instruction in Language Learning*. Cambridge University Press.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2020). COVID-19: cronología de la actuación de la OMS. <https://www.who.int/es/news-room/detail/27-04-2020-who-timeline---covid-19>
- Pfleger, S. (2020). *Conversatorio: la enseñanza de lenguas en tiempos de contingencia*. Evento en línea transmitido el 28 de mayo de 2020. ENALLT. UNAM.
- Reidsema, C., Kavanagh, L., Hadgraft, R. & Smith, N. (2017). *The Flipped Classroom. Practice and Practices in Higher Education*. Springer.
- Scharle, A. & Szabó, A. (2000). *Learner Autonomy: A guide to developing learner responsibility*. Cambridge University Press.
-

REFLEXIÓN SOBRE EDUCACIÓN A DISTANCIA DURANTE EL PERIODO DE CONFINAMIENTO EN LA CENTENARIA Y BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE QUERÉTARO ANDRÉS BALVANERA UNIDAD QUERÉTARO

Lydia Samantha León Benavides

Yukiko Yanome Gutiérrez

Introducción

“No tengas miedo de cambiar el modelo” (Reed Hastings, 2019).

En marzo de 2020 la educación se vio inmersa en una situación sin precedentes ante la pandemia de SARS-CoV-2. El aislamiento social y cierre de los centros educativos orilló al sistema educativo a hacer uso como nunca antes de la tecnología y comunicación a distancia para continuar con su misión. En un abrir y cerrar de ojos, los maestros nos vimos ante la necesidad de hacer cambios notables en nuestra manera de aproximarnos al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las Escuelas Normales del país no fueron la excepción y sin suficiente tiempo para preparar una estrategia formal, la educación presencial se tornó virtual. Tanto maestros como alumnos enfrentamos una serie de nuevos retos y se puso a prueba la adaptabilidad y resiliencia de los actores

educativos. Un cambio tan inesperado nos obligó a cuestionarnos sobre las prácticas docentes actuales y futuras.

En este artículo compartiremos algunos de los resultados de una encuesta aplicada a alumnos normalistas acompañados de reflexiones con la intención de iniciar un nuevo ciclo y de lo que debemos hacer para transformar el proceso de aprendizaje.

Material y métodos

Con la finalidad de conocer la experiencia vivida por los estudiantes de la Centenaria y Benemérita Escuela Normal del Estado de Querétaro Andrés Balvanera durante los primeros 3 meses de educación a distancia se retomaron 15 preguntas del formulario "Experiencias educativas durante el periodo de confinamiento por COVID-19" de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2020) editando las 15 restantes con la finalidad de enfocarlo en nuestra comunidad normalista bajo cuatro aspectos principales: conectividad y recursos, uso de TIC como herramientas de enseñanza y aprendizaje, experiencias académicas significativas y bienestar emocional durante el confinamiento. Esta encuesta se envió a 355 alumnos en el turno matutino de 2º, 4º, y 6º semestre de las Licenciaturas en Educación Preescolar, Primaria y Educación Física, recibiendo 210 respuestas.

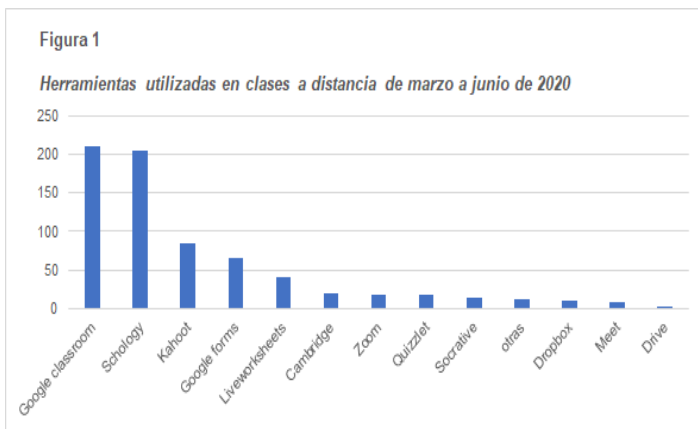
Resultados y discusión

El primer reto que enfrentamos los docentes con respecto a la educación virtual fue la conectividad. El 16.7% tuvo acceso a Internet el 100% del tiempo, un 50.5% entre el 80 y 90% del tiempo y el 9% lo tuvo un 50% del tiempo o menos.

A los 210 participantes se les preguntó “¿Con qué dispositivos y espacios cuentas para realizar tu trabajo escolar?” debiendo marcar todos aquellos a los que tienen acceso. La mayoría señala tener un celular de uso personal, únicamente dos alumnos reportan no tenerlo. En relación a otros dispositivos, 23 alumnos cuentan con una Tablet, mientras que 185 alumnos cuentan con computadora en casa que pueden usar para hacer trabajos escolares. 100 alumnos refieren que no hay espacio físico suficiente en sus casas para que todos los miembros de su familia puedan realizar sus actividades laborales o escolares simultáneamente, lo que nos hace reflexionar sobre la forma en que la dinámica familiar cambió y cómo administran los recursos con los que cuentan.

Este confinamiento pone a prueba diversas competencias con las que deben ser formados los futuros docentes normalistas para contribuir con el proceso educativo nacional, una de ellas del actual Plan de Estudios 2018 es que el normalista “usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje” (DGESPE, 2018). Competencia que se favoreció con el trabajo a distancia.

En la Figura 1 podemos apreciar las plataformas empleadas durante este periodo, siendo las más utilizadas las de función de administración de aula como Google Classroom y Schoology; mientras que Zoom o Meet que apoyan con clases virtuales sincrónicas fueron utilizadas con menor frecuencia. Se entiende que la premura con la que nos informaron el cambio en la modalidad de trabajo no permitió una capacitación amplia para mudarse a sitios como Zoom, Meet, Skype o Teams, entre otros.



Existe un campo amplio de análisis acerca de lo preparados que estamos como docentes ante estas nuevas generaciones. Así, el propio profesor Prensky (2010), exhorta a los docentes a utilizar nuevas formas de enseñanza para conectar a los alumnos con su propio proceso de

aprendizaje. Ahora más que nunca se requiere desarrollar las competencias en el uso de la tecnología con fines educativos

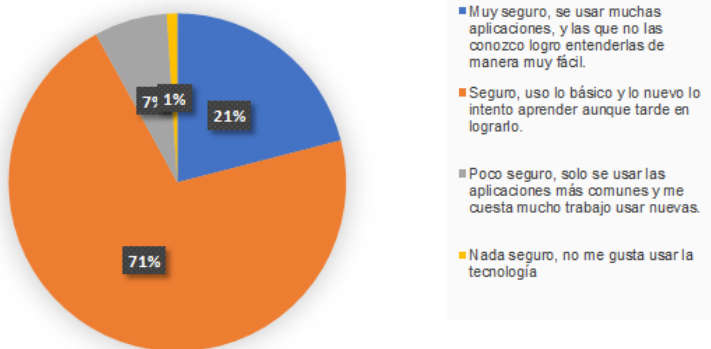
Vivimos en una sociedad inmersa en la tecnología, Marc Prensky (2001) acuñó el término “nativo digital” refiriéndose a los jóvenes que crecieron rodeados de computadoras, celulares y otros aparatos de la era digital. Sin embargo, la ECDL (European Computer Driving Licence) ha demostrado que “los jóvenes no poseen habilidades digitales de forma inherente” (ECDL, 2014, p. 2), es decir, el estar expuesto a la tecnología no se equipara con la capacidad de utilizarla. Hay que considerar también que el usar la tecnología de la vida diaria no significa ser capaz de utilizarla con fines educativos o laborales. Es el deber del docente “enseñar a pensar y actuar sobre contenidos significativos y contextualizados” (Díaz Barriga, 2010, p.27) y por lo tanto diseñar secuencias didácticas que permitan al alumno desarrollar las competencias planteadas mediante sus clases en línea.

En la Figura 2 se muestran los resultados ante la pregunta “¿Cómo te sientes al usar la tecnología?”. Al respecto, el 71% de los participantes se siente seguro, sabe utilizar muchas aplicaciones y lo que no conoce lo logra entender fácilmente. Aquí se abre la posibilidad de vincular estas respuestas con una encuesta a docentes donde puedan identificar el grado de manejo de las aplicaciones por parte de los alumnos ya que algunas investigaciones como las realizadas por el ICILS (*International Computer and Information Literacy Study*, 2018)

en 14 países han demostrado que el 43% de los estudiantes internacionales utilizan las computadoras para completar tareas básicas y explícitas de recolección de información pero no son capaces de hacerlo de manera independiente o con alta calidad, lo cual coincide con lo señalado por el ECDL (*European Computer Driving Licence*) (2014 p. 4) “las pruebas prácticas indican que mientras que su confianza en sus habilidades es alta, sus competencias reales en el uso de las computadoras e Internet están lejos de ser completas”, por lo que más investigación en esta área debe considerarse.

Figura 2

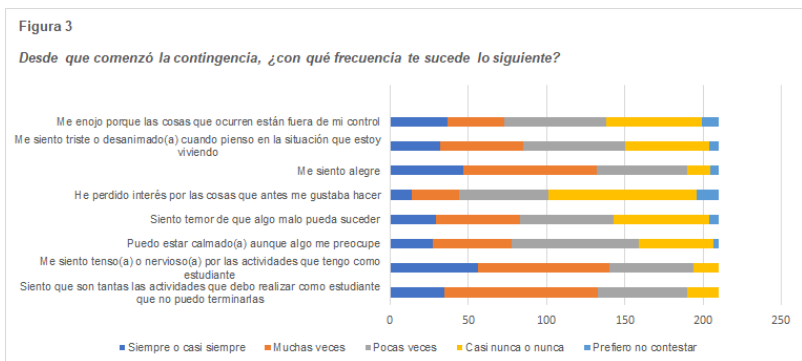
En el uso de la tecnología me siento:



Respecto al bienestar emocional durante el confinamiento, la escuela a distancia y lo que sucede en su contexto, un 57% de los participantes menciona que prefiere la presencia del maestro, a un 21% le gustan las clases en línea y un 22 % señala que no le gustan las clases virtuales pues le cuesta

mucho trabajo seguir instrucciones y resolver ejercicios en línea. En este ámbito, es de suma importancia que en el proceso de formación apoyemos en el desarrollo de los alumnos para que puedan resolver aspectos concretos de su aprendizaje y no dependan de tener un maestro en el aula que los guíe en todo momento.

Los resultados anteriores pueden relacionarse con las respuestas que se muestran en la Figura 3 ante la pregunta “Desde que comenzó la contingencia, ¿con qué frecuencia te sucede lo siguiente?” donde podemos apreciar que la opción de muchas veces tiene una frecuencia alta en situaciones como el sentirse nervioso por las actividades que tiene que realizar como estudiante, además de ser muchas actividades y percibir que no puede terminarlas.



Como docentes es claro que el manejo de herramientas digitales hoy se convierte en una prioridad, pero también cobran importancia las habilidades socioemocionales con las

que trabajamos en cada clase. Las respuestas a estas preguntas ponen en tela de juicio el nivel de resiliencia de nuestros estudiantes, podemos corroborar como este cambio no ha sido fácil para ellos. Es evidente como un reto más para nosotros los docentes, el ayudar a los alumnos a desarrollar su resiliencia. Estudios indican que el componente emocional del aprendizaje está presente, a veces de manera muy fuerte, en el aprendizaje en línea (Mortiboys, A. 2016) por lo que nunca debemos dejarlo de lado.

Conclusiones

La reciente transformación de un sistema presencial a uno virtual derivado de una pandemia mundial nos obliga a reformular nuestra labor docente. Debemos considerar que los espacios y recursos con los que cuentan nuestros alumnos son limitados y ser empáticos en ese aspecto pues, aunque comentan sentirse cómodos en el manejo de la tecnología, también reportan preferir las clases presenciales.

La misma encuesta nos deja retos como docentes, pues no bastan las plataformas para administrar el aula, a ellos les interesa la sincronía en clases, una interacción que logre aprendizajes de forma satisfactoria. Misma interacción que, bajo la guía del docente, le permita caminar hacia un aprendizaje autónomo y hacia una verdadera construcción del conocimiento.

Es vital, después de analizar los resultados, trabajar en el campo emocional de nuestros estudiantes, apoyar al alumno para que sepa afrontar la adversidad y a pesar de ello salir adelante. Como docente, ser una compañía eficaz que permita identificar en los alumnos las fortalezas y oportunidades con las que cuentan y así, motivarse hacia un proceso de aprendizaje exitoso.

Está en nosotros el poder de cambio, el comprender cómo se ha afectado la eficacia del aprendizaje derivado de este suceso mundial y la forma en la que nosotros podemos generar un cambio en nuestras prácticas y las de los futuros docentes del país. Nuestro mundo cambió debido al COVID-19, es nuestro deber evolucionar nuestra forma de enseñanza.

REFERENCIAS

- DGESPE (2018) *Perfil de Egreso de la Educación Normal*. Recuperado el 5 de junio de <https://bit.ly/32nEzjQ>
- Díaz Barriga, F. (2010) *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista*. Tercera Edición. McGrawHill. México.
- ECDL Foundation. (2014). *La falacia del "nativo digital": ¿Por qué los jóvenes necesitan desarrollar sus habilidades digitales?* <https://bit.ly/2Zxga9P>
- ICDL Américas. (2015). *Encuesta de competencias digitales*. <https://bit.ly/32kAL2>
- Mortiboys, A. (2016). *Cómo enseñar con inteligencia emocional*. <https://bit.ly/3hsdWyl>
- Prensky, Mark. (2010). *Nativos e Inmigrantes Digitales*. <https://bit.ly/3hqNBki>
- Reed Hastings, cofundador de Netflix: *digitalización y revolución de un sector*. (2019). Las Ciudades Inteligentes. <https://bit.ly/3k9THY3>
- SEP (2020) Formulario *Experiencias educativas durante el periodo de confinamiento por COVID-19*. Recuperado el 2 de junio de 2020 de <https://bit.ly/35rXwDR>

EXPERIENCIAS DE PRÁCTICA PROFESIONAL EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE INGLÉS EN TIEMPOS DE CONTINGENCIA POR COVID-19

Tania Alejandra López Rodríguez

Adriana Amelia Buendía Camacho

María Eugenia Ramos Méndez

En el mes de diciembre de 2019, en la República Popular de China en la Ciudad de Wuhan, se generó el brote del virus nombrado Coronavirus COVID-19; debido a su propagación y a sus efectos aniquiladores que han puesto en riesgo la salud de la sociedad mundial, se le ha denominado como pandemia (OMS, 2020). Ante las estadísticas tan alarmantes de contagios y decesos, desde el 24 de marzo de 2020, la Secretaría de Educación Pública determinó que alumnos, personal docente y administrativo de todos los niveles educativos participaran de forma obligatoria en el “aislamiento voluntario preventivo en sus hogares”, como acción para evitar el contagio del COVID-19 (SEGOB, 2020). Dicha medida de prevención generó que las actividades académicas y administrativas debieran continuar con sus procesos a distancia, mediante el uso de la infraestructura informática y los recursos tecnológicos.

Como consecuencia, los docentes de todos los niveles de enseñanza debimos de transitar de la enseñanza tradicional presencial a un modelo virtual y a distancia. En la Escuela

Normal No. 1 de Toluca, las docentes involucradas en el Trayecto de Práctica Profesional de 4to semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria (LEAIES por sus iniciales) del Plan de estudios 2018, y de 6to semestre de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Lengua Extranjera (Inglés) (LESI por sus iniciales) del Plan de Estudios 1999, debimos adaptar y rediseñar las actividades teóricas y prácticas bajo un enfoque por competencias para el logro de objetivos y eficacia de los Programas de Práctica, considerando que dicho trayecto tiene un carácter integrador en el sentido de que recupera los trayectos formativos para poder dar respuesta a las situaciones problemáticas encontradas o sugeridas intencionalmente para la formación profesional (SEP, 2020)

En los programas del curso de Estrategias de Trabajo Docente (LEAIES) se establece que el periodo de práctica es de 5 semanas y en el de la asignatura de Observación y Práctica Docente IV (LESI) el periodo de práctica es de 3 semanas en las Escuelas Secundarias, en ambos casos solo se llevó a cabo la jornada de observación de 3 días y una semana de Jornada de Práctica y Observación en el mes de febrero. El resto de las jornadas de práctica programadas para el semestre fueron canceladas, por lo tanto, los estudiantes y docentes debimos realizar las siguientes adecuaciones a las actividades para lograr el aprendizaje y el desarrollo de competencias profesionales, entre otras:

1. Utiliza conocimientos del Inglés y su didáctica para hacer transposiciones de acuerdo a las características y contextos de los estudiantes a fin de abordar los contenidos curriculares de los planes y programas de estudio vigentes, (SEP, 2020)
2. Diseña los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con los enfoques vigentes del Inglés considerando el contexto y las características de los estudiantes para lograr aprendizajes significativos.” (SEP, 2020)

Elaboración de vídeos de Inglés para secundaria

Inicialmente, al saber de la estrategia del gobierno federal de ofertar clases vía televisión con el programa “Aprende en Casa”, se consideró analizar la estructura y contenidos de los programas de Inglés que fueran transmitidos por Ingenio TV, el canal encargado de transmitir los contenidos para nivel secundaria. Sin embargo, en pocos días fue evidente la falta de dichos contenidos de Inglés como parte del programa federal. Esta falta de materiales fue el detonante para trabajar en la elaboración de videos como un ejercicio de práctica profesional con el objetivo de desarrollar y fortalecer el desempeño profesional de los estudiantes normalistas a través de acercamientos graduales y secuenciales en la práctica docente a distancia de forma colaborativa con la finalidad de que cuenten con las competencias establecidas en

el Perfil de Egreso y que se adapten a las necesidades actuales de la sociedad.

Por tal razón, los estudiantes normalistas diseñaron colaborativamente, grabaron y retroalimentaron videos para los alumnos de Secundaria para contribuir con su formación en Inglés durante tiempos de confinamiento actuales o apoyo de clases presenciales futuras. Los alumnos de secundaria comentaron que la mayoría de los videos les parecieron atractivos gracias a los elementos de diseño seleccionados (imágenes y colorido de las escenas), les permitieron repasar y comprender mejor contenidos vistos en clases presenciales pasadas, y relacionar contenidos con otras asignaturas.

Las características iniciales de los videos se apoyan en los elementos básicos de las planeaciones de clase: inicio, desarrollo, cierre, y debieron cumplir con una extensión limitada de máximo 20 minutos para esta modalidad. Los videos debían mostrar organización y contenidos de acuerdo a los programas de Inglés vigentes (Aprendizajes Clave para primero y segundo grado y Programa Nacional de Inglés para tercer grado), así como una metodología adecuada al tema y nivel de Inglés del grupo. El dominio del idioma Inglés del estudiante normalista también se consideró un elemento muy importante para estos videos tanto para la claridad en la presentación del tema y como modelo lingüístico para los alumnos de secundaria.

Creación de un sitio web como repositorio de materiales

El sitio web surge a partir de la necesidad de concentrar en un solo espacio en línea los videos, los portafolios y las evidencias de aprendizaje realizados en los cursos del Plan 2018 y las asignaturas del Plan 1999, así como los conversatorios con docentes y directivos de Escuelas Secundarias para posibilitar que los estudiantes normalistas que no pudieron participar debido a cuestiones laborales o de conectividad, pudieran acceder las grabaciones de los eventos. El sitio denominado “Experiencias de Práctica Profesional” (durante confinamiento por COVID19) de la Escuela Normal No. 1 de Toluca (<https://sites.google.com/view/practica-enn1t-covid-19/home>) funge como un repositorio de videos y materiales propuestos por los estudiantes aspirantes a maestros de Inglés, que se perciben de gran impacto y ayuda tanto a la comunidad Normalista como a docentes y alumnos de las Escuelas Secundarias que participan en el Proyecto Académico Básico de Práctica Profesional para contribuir en su proceso de enseñanza a distancia.

De igual forma los materiales y experiencias de aprendizaje alojados en el sitio permiten analizar y reflexionar acerca de los mismos, con el propósito de realizar mejoras a futuras actividades que favorezcan un desarrollo integral de los estudiantes normalistas de nuevo ingreso así como de la licenciatura.

Reflexión de la práctica

Al término del semestre los docentes y estudiantes del Trayecto formativo de Práctica Profesional Plan de Estudios 2018 y el Área de Acercamiento a la Práctica Plan de Estudios 1999, realizamos la “Reflexión de la Experiencia de Práctica Profesional en Tiempos de Contingencia por COVID-19”, con el propósito de fortalecer la comunicación y actividades con los docentes de educación básica para el ciclo escolar 2020-2021 así como con los docentes del trayecto de práctica del siguiente semestre para continuar con el desarrollo de competencias profesionales de nuestros estudiantes normalistas. Dicha actividad se llevó a cabo de manera virtual durante dos días. Ésta se desarrolló de la siguiente forma:

- Reflexión de la jornada de observación (presencial y mediante conversatorios a distancia con maestros y directivos de escuelas secundarias) realizada por los estudiantes de 1° grado de la LEAIES
- Socialización de resultados e interpretación de cuestionarios aplicados al final del ciclo escolar 2019-2020 a Docentes y alumnos de Educación Básica elaborados por los estudiantes de 2° Grado de LEAIES.
- Presentación del repositorio elaborado por los docentes de práctica con los materiales digitales

realizados por la LEAIES y LESI.

- Realimentación a los videos y trabajos elaborados por los estudiantes normalistas durante el confinamiento COVID-19 realizada por las profesoras que trabajarán en el trayecto de práctica del siguiente semestre.
- Socialización de experiencias de prácticas profesionales, documento recepcional y certificación del idioma Inglés con la participación de los estudiantes de 4° Grado de LESI.
- Organización de las mesas de trabajo: “Diseñando un ambiente virtual de aprendizaje” (traducido al Inglés como “Designing a virtual learning environment”) dirigidas por las estudiantes de 3° Grado de LESI con la participación de los estudiantes de 1° y 2° Grado de LEAIES. Con el propósito de proponer los contenidos y las herramientas para elaborar un “Ambiente Virtual de Aprendizaje para la escuela Secundaria” de manera colaborativa entre los estudiantes a través de la reflexión sobre los conocimientos y habilidades generados durante el segundo semestre del ciclo escolar 2019-2020 teniendo como propósito retroalimentar el desarrollo de las competencias profesionales desde una visión constructiva y propositiva.

Las experiencias de enseñanza-aprendizaje que han vivido tanto docentes y estudiantes a partir de esta contingencia

derivada del confinamiento ponen en perspectiva que la interacción social es fundamental y que los sujetos buscan en todo momento la comunicación, situación que favorece el desarrollo de estrategias para organizar y reinventar mejoras en los procesos. Por ello la necesidad de analizar dichas experiencias permitió la adecuación de actividades para la reflexión y compartir las realizadas durante este confinamiento.

La encuesta de Satisfacción sobre la Planeación, Desarrollo y Evaluación del Proyecto de Observación y Práctica Docente 2019-2020 aplicada a todos los participantes en el proyecto muestra un alto grado de satisfacción por parte de los estudiantes normalistas que participaron en la mayoría de las actividades, ellos mencionan que el trabajo colaborativo así como la socialización de los productos realizados por sus compañeros de otros grados les ha permitido plantearse nuevos retos, reflexionar sobre sus propias habilidades y comenzar a vivenciar distintas formas de trabajo que contribuyen al fortalecimiento de sus competencias como futuros docentes de Inglés. Empoderar es lo que hace más humanos a nuestros estudiantes, que estarán preparados para afrontar de forma madura y crítica el mundo al salir del centro educativo (Fernández, s/f). De esta manera, dicha transformación de las jornadas de observación y práctica docente ha permitido analizar el nuevo contexto que se vive actualmente en el sector educativo, así como situaciones socioeducativas para

determinar la relación de la escuela con la comunidad, aspectos pedagógicos, didácticos, metodológicos e instrumentales en el nivel secundaria, mediante la aplicación a docentes y alumnos de cuestionarios, conversatorios, entrevistas, análisis de materiales, etc.

En conclusión, la organización y el trabajo colaborativo entre docentes de las licenciaturas en Inglés de la Escuela Normal No. 1 de Toluca, docentes de escuelas secundarias y estudiantes normalistas de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria Plan 2018 y de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Lengua Extranjera Inglés Plan de Estudios 1999 favorecieron el desarrollo sus habilidades profesionales, así como de las actividades de práctica y reflexión con su participación entusiasta y responsable.

REFERENCIAS

- Fernández, J. (s/f). La importancia de empoderar a los alumnos. *Escuela de Experiencias* [blog]. Recuperado el 24 de julio de 2020 en <https://escueladeexperiencias.com/la-importancia-empoderar-los-alumnos/>
- OMS. (2020). Alocución de apertura del Director de la OMS. <https://www.who.int/es/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>
- SEGOB. (Marzo 16, 2020). Diario Oficial de la Federación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16

/03/2020

SEP. (2000). *Plan 1999 Licenciatura en Educación Secundaria en Lengua Extranjera (Inglés)*.

http://ensech.edu.mx/documentos/antologias/non/SEM.%20NONES1-11/plan_estudios/ingles.pdf

SEP. (2020). *Plan 2018 Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria*. CEVIE. <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/119>

SEP. (2020). *Programa de Curso: Estrategias de Trabajo Docente. Plan 2018 Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria*. CEVIE.

<https://www.cevie-dgespe.com/documentos/1647.pdf>

UN RETO LLAMADO AUTONOMÍA: ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN AMBIENTES DIGITALES

Gareth Luke Scyner

Alma Sánchez Linares

Yareni Lizbeth Arenas Sánchez

Debido a los cambios en el entorno educativo, las teorías pedagógicas, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) en nuestra sociedad, la autonomía se ha convertido en un objetivo significativo de las escuelas normales (SEP, 2019), que ahora se percibe como una habilidad esencial en el siglo XXI.

En el marco de la pandemia causada por el COVID-19, las actividades educativas fueron afectadas a nivel global, nacional, estatal y local, causando desafíos sin precedente. A la luz de tal situación, la Secretaría de Educación Pública (SEP), atendiendo a las recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud (OMS), decidió suspender el ciclo escolar presencial a partir del 20 de marzo del 2020 para minimizar los casos infecciosos y garantizar la seguridad de los estudiantes y docentes en el país, quienes inesperadamente se encontraron ante un panorama incierto y se tomó la decisión de continuar con clases a distancia con el fin de evitar el rezago educativo.

El objetivo de este ensayo es enfatizar la importancia de la

autonomía entendida como la “condición de quien, para ciertas cosas, no depende de nadie” (RAE, 2019); es decir la capacidad del alumno de llevar a cabo acciones de manera independiente con el fin de desempeñar un papel activo en su propio proceso de formación. La noción de autonomía vuelve a cobrar un papel relevante en el campo de la educación en todos los niveles, puesto que el confinamiento y la instrucción a distancia precisan de una actitud abierta hacia la transición de una nueva manera de enseñar y aprender.

Pero, ¿qué implica ser autónomo? Según la UNESCO (2019), este concepto “permite a los individuos o a las comunidades encargarse y hacer uso pleno de sus competencias, sus energías y sus juicios”. Černočová y Selcuk (2019) afirman que la autonomía significa ser capaz de asumir la responsabilidad de la formación propia en términos de autodirección, autoguía, autoeficacia e iniciativa. Por otro lado, Solórzano (2017) expresa que “el aprendizaje autónomo es el proceso intelectual, mediante el cual el sujeto pone en ejecución estrategias cognitivas y metacognitivas, secuenciales, objetivas, procedimentales y formalizadas para obtener conocimientos estratégicos” (p. 245).

Aunque se comprende la trascendencia de dicho concepto, las condiciones para que este se lleve a cabo en las aulas mexicanas están lejos de ser ideales. Existen muchos obstáculos y desafíos en la implementación de un tipo de aprendizaje autónomo tales como la renuencia para implementarlo, una ineficiente administración del tiempo,

falta de compromiso, actitud negativa, entre otros (Farmer, Nucamendi y Piña, 2018), los cuales no han sido solo observados por los docentes, sino también por los directivos de las instituciones e incluso por los propios alumnos.

El tema central de este trabajo no es nuevo, la autonomía continúa siendo clave en la realización de cambios relevantes en la educación y la tecnología con el fin de comprender cuán fundamental es la formación académica como un proceso dinámico, en lugar de solo adquirir y almacenar una cantidad de conocimiento en diferentes momentos de nuestras vidas (Flores y Meléndez, 2017). Por consiguiente, el aprendizaje autónomo representa la habilidad de los estudiantes de tomar decisiones informadas sobre su formación a través de la reflexión crítica y acciones independientes (Farmer et al., 2018), generando en el alumno una “toma de conciencia de sus propios procesos cognitivos y socioafectivos” (Flores y Meléndez, 2017, p. 4) y así, ir construyendo, desarrollando y mejorando esta capacidad con perseverancia y disciplina.

En los últimos tiempos, el término autonomía ha desempeñado un papel particular en la educación superior debido a las nuevas formas en que los alumnos interactúan y aprenden: las nuevas tecnologías facilitan y motivan a las personas a ser más autónomas; sin embargo, en tiempos de la actual pandemia, esta no es una tarea sencilla, ¿cuáles son algunos retos de las escuelas normales para el desarrollo de la autonomía y la enseñanza del Inglés en ambientes digitales?

La intempestiva transición de la instrucción presencial a la educación a distancia ha generado grandes desafíos en el marco del aprendizaje del Inglés en las escuelas normales y consecuentemente, la necesidad de definir acciones concretas para resolverlos. En el Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” (BINE), en Puebla, se identificaron algunos obstáculos y virtudes de la enseñanza en línea durante la pandemia de COVID. En primer lugar, el adaptarse a plataformas digitales, tal es el caso de Zoom, Google Classroom, Google Meet, entre otras al impartir clases virtuales ha requerido paciencia, flexibilidad, creatividad, pero sobre todo una mentalidad abierta con actitud positiva por parte del profesor y del alumno, con la finalidad de conseguir los aprendizajes esperados de cada programa académico.

En segundo lugar, al tener más de 40 estudiantes por grupo, es crucial para los docentes de Inglés poder demostrar empatía de cara a las condiciones de cada alumno, las cuales se han manifestado en diferentes formas. Por ejemplo, la adaptación tecnológica no ha resultado ser tan sencilla como podría pensarse, la falta de recursos, el acceso a una computadora propia, la conexión limitada o la nula conectividad a Internet, entre otros problemas técnicos que han requerido soluciones creativas.

De tal suerte, como nuevos docentes virtuales, ha sido satisfactorio observar la respuesta de los alumnos del BINE ante esta nueva forma de trabajo académico, a través de los

productos de aprendizaje como resultado de las tareas asincrónicas presentadas durante el confinamiento. Dichas tareas les concedieron la flexibilidad necesaria al alumnado, que si bien en un inicio expresó dificultad para organizar su tiempo de manera eficiente y trabajar por su cuenta al final del ciclo escolar se percibieron cómo más autónomos en su quehacer pedagógico. Asimismo, las actividades sincrónicas permitieron una comunicación cercana e interactiva, indispensable en el proceso educativo integral. “En cualquier caso, es indiscutible que la interacción a través de las actividades sincrónicas y asincrónicas potencia tanto el aprendizaje autónomo del estudiante como el co-aprendizaje, además del trabajo colaborativo entre estudiante y docente” (Moncayo, Pereira y Luján, 2018, p.36).

Otro desafío emergente para los maestros de Inglés ha sido el promover y adaptar las actividades que requieren de una participación activa en un aula de lengua extranjera tradicional a una en línea. El trato entre alumnos y docente no fue tan eficiente en un inicio, debido a la falta de conocimiento acerca de cómo comunicarse y conducirse en un ambiente digital, lo cual derivó en interacciones más lentas y pausas prolongadas. Sin embargo, nuevamente la empatía mostrada, esta vez de parte de los alumnos hacia el docente, compensó aquellos obstáculos.

Por otro lado, es relevante recalcar que los problemas sufridos por docentes y alumnos a nivel psicológico se han agravado debido a los efectos provocados por el

confinamiento, tales como el aislamiento, la baja autoestima, la ansiedad, el estrés, el desinterés, los cambios en los patrones de sueño, entre otros y que podrían impactar negativamente en el quehacer docente y rendimiento académico. Lo anteriormente mencionado aunado al peligro real de salud originado por el COVID al que toda la sociedad se encuentra expuesta, sin dejar de lado las carencias económicas que han exacerbado los sentimientos de falta de empoderamiento en la toma de decisiones.

Frente a tan difícil escenario, se hace indispensable promover una comunicación eficiente con los alumnos, mostrando flexibilidad, tolerancia y solidaridad, siempre buscando el bienestar de la comunidad educativa en situaciones críticas que están fuera de sus manos. Es incuestionable que las habilidades de maestros, alumnos, padres, autoridades y todos los actores involucrados en el proceso educativo necesitan ser refinadas; ya que, de no realizarse, podrían limitar tanto la asimilación de los contenidos académicos al igual que la autonomía de los educandos. En ese sentido, la Estrategia de Fortalecimiento (SEP, 2019) apunta a la construcción de una nueva cultura pedagógica con el objetivo de transformar a las escuelas normales y “lograr el desarrollo de competencias y aprendizajes significativos de los estudiantes, priorizando el aprendizaje autónomo y su desarrollo integral” (p.19), lo cual se puede realizar a través de la asistencia del docente, no solo en la instrucción presencial, sino también en entornos

virtuales. Rapanta, Botturi, Goodyear, Guàrdia y Koole (2020) afirman que un aprendizaje en línea exitoso requiere un diseño centrado en el estudiante, es decir, pensar cuidadosamente sobre lo que los estudiantes realmente tendrán que hacer para aprender.

Atendiendo a las problemáticas que se presentaron en el BINE en la educación a distancia, se sugieren algunas soluciones basadas en las experiencias de uno de los autores de este ensayo, las cuales fueron útiles para subsanar los desafíos derivados del confinamiento. Una de ellas sería la implementación combinada de actividades de enseñanza sincrónica y asincrónica, con el objetivo de fortalecer el aprendizaje en línea, alineado a las necesidades y carencias del estudiante, permitiendo al alumno trabajar a su propio ritmo.

Otra recomendación tiene que ver con la creación de estrategias de comunicación no verbal, con el fin de mantener el contacto e interacción con sus pares y docente, utilizando las diversas plataformas educativas y explotando cada una de sus características, por ejemplo aplausos, herramienta de anotación, texto en Zoom, *emojis* en WhatsApp o correo electrónico, entre otras, con la intención de involucrar a los estudiantes y ayudarlos a interactuar virtualmente aumentando su conciencia de la 'netiqueta' y potencializando el uso de las TIC disponibles como parte de su proceso de adaptación gradual hacia el aprendizaje a distancia.

Para finalizar, consideramos que el concepto de autonomía merece más atención. La problemática aludida anteriormente refleja la realidad de un nuevo escenario para todos los actores de la educación, y debería percibirse como una situación que se puede superar; en este sentido la adaptabilidad al aprendizaje autónomo será clave del cambio ya sea en un ambiente presencial o digital.

Es aquí donde nos preguntamos si a lo largo del confinamiento, otras escuelas normales han observado el desarrollo de la autonomía en el alumnado. La escucha atenta dentro de nuestro contexto pedagógico, nos reveló que a medida que los alumnos se adaptan al nuevo modo de aprendizaje, asumen la responsabilidad de las tareas, ya sean asignadas como individuales o grupales, demostrando iniciativa, calidad y creatividad en su realización.

Dicho esto, los docentes normalistas de Inglés tendrán que continuar desarrollando sus habilidades del manejo de las TIC y TAC, investigando y aprendiendo junto con los alumnos sobre cómo trabajar a distancia y promover su autonomía como habilidad fundamental de los ciudadanos del siglo XXI. Tratando de incentivar un tipo de motivación intrínseca en los estudiantes con el fin de realizarlo de forma significativa y eficiente. No queda más que decir que sería satisfactorio descubrir que los maestros y los alumnos han tomado conciencia del valor de la autonomía en la enseñanza de lenguas con el objetivo de una educación mexicana de calidad orientada hacia una transición completa en pro de

nuevas formas de instrucción. Además, habrá una oportunidad de mejorar nuestras habilidades organizativas, que son absolutamente necesarias para trabajar en línea y encontrar el equilibrio adecuado entre nuestra vida académica, profesional y personal.

REFERENCIAS

- Černochová, M., & Selcuk, H. (2019). Digital Literacy, Creativity, and Autonomous Learning. *Encyclopedia of Education*, 1-8. Recuperado el 27 de Enero de 2020, de https://doi.org/10.1007/978-3-319-60013-0_205-1
- Farmer, F., Nucamendi, M., & Piña, C. (2018). The dimensions of learner autonomy. *ANUPI Mexico*, 1-9. Recuperado el 14 de Febrero de 2020, de https://www.researchgate.net/publication/326232105_THE_DIMENSIONS_OF_LEARNER_AUTONOMY
- Flores, R., & Meléndez, T. (2017). Variación de la autonomía en el aprendizaje, en función de la gestión del conocimiento, para disminuir en los alumnos los efectos del aislamiento. *RED Revista de Educación a Distancia*, 54, 1-15. Recuperado el 15 de Febrero de 2020
- Moncayo, N., Pereira, J., & Luján, M. (2018). Las actividades de aprendizaje y el rendimiento académico en la educación a distancia. Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador. *Revista UNIMAR*, 36(1), 33-47. doi:<https://doi.org/10.31948/unimar.36-1.2>
- RAE. (2019). *Real Academia Española*. Obtenido de <https://dle.rae.es/autonom%C3%ADa>
- Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L., & Koole, M. (2020). Online university teaching during and after the Covid-19 crisis: refocusing teacher presence and learning activity. *Postdigital Science and Education*, 1-23.
- SEP. (2019). Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales. Obtenido de <https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/ENMEN.pdf>
- Solórzano, M. (2017). Aprendizaje autónomo y competencias. *Dominio*

de las ciencias, 3, 241-253. Obtenido de
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5907382.pdf>
UNESCO. (22 de Diciembre de 2019). *Tesouro de la UNESCO*. Obtenido
de
[http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/en/page/conce
pt3430?clang=es](http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/en/page/concept3430?clang=es)

UNA EXPERIENCIA DURANTE LA CONTINGENCIA EN LA ESCUELA NORMAL URBANA FEDERAL CUAUTLA

María Eugenia Méndez Parache

La formación de los futuros docentes de educación básica es la razón de ser de las Escuelas Normales en México y a nivel mundial, de acuerdo con Navarrete-Cazales, “la Escuela Normal ha sido la principal institución encargada de la formación de profesores para el nivel escolar básico; preescolar, primaria y secundaria. (Navarrete-Cazales, 2015, p.17).

Una de las características más importantes de la educación normal y quizá la que la hace diferente de la formación docente en las Universidades es el eje de la práctica docente, ésta está presente durante los ocho semestres de la carrera y va incrementando la exposición de los futuros docentes a la práctica directa con los alumnos en las escuelas, iniciando con entrevistas en el primer semestre y culminando con tiempo completo frente a grupo en octavo. Durante estos periodos de práctica, en el caso particular de la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla, los alumnos no asisten a tomar las demás asignaturas, en el caso particular de Inglés el avance de los alumnos en su aprendizaje se detiene o interrumpe si no se aplica una forma de trabajo adecuada.

Cuando me enfrenté al contexto antes citado en el primer semestre de clases del ciclo escolar 2018-2019 recién llegada

como Formador de Inglés C mediante el proceso establecido por las autoridades de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, me preocupé ya que pensaba como muchos de nosotros, que la exposición al idioma en el aula es lo que mejora las competencias comunicativas de los alumnos. Si éstos no estaban en clase presencial, ¿cómo iban a aprender y a practicar? De inmediato la frustración empezó a apoderarse de mí, ya que necesitaba a mis alumnos en el salón de clase para poder guiarlos en el aprendizaje del idioma. Lógicamente, esa forma de trabajo no iba a cambiar solo porque llegamos los Formadores de Inglés a impartir cátedra en la Normal, así que había que ponerse a trabajar y a generar nuevas formas de trabajo para la asignatura dentro del contexto de la escuela.

Es importante mencionar que una de las primeras actividades que se nos asignaron a los Formadores de Inglés a nivel nacional fue la elaboración o elección y aplicación de exámenes de diagnóstico y así lo llevamos a cabo en la Normal Cuautla. Los resultados fueron los esperados, aproximadamente el 80% de los alumnos de la escuela tenían un nivel A1 de dominio del idioma de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Se agruparon a los alumnos por niveles, grupos y licenciaturas. Así estuvimos trabajando durante tres semestres. A partir del cuarto semestre los grupos se “deshicieron” y nos asignaron grupos completos y en mi caso me tocó la mayoría

de los alumnos que ya había tenido en semestres anteriores, por lo que de cierta manera seguí trabajando por niveles dentro de mis grupos.

Después de una reflexión profunda de los resultados en el avance de los grupos que me fueron asignados y de las ausencias tanto por la práctica docente como por otras razones propias de la dinámica de escuela como paros, excursiones, falta de agua y la organización de los alumnos, tomé la decisión de implementar una forma de trabajo un tanto diferente a partir del semestre agosto-enero 2019-2020. Esta forma de trabajo está sustentada básicamente en tres metodologías: aula invertida, Aprendizaje/enseñanza basado en tareas (*Task Based Learning and Teaching*) y aprendizaje autónomo.

La reflexión más importante giró alrededor de temas como la siguiente: ¿qué tanto en realidad mis alumnos me necesitan en forma presencial para aprender Inglés? ¿Soy realmente indispensable? O ¿hasta qué punto soy indispensable para que ellos aprendan Inglés? Y si mis alumnos están mucho tiempo en la práctica, ¿qué necesito hacer para que ellos no se olviden de lo visto en clase? ¿Qué debo hacer para que ellos no pierdan el interés en el curso? Era importante responder estos cuestionamientos ya que la meta impuesta por la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de los Planes y programas establecidos por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) era muy alta, al finalizar los 6

semestres de Inglés los alumnos alcanzarían un nivel B1.2 de dominio del idioma. (SEP, 2018, p.10)

A partir de esta reflexión fue que me di cuenta que el uso del Aula invertida ayudaría a que el tiempo de clase sea utilizado para actividades en las que los alumnos pongan en práctica los conocimientos adquiridos previamente (Martínez-Salas, 2019, p.207) y que puedan surgir dudas para que estas sean clarificadas por el docente o los compañeros y de esa manera construir y desarrollar el conocimiento de forma colaborativa, cuestionando y resolviendo problemas en un trabajo conjunto (Martínez, Martínez-Castillo y Esquivel, 2014). Lógicamente debe existir un trabajo previo que ellos deben realizar en casa, antes de asistir a clases, ellos deben realizar ciertas actividades que los mantendrán en contacto con el idioma, tales como ver videos, leer algún texto, buscar palabras en el diccionario, contestar cuestionarios, etc.

Por un lado, dentro del enfoque comunicativo de la enseñanza de las lenguas encontramos que el Aprendizaje Basado en Tareas (*Task Based Learning*) ha tomado un papel preponderante dentro de las aulas debido a que este promueve el ejercicio de los procesos comunicativos y permite que el alumno tome el rol principal dentro del aula. Una tarea puede ser de dos tipos, tarea del mundo real o tarea pedagógica. Cuando una tarea del mundo real se transforma y se implementa en el salón de clases se vuelve pedagógica. De acuerdo con Richards et al. en Nunan (2004), una tarea

pedagógica es una actividad o acción la cual se realiza como resultado del procesamiento y entendimiento del lenguaje, es decir, como una respuesta. Estas actividades serían las que se lleven a cabo dentro de clase con los conocimientos adquiridos con las actividades asignadas previamente. Es entonces cuando estamos enlazando lo que hacen fuera de clases con lo que sucede en clase para hacerlo más significativo.

Ahora bien, por otro lado, el aprendizaje autónomo es la habilidad que tiene un alumno de hacerse cargo de su propio aprendizaje (Holec, 1981). Para que esto pueda llevarse a cabo, se necesitan ciertas habilidades y actitudes las cuales se deben desarrollar en el estudiante (Benson, 2006, p 211). Entre varios aspectos, Kumaravadivelu (2003) menciona que para fomentar o favorecer la autonomía en los estudiantes, el docente habrá de apoyarlos para:

- descubrir su potencial de aprendizaje, además de solo reunir conocimiento acerca de su proceso de aprendizaje;
- tomar responsabilidad de su aprendizaje utilizando las estrategias adecuadas para alcanzar los objetivos generales y específicos de la materia;
- desarrollar autocontrol y disciplina. (p.133)

Con base en las metodologías mencionadas, a partir del semestre agosto 2019 - enero 2020 llevé a cabo los ajustes

adecuados para poder avanzar en el programa de estudio de una manera más activa. Lo anterior debido a que durante dos semestres no pudimos avanzar más allá del nivel A1.1, y para que a su vez mis alumnos practicaran más en clase lo estudiado en casa considerando que el aprendizaje autónomo es pieza fundamental de su desempeño.

Como parte esencial del aprendizaje autónomo encontramos la metacognición como pieza clave para el desempeño adecuado del alumno en clase y la evolución positiva del aprendizaje autónomo. Como señala Chadwick (según se cita en González, 1996), el desarrollo de la metacognición de una persona puede incrementar significativamente su capacidad de aprender de manera independiente. Esto es justamente lo que se necesita en la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla en específico en la materia de Inglés de la Licenciatura en Educación Primaria debido a las razones antes expuestas sobre la ausencia de los alumnos debido a los periodos de práctica en las escuelas primarias y los grandes objetivos que se han planteado para la materia de Inglés.

Dado que ya teníamos un semestre trabajando con estas metodologías, cuando la contingencia nos alcanzó y la pandemia nos hizo quedarnos en casa, mis alumnos pudieron llevar a cabo las actividades asignadas con una guía mínima por mi parte a través de sesiones virtuales una vez a la semana de aproximadamente 1 hora 15 minutos.

En el momento en que las autoridades del Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos nos dieron la indicación de quedarnos en casa debido a la COVID-19, procedí a dar de alta a mis alumnos en la plataforma Microsoft Teams en su versión gratuita, en la cual pude tener videoconferencias, recibir y asignar tareas y calificarlas. Esta plataforma es muy amigable y fue fácil para mis alumnos utilizarla y trabajar en ella.

La mayoría de los alumnos, alrededor de un 90%, asistieron a las sesiones virtuales y si no podían asistir me notificaban, como cuando estábamos en la escuela en clases normales; esta comunicación se realizó a través de mensajes de WhatsApp. Cabe mencionar que esta aplicación ha sido de gran ayuda ya que es a través de este medio que me envían audios con los cuales puedo revisar su pronunciación y hacer algunas correcciones y con esta aplicación también les envío audios para que ellos puedan practicar pronunciación. La tecnología nos ha sido de gran ayuda durante este periodo de confinamiento y desde antes.

El trabajo del docente durante la contingencia se vio incrementado debido a la carga derivada de la planeación y la revisión ya que no estábamos preparados para trabajar de esta manera y por tanto no teníamos material y hemos tenido que irlo preparando poco a poco, al menos ese fue mi caso. Sin embargo, el uso de la tecnología permitió continuar con las clases sin interrupción y también dio pie a que los alumnos tomaran más control y se hicieran aún más

responsables de su aprendizaje.

Desde mi punto de vista, también fue una experiencia enriquecedora para los alumnos porque de alguna manera los preparó para un futuro incierto en el cual ellos serán los docentes encargados de un grupo. La manera en la que nosotros, sus actuales formadores, resolvimos el “problema” les dio a ellos la pauta de lo que tendrían que hacer y cómo deberían actuar, si esto les sucede en su práctica profesional.

El uso del aula invertida y la tecnología antes de la pandemia, en concreto WhatsApp para el envío de audios y YouTube para la visualización de videos, permitió que los alumnos ya estuvieran familiarizados con una forma de trabajo. Lo anterior les permitió tener éxito en la contingencia y a su vez los está convirtiendo en unos futuros docentes más autónomos y reflexivos de sí mismos utilizando la metacognición para saber qué saben y qué no y actuar en consecuencia.

Es así que me doy cuenta que mis alumnos pueden solos, con la guía adecuada lógicamente, ya que los docentes no somos reemplazables. Mi papel con los alumnos ha de transformarse y muchos paradigmas se han roto. No soy indispensable pero sí soy necesaria, necesitan mi guía para saber por dónde entrarle al estudio del Inglés, debo estar ahí para resolver dudas, no todo está en Google y Google Translator no me reemplaza.

REFERENCIAS

- Benson, P. (2006). *Autonomy in language teaching and learning*. Cambridge University Press, 40 (1), 21-40. <https://doi.org/10.1017/S0261444806003958>
- González, F. (1996) Acerca de la metacognición. *Paradigma*, XIV-XVII(1), 109-135.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning* (Council of Europe, Trad; 1st ed). Oxford University Press. (Original work published in 1979)
- Kumaravadivelu, B. (2003) *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. Yale University Press.
- Martínez, W., Martínez-Castillo, J. y Esquivel, I., (2014). Aula Invertida o Modelo invertido de aprendizaje: Origen, sustento e implicaciones. En I. Esquivel. (Ed), *Los modelos Tecno-educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI* (pp. 143-160). Universidad Veracruzana.
- Martínez-Salas, M., (2019) El modelo pedagógico de clase invertida, para mejorar el aprendizaje del idioma Inglés. *Investigación Valdizana*, 13(4). 204-213.
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). Formación de profesores en las escuelas normales de México. Siglo XX. *Historia de la educación latinoamericana*, 17 (25), (17-34).
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.
- SEP (2018), *English I: Starting Basic Communication*. Secretaría de Educación Pública

CREACIÓN DE ESPACIOS VIRTUALES PARA LA PRODUCCIÓN ORAL Y LA COMPRENSIÓN AUDITIVA DEL IDIOMA INGLÉS EN ALUMNOS DE 4º SEMESTRE

Maria Teresa Miranda Vallejo

El presente texto describe la experiencia innovadora experimentada durante el confinamiento debido al brote de coronavirus en el país, así como los logros y obstáculos que se presentaron durante las clases en línea dictadas a dos grupos de 4º semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar del Centro Regional de Educación Normal “Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán” ubicado en Tuxpan, Veracruz.

En primer lugar, cabe destacar que esta es la primera generación con la que se implementó el nuevo Plan de Estudios 2018 para Escuelas Normales. Al ingresar a primer semestre, se les aplicó a manera de diagnóstico un examen tipo KET (excepto la parte oral) para averiguar el nivel de conocimiento previo que tenían. Es importante mencionar que, de los 60 alumnos que ingresaron en esta generación solo tres de ellos demostraron tener el nivel A1 en el momento en que este examen fue aplicado, los 57 alumnos restantes se encontraban en nivel pre-A1. Por lo cual se decidió que, con esta generación, era imposible implementar la enseñanza del Inglés por niveles y se comenzó desde el primer curso de la nueva malla. Por esta razón, para cuarto semestre, a los alumnos les correspondería el curso

denominado *Inglés. Fortalecimiento de la confianza en la comunicación.*

Ahora bien, esta experiencia inicia cuando las autoridades federales, determinaron que las clases se suspenderían, en todos los niveles, a partir del 23 de marzo; por lo cual, del 17 al 20 de dicho mes tendríamos que re-organizar nuestro curso y, después de eso, los alumnos se quedarían en casa y se trabajaría con ellos de forma remota, hasta nuestra reincorporación presencial a las aulas, la cual estaba programada para abril, pero debido a la no contención de la pandemia, esto no se pudo lograr.

El 17 de marzo, después de que se dio a conocer la cancelación de las clases presenciales, nuestras autoridades nos urgieron a planear las actividades que se les enviarían a los alumnos para trabajo virtual y el tipo de plataformas que utilizaríamos, también nos hicieron hincapié en presentarles y explicarles el plan a los alumnos ese mismo día, ya que se consideró un riesgo que siguieran acudiendo a clases y se les mandó a casa desde esa fecha, puesto que la mayoría son de comunidades fuera de Tuxpan. De manera que, una de las principales preocupaciones de los alumnos desde el inicio fue que algunos de ellos viven en lugares donde no tienen acceso a Internet desde casa; o bien, en sus comunidades, el Internet no es de buena calidad. Ahí fue donde, como docente, me topé con el principal obstáculo, mismo que se vendría manifestando de diversas maneras durante el resto del curso. Es por eso que ésta se cataloga como una experiencia

innovadora, ya que “(...) el trabajo partirá de un análisis de la realidad.” (Organización de Estados Iberoamericanos, 2003, p. 5)

De tal manera que se definió que, para nuestro plan de trabajo se utilizaría la plataforma Edmodo, en ella, la docente cargaría las instrucciones de las actividades a realizar, mientras los alumnos, adjuntarían los resultados de la actividad o el producto especificado, según fuera el caso. En Edmodo, las actividades se cargarían en su totalidad los lunes o martes y los alumnos tendrían como fecha límite los viernes a las 5 pm para cargar todas las actividades de la semana. Como medio de comunicación, se estableció WhatsApp por ser la aplicación más popular entre el alumnado: se procedió a crear un grupo que incluyera a todos junto con la docente para que en él se pudieran comunicar las dudas, preguntas o dificultades que se pudieran presentar durante este periodo; además, la docente enviaría a este grupo cierta información general o recordatorios sobre las actividades que se realizarían. También, se complementaría el trabajo con transmisiones en vivo a través de YouTube, donde la docente explicaría temas (sobre todo, temas de gramática), donde modelaría pronunciación, introduciría nuevo vocabulario o daría retroalimentación grupal a las actividades entregadas en días anteriores por los alumnos. Dichas transmisiones se estuvieron realizando con una periodicidad variable, a veces se hacía una transmisión cada semana o cada dos semanas.

Desde las primeras semanas fue fácil notar que muchos alumnos tuvieron dificultades debido a la baja velocidad de sus conexiones a Internet o a la saturación de las mismas. En consecuencia, no lograban cargar o descargar algunos archivos o tardaban mucho tiempo en hacerlo. Además, hubo quienes se quedaron sin electricidad por algunas horas o días debido a las tormentas eléctricas que se presentaron en el Estado durante ese periodo. Esto ocasionó retrasos en algunas entregas, pero también pude notar que, la mayoría de los alumnos tendía a no manejar sus tiempos de forma correcta, y al esperar hasta el viernes para cargar sus actividades, se presentaban algunos de estos inconvenientes, los cuales interferían con su desempeño. Es importante resaltar que, cuando este tipo de situaciones me fueron comunicadas, se les dio oportunidad de cargarlas aunque estuvieran fuera del tiempo establecido.

Al iniciar el trabajo en línea, las actividades cargadas en Edmodo eran enlaces a otras páginas donde, prioritariamente, se trabajaba en el reforzamiento de la estructura gramatical del pasado simple. Estas actividades, eran calificadas de forma automática con un solo clic en la página al terminar de resolverse, a los alumnos se les pedía subir una captura con sus resultados finales como evidencia de su trabajo. También se les pidió escribir oraciones en un archivo de Word, donde redactaron lo que habían hecho durante esas semanas de distanciamiento social.

Antes de Semana Santa, se les asignó realizar un video

donde relataran actividades que habían realizado durante el distanciamiento social, utilizando el pasado simple y expresiones compatibles con este tiempo verbal. Cabe resaltar que, antes de la entrega, les pedí a los alumnos que escribieran sus oraciones y practicasen la pronunciación de cada una antes de grabarlo y que, en caso de tener alguna duda, escribieran en el grupo de WhatsApp para que les ayudara a resolver sus dudas o, en dado caso, modelara la pronunciación de las palabras que les resultaran difíciles. De la misma forma, ellos enviaron algunos audios donde practicaron su pronunciación.

Fue después de esta interacción que me di cuenta que el grupo necesitaba realizar actividades donde tuvieran que ejercitar su comprensión auditiva, así como su pronunciación, puesto que, eran de las habilidades que menos habíamos ejercitado durante las clases en línea. Por lo cual, después de Semana Santa, comencé a dejarles actividades relacionadas con la comprensión auditiva y la producción oral. Para este propósito, utilicé pequeños clips de películas y series que encontré en YouTube, ya que estas proveían ejemplos del idioma en contextos reales y, al ser obtenidos de este tipo de fuentes, también me parecieron una manera divertida de presentar el tema de estudio. Por lo general, después de ver el video debían contestar preguntas sobre lo que había sucedido en el clip o escribir oraciones sobre el mismo.

De igual forma, en el chat grupal de WhatsApp, les pedí

que enviaran fotos de algunas actividades que hubieran realizado en días anteriores, para que, posteriormente, otro compañero hiciera una oración en pasado al respecto. Mientras ellos construían sus oraciones yo procedía a hacer las correcciones correspondientes. Este primer ejercicio se realizó en forma escrita. La segunda parte de esta actividad en WhatsApp consistió en enviar un audio pronunciando alguna de las oraciones que los compañeros ya habían creado previamente. También les envié retroalimentación en forma de audios si había algo que corregir. Es importante señalar que esta actividad la implementé en un par de ocasiones más, para poder practicar con ellos tanto escritura como producción oral.

Otro tipo de actividad que implementé para practicar la pronunciación fue el uso de canciones. Seleccioné 4 canciones que contenían en su mayoría verbos en pasado. Y ayudada por la página web Lyrics Training, creé ejercicios tanto de completar espacios escribiendo el verbo correcto; como de seleccionar, de una variedad de verbos, el que completara la canción. Después de resolverlos y cargar las capturas de sus resultados en Edmodo, les pedí a los estudiantes que practicasen las canciones y se grabaran cantándolas en un audio o video. Dichos archivos, fueron subidos a la plataforma para que yo pudiera oírlos y evaluar su pronunciación y fluidez en el idioma.

El uso de este tipo de materiales está sustentado en el Plan de Estudios que la Secretaría de Educación Pública (2018)

tiene vigente para las Escuelas Normales, pues entre los 5 principios fundamentales mencionados en dicho programa para la enseñanza del Inglés se encuentran los siguientes: ‘el enseñar utilizando Inglés auténtico’, y que ‘los estudiantes aprenden mejor cuando se sienten motivados e involucrados’.

Después de estas actividades pude notar cómo los estudiantes se observaban más motivados, comprendían mejor los usos del tiempo verbal, además de considerarlas entretenidas y, por lo tanto, las realizaban con gusto. También noté cómo se evidenció la mejoría en la pronunciación del idioma, en comparación con las primeras semanas de trabajo virtual donde hubo poca exposición a materiales auténticos, como los ya mencionados.

Ahora bien, en cuanto a la evaluación final del curso, decidí que, debido a las dificultades que se presentaban con la conexión a Internet y la inestabilidad de la misma, evaluaría en pequeños episodios y cada una de ellos tendría lugar en diferentes semanas.

En total se aplicaron 5 evaluaciones y se distribuyeron de la siguiente manera: en las 3 primeras se evaluó gramática. Estas pruebas se diseñaron en Edmodo. Los alumnos se dividieron en grupos de entre 5 y 6 alumnos, se les designaba un horario para realizar la prueba. Después de este horario, la prueba se bloqueaba y ya no podrían acceder a ella. De la misma forma, una vez terminada, era automáticamente calificada por la plataforma y los resultados me eran enviados. A los alumnos solo se les mostraba el puntaje

obtenido pero no les decía cuáles habían sido sus errores, esto con la finalidad de que no pudieran comunicarles a sus compañeros las respuestas; también considero importante mencionar que se cargó una batería de preguntas a la plataforma y casi ningún examen era igual a otro.

La cuarta prueba fue la evaluación oral, la cual se realizó en Google Meet, se eligió esta plataforma por ser gratuita y no tener límite de tiempo. Se reunió a los estudiantes en pequeños grupos y a cada grupo se le asignó un horario, durante la videollamada, los alumnos debían elaborar oraciones en pasado simple, ya fueran afirmativas o negativas; o bien, hacerse preguntas entre ellos en este tiempo verbal.

La quinta y última evaluación fue la de comprensión auditiva. En Edmodo se cargó una hoja de trabajo en archivo de Word y una pista de audio. Los alumnos debían seleccionar la respuesta correcta y enviar el documento para su revisión. Para este propósito, fueron divididos en seis grupos, se asignaron dos pistas de audio distintas y a cada grupo, se le asignó una hoja de trabajo diferente, con el fin de evitar que se compartieran las respuestas.

Debido a que esta experiencia fue de aprendizaje para ambos actores del proceso educativo (tanto alumnos como docente), decidí crear un formulario en Google Forms casi al final del semestre, para poder captar las opiniones de los alumnos. Se les dijo que sería opcional responderla, pero que sus opiniones me servirían mucho para evaluarme como

docente y, en algún punto, re-dirigir mis estrategias de docencia virtual, dado el caso de que la experiencia tuviera que repetirse para el siguiente semestre. De los 55 alumnos, solo 45 respondieron la encuesta. Esta encuesta arrojó los resultados que se presentan a continuación:

- Entre las cosas más importantes (no ligadas directamente a la materia) que los alumnos consideraron que este curso virtual les aportó se mencionó el uso de plataformas antes no exploradas, el fortalecimiento de sus habilidades digitales y una mayor autonomía.
- Cuando se les preguntó si creían haber obtenido la suficiente preparación sobre el curso, 24 alumnos consideraron que la preparación que obtuvieron fue suficiente, 7 respondieron que la consideraban promedio o regular y, 14 de ellos consideraron no haber obtenido la suficiente preparación.
- En cuanto a lo que más les gustó de esta clase en línea las respuestas más populares fueron: que les gustaban las transmisiones en YouTube porque resolvían sus dudas y los hacían sentir como en clase, que no se perdió el dinamismo de las clases presenciales, la diversidad de actividades, que pudieron interactuar entre ellos en varias actividades y, que consideraban las actividades prácticas y entretenidas, además de que podían realizarlas en poco tiempo.

- En cuanto a lo que menos les gustó de este tipo de modalidad de trabajo, las respuestas recaían mayoritariamente en la velocidad de la conexión de Internet, a las fallas de tecnología, a no contar con los recursos necesarios (Internet, computadora, etc.), y casi todos coincidieron en que este tipo de situaciones los frustraba o les causaba estrés.

Para finalizar, quiero decir que, a pesar de los contratiempos y de la carga extra de trabajo que esta modalidad representó para mí como docente, me parece que las estrategias implementadas durante la enseñanza del Inglés a vía remota para estos grupos fueron de gran ayuda, ya que no se perdió la motivación ni el interés que manifiestan en las clases presenciales. Muy pocos alumnos fueron irregulares o dejaban de cumplir con las actividades. Me parece que, en definitiva, se pudieron haber alcanzado más objetivos o reforzar el conocimiento obtenido en modalidad presencial, pero dadas las circunstancias, esta me parece una experiencia exitosa, tanto así que los alumnos obtuvieron mejores calificaciones que en el semestre pasado; ya que en tercer semestre el promedio de la generación fue de 8.1 y, este semestre, alcanzaron un promedio de 8.7. Además, se notó un avance significativo en la pronunciación y comprensión auditiva de un par de alumnos que anteriormente habían tenido muchos problemas con este tipo de habilidades.

REFERENCIAS

Organización de Estados Iberoamericanos. (2003). Breve Manual para la Narración de Experiencias Innovadoras. Recuperado de <http://www.villaeducacion.mx>

Secretaría de Educación Pública. (2018). Programa del curso. English IV. Building confidence in communication. Recuperado de <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/ingles>

RETOS PRESENTES Y NECESIDADES FUTURAS EN LA EDUCACIÓN: REFLEXIONES A PARTIR DE LA CONTINGENCIA POR COVID-19

Pedro Monroy López

La contingencia por el virus COVID-19 ha puesto en jaque diversos aspectos de nuestra vida, evidenciando el grado de interdependencia que tiene la sociedad humana. Sí, humana. Para el virus el nacionalismo y la nación le son mucho más que imaginarias. Las respuestas, soluciones y curas, que esperemos no tarden, también darán cuenta de la capacidad que tenemos como especie para cooperar. Por supuesto, parte central de esa cooperación siempre será la comunicación efectiva y empática que logremos.

Entre muchas otras cosas, la contingencia trastocó la economía, la política, los sistemas de salud y las formas de relacionarse. Dentro de todo lo que ha puesto en suspenso, está la educación. Respecto a este punto, la contingencia nos lleva a valorar la importancia de todo el sistema educativo y nos permite ver en qué condiciones está, para afrontar esta nueva realidad. Pero no solo eso, también, nos permite imaginar cómo puede ser a futuro. El presente ensayo tiene como objetivo compartir una serie de reflexiones sobre las condiciones presentes y necesidades futuras que percibo desde mi experiencia particular como formador de Inglés en la zona huasteca de San Luis Potosí.

El papel de la tecnología

En un mundo que parece compartir cada vez más los procesos de crisis (económicas, sociales, ambientales y epidemiológicas) el futuro de la educación parece ir de la mano del desarrollo de las nuevas tecnologías y la conectividad constante que ellas nos permiten. El acceso a la información de manera rápida; el almacenamiento y procesamiento masivo de datos; y la interconectividad; todos ellos ya son aspectos que adquieren un papel central en los procesos educativos. No son la única respuesta, ni el sustituto a la clase presencial, ni a la preparación del docente; son ya una necesidad y una parte del proceso educativo.

Desde el inicio de la cuarentena, la necesidad de trabajar en línea hizo que miles de personas se familiarizarán con herramientas en línea y renforcarán sus habilidades y creatividad análoga al mundo digital. Para algunos la transición pudo ser sencilla, pero para otros puede ser todo un reto. En el caso de los docentes, nos vimos en la necesidad de adecuar nuestras planeaciones y contenidos a nuevos formatos; algunos aprendimos nuevas habilidades e inclusive tuvimos que adquirir equipo o servicios en casa para poder seguir, de una forma u otra, con nuestros cometidos.

Parte de ese proceso de adaptación son las capacitaciones, cursos y seminarios en línea que buscan desarrollar habilidades o presentar recursos para que los docentes y estudiantes podamos trabajar a distancia. Era de notar que

muchos recursos, metodologías y bibliografías eran conocidas por los formadores de Inglés y eran compartidos en las redes sociales. En el mar de dudas y consolidación de una estrategia para atender a distancia, me di cuenta que los retos y necesidades no eran exclusivos de la enseñanza del Inglés como lengua extranjera, sino de las condiciones de la educación en el país.

Brechas compartidas

Hablar de los retos de la educación digital, implica hablar de la brecha digital. Para fines prácticos en este ensayo se entiende el concepto de brecha digital como las diferencias en el acceso, uso y conocimientos de las tecnologías de la información, que pueden existir en una sociedad.³

Para el caso específico de México según datos de la Encuesta Nacional sobre la Disponibilidad y Uso de las Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) de 2019, 80 millones de mexicanos mayores de 6 años utilizan Internet, equivalente al 70.1% de la población de esa edad. Pero, si comparamos los porcentajes entre el ámbito rural y el urbano, damos cuenta de un aspecto de la brecha. A saber, 47.7% de la población rural de seis años o más son usuarios de Internet en comparación al 76.6% de la población urbana. Esto es importante si consideramos la heterogeneidad de los contextos institucionales (INEGI,

³ Para una discusión más amplia del término y su análisis ver Michelli y Valle (2018)

2019). No termina allí, desafortunadamente, la brecha también es económica. Las cifras también muestran que, a menor estrato socioeconómico, menor porcentaje de usuarios de tecnologías de la información (computadoras, Internet, telefonía celular).

Es cierto que el celular es el soporte más extendido y utilizable en áreas rurales, pero debemos poner esa información en perspectiva, pues la experiencia dejó muchos retos. Falta o mala calidad de la señal en algunas comunidades de procedencia de los alumnos, para poder acceder a las plataformas o mantenerse comunicados enviando trabajos; el costo extra de los datos de telefonía móvil y la familiaridad con las tecnologías. Lo anterior implica considerar la calidad del acceso que nuestros alumnos tienen a las tecnologías de la información.

Para el contexto de mi práctica, según el Instituto Federal de Telecomunicaciones (ITF), 79% de los hablantes de lengua tének⁴ tienen acceso a cobertura móvil en al menos una tecnología (2G,3G,4G) lo que se puede pensar como un acceso a Internet por medio del dispositivo móvil. Pero, solo 37% tienen acceso a la tecnología 4G, lo que significa que no hay un acceso suficiente a redes de calidad que cumplan con los requerimientos de las plataformas y sistemas de gestión del aprendizaje (IFT, 2019). Esta es una realidad extendida en las comunidades indígenas del país como señala Bravo (2019). Lo anterior no es impedimento para que los alumnos

⁴ Uno de los tres pueblos indígenas del estado de San Luis Potosí. Aproximadamente 90% de mis alumnos son hablantes de tének y provienen de comunidades indígenas.

y profesores, por medio de su esfuerzo y creatividad, logren mantener la comunicación y seguir motivados para compartir la experiencia de aprendizaje. Sin embargo, lo anterior implica trasladarse a centros poblacionales con más servicios y arriesgarse para poder acceder a redes que les permitan cumplir con las actividades o trámites en línea.

La actitud y voluntad puede lograr mucho, pero no resolver todo. Por ello, no hay que dejar de señalar lo que se puede mejorar y seguir haciendo lo mejor posible en las condiciones que existen. Ante estas circunstancias, y desde mi experiencia particular en una institución de educación superior, en específico una normal localizada en el ámbito rural y cuya característica es ser una normal intercultural, la contingencia sanitaria me hace pensar en aspectos que tienen que ver con las condiciones educativas actuales⁵, a la luz de esas nuevas consideraciones. Son cuestiones no exclusivamente relacionadas con la enseñanza del Inglés en particular, sino con las condiciones generales de las instituciones en México.

Derecho a la Conectividad

Parte de reducir la brecha implica asegurar ciertos derechos. Trabajar a distancia, implica aprender a utilizar herramientas y métodos distintos al trabajo en el aula. Para poder adquirir estas habilidades es necesario que todos los

⁵ Un reportaje reciente da cuenta de condiciones similares y vivencias en las normales rurales de Oaxaca (Morbiato, 2020)

planteles cuenten con los recursos tecnológicos suficientes para capacitar a los estudiantes en las competencias tecnológicas que necesitarán a futuro. No solo en términos de *hardware* y *software*, sino también en el acceso al Internet de manera libre dentro de las instalaciones, para los estudiantes y docentes.

Las nuevas generaciones están conectadas al Internet y acceden a la información de manera constante e inmediata. Las instituciones educativas pueden ser lugares que orienten a las nuevas generaciones y les permitan crear prácticas saludables, críticas y responsables de conectividad. Para ello es necesario gestionar que los planteles cuenten con Internet y áreas de sistemas con las características necesarias para soportar una red adecuada a las necesidades educativas.

Repensar los programas de estudio

La pandemia invita a pensar que es necesario un replanteamiento crítico y reflexionado de nuestros planes y programas de estudio, así como de nuestras dinámicas de trabajo, a partir de las condiciones que se viven. Evaluar si el número y materias, así como el tiempo (horas) que permanecen nuestros alumnos dentro de un aula son pertinentes, inclusive necesario para lograr las competencias esperadas.

En el diseño de los programas se deben de considerar los medios, métodos y preferencias de aprendizaje y estudio de

las nuevas generaciones; así como las condiciones respecto al tiempo de aprovechamiento. De seis a ocho horas dentro de un salón de clases al día o en las instalaciones; más una o dos horas de transporte entre la casa y la institución; deben ser considerados como factores o barreras del aprendizaje contemplados y mitigados desde el diseño del plan curricular. ¿Qué sucederá si a futuro este tipo de escenarios se presentan con mayor frecuencia? ¿Cómo preparar nuestros sistemas educativos para posibles escenarios futuros?

Garantizar ambientes de aprendizaje idóneos

Se debe mejorar y garantizar las condiciones en las que nuestros estudiantes aprenden, no solo en términos de higiene y seguridad, también de comodidad. ¿Por qué seguir pensando que la comodidad en el proceso de aprendizaje es un lujo, cuando debería ser vista como un derecho? Los materiales, las herramientas necesarias para la clase, las mesas, las sillas, la iluminación, la temperatura, un espacio personal, la visibilidad, entre otros, todos son elementos del ambiente de aprendizaje.

Clases con 35 o 36 personas, sillas o mesas insuficientes, en un aula donde te encuentras codo a codo con el compañero; en verano con temperaturas entre 38°C y que en momentos superan los 45°; o, por el contrario, salones que en invierno son muy fríos o se ven afectados por las lluvias, no

son condiciones idóneas de aprendizaje y en las circunstancias actuales son condiciones que facilitan la propagación de enfermedades dentro de un grupo y aumentan las condiciones de vulnerabilidad.

Los impactos en la economía familiar

La contingencia trae consigo un efecto económico que afecta y afectará a millones de personas en el país (ya no digamos el mundo). Nuestras escuelas, nuestros estudiantes y sus familias podrían verse afectados por este escenario de dificultad económica. Casos de desempleo, disminución del ingreso familiar y necesidad de apoyar en casa son habituales, sobre todo en las zonas y comunidades vulnerables del país. Se debe reconocer que, en distintos niveles educativos, muchas actividades escolares son posibles gracias a la organización y cooperación, en tiempo, dinero o materiales, por parte de los estudiantes.

Lo anterior deja una necesidad institucional de planear y repensar las actividades escolares para el escenario económico que sigue; establecer sistemas de fácil acceso con la información socioeconómica actualizada de los estudiantes, para atender posibles casos de deserción por dificultades económicas. Así como campañas de sensibilización dirigida a directivos, docentes, administrativos y autoridades estatales respecto a los retos económicos que enfrentaremos como sociedad y cómo

atenderlos.

A manera de reflexión final

Cada una de las necesidades anteriormente expuestas tienen invariablemente un impacto directo en las actividades que tenemos como formadores de Inglés, en específico, y como formadores de formadores, en general. Si bien en algunos casos las condiciones descritas son distintas, es importante conocer las múltiples realidades que se viven y ser sensibles a ellas.

Una parte de la experiencia me lleva a pensar que la educación a distancia en espacios de baja conectividad o nula conectividad, tiene que voltear a ver a métodos de enseñanza híbridos que no dependan del Internet, (en lo que la brecha digital disminuye) pero que nos permitan utilizar la tecnología. Materiales o *software* grabado en memorias o dispositivos móviles que puedan ser transferidos sin necesidad de gastar datos de celular y que permitan dar un acompañamiento, por dar una idea.

A la fecha de redacción del presente texto, seguimos viviendo la contingencia por COVID19. Los retos traen innovaciones y se han abierto redes de comunicación para compartir las necesidades presentes. La reflexión da oportunidad para imaginar y prepararnos para lo que sigue.

REFERENCIAS

- Bravo, J. (2019, Agosto 16). Acuérdense de conectar a los indígenas. *El economista*. Recuperado el 20-julio-2020 de <http://www.economista.com.mx/opinion/Acuerdense-de-conectar-a-los-indigenas-20190816-0014.html>
- INEGI. (2019). *Comunicado de prensa NÚM.103/20*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2020/OtrTemEcon/ENDUTIH_2019.pdf
- IFT. (2019). *Reporte de Cobertura del servicio móvil en los pueblos indígenas con base en información proporcionada por los concesionarios en el año 2018*. http://www.ift.org.mx/sites/default/files/reportecoberturapueblosindigenas_finalpublicar.pdf
- Michelli, J., Valle, J. (2018). La brecha Digital y la importancia de las tecnologías de la información y la comunicación en las economías regionales de México. *Realidad, Datos y Espacio: Revista internacional de estadística y geografía*. Vol. 9 (2). mayo-agosto. 2018.
- Morbiato, C. (2020, Julio 27). La pandemia ha exacerbado la desigualdad que hay en el acceso a Internet dicen maestros de normales. *Sur Acapulco*. Recuperado el 29-Julio-2020 de <https://suracapulco.mx/la-pandemia-ha-exacerbado-la-desigualdad-que-hay-en-el-acceso-a-Internet-dicen-maestros-de-normales/>
-

LOS RETOS DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS A DISTANCIA EN UNA ESCUELA NORMAL RURAL

Martha Patricia Narváez Gameros

Sandra Gabriela Flores Sáenz

El aprendizaje de una lengua extranjera como es el Inglés, requiere de un proceso cuidadoso de planeación por parte del docente, en que el alumno se sienta invitado a aprender. En el contexto de muchas escuelas, el Inglés se impone como una materia dentro de la malla curricular, lo que crea una barrera cultural entre el alumno y el maestro. El alumno no tiene la libertad para elegir la lengua extranjera. Esa imposición violenta de alguna manera el proceso de aprendizaje.

La Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón (ENRRFM) está enmarcada en un contexto peculiar que, en algunos casos, acrecienta esa barrera. Es una Institución de nivel superior, en donde se forman las futuras docentes de preescolar y primaria. Se ubica en la carretera Las Varas-Saucillo kilómetro 2.5, en Saucillo, Chihuahua. Se iniciaron actividades el 26 de marzo de 1931 y aceptaba hombres y mujeres con la única condición de que fueran hijos de campesinos. En la década de 1940 dejó de ser mixta, para convertirse en internado femenil. En la actualidad las alumnas provienen de siete estados del país: Sonora, Sinaloa, Jalisco, Durango, Michoacán, Coahuila y Chihuahua. La gran

mayoría de las alumnas provienen de una familia de escasos recursos, algunas de campesinos, otras de obreros. El atractivo de la escuela es que se les proporciona beca de ingreso al cien por ciento, beca alimentaria, vivienda, uniformes y material didáctico. A cambio deben dedicar gran parte de su tiempo a los ejes que no son académicos lo cual resulta demandante en la mayoría de las veces.

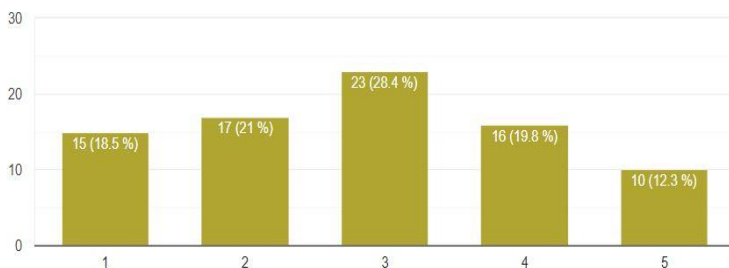
La población estudiada para el semestre que culminó en julio del 2020 fue de 121 alumnas durante las clases presenciales. Para el aprendizaje a distancia se recibieron evidencias de 98 estudiantes, frecuentemente a destiempo. Es decir, 23 alumnas tuvieron problemas para conectarse a Internet para la continuación de las clases durante la cuarentena. La desigualdad que ya existía se hizo evidente. Cuatro alumnas de pueblos originarios tuvieron que dar prioridad al sustento del hogar. La comunicación en general con los cuatro grupos de segundo semestre fue fluctuante. Según la siguiente gráfica (figura 1), solamente el 12% de las alumnas siempre tiene acceso a señal de Internet. El 19.8% casi siempre. Según las respuestas son quince alumnas que nunca tienen Internet y 21% casi nunca. De frente al inicio del nuevo semestre agosto-enero 2021 se elabora una estrategia junto con el centro de trabajo para dar respuesta al problema que esto implica: algunas alumnas han propuesto “adoptar” en su hogar a alguna compañera durante el nuevo semestre. Algunos docentes han donado equipo de cómputo que ya no utilizan.

Figura 1

Acceso a Internet (1 nunca, 5 siempre)

Donde vivo tengo acceso a internet

81 respuestas



Al realizar una encuesta el 18 de mayo del 2020 para averiguar acerca del contexto de aprendizaje a distancia debido al COVID-19, se obtuvo la siguiente información en que se logró la participación de 52 alumnas es decir el 43% de la población que conforman el primer año. Algunas situaciones difíciles que enfrentaron en las últimas ocho semanas antes de la encuesta y a raíz de la contingencia fueron: la ansiedad, estrés de muchas tareas, la falta de computadora e Internet para realizar los trabajos, convivir con la familia, problemas económicos, el aislamiento social y el aprendizaje a distancia. Se solicitó que, en caso de estar laborando para ayudar en la economía familiar, describieran el puesto, actividad, horario, etc. Las respuestas variaron desde realizar los deberes del hogar, hasta trabajar en una

taquería o de mesera. Una alumna afirma trabajar desde las 12 del día hasta la 1 de la madrugada. La necesidad obliga a muchas personas a salir a trabajar y a exponerse a un contagio. Una más afirmó plantar hortalizas en un horario de 8am a 5 pm. La respuesta de trabajar en el campo fue común. En pleno verano y bajo un clima extremoso como es el del norte, la cuarentena crea estragos en muchas familias. Con lo anterior se comprueba que el internado que ofrece la ENRRFM tiene una función social de vital importancia en especial hacia las personas de bajos recursos. Tal protección se ha diluido debido al confinamiento.

Ante el desafío del encierro obligado causado por el COVID-19 los docentes se enfrentan al reto de atender una diversidad de situaciones en que parece se tiene poca influencia. Cuando las alumnas están físicamente dentro del aula se les asiste directamente: existe el lenguaje corporal, el aspecto socioemocional y una retroalimentación inmediata. No así en la enseñanza a distancia. El contexto, aunque sea diferente para cada alumna, comparte algunos elementos en común como es el aspecto emocional. Ambos, docentes y alumnos experimentan incertidumbre, estrés y enfrentan un panorama que exige aprendizaje y apertura.

Hacer frente al desafío de continuar la enseñanza a distancia sin previa capacitación ha sido un ejercicio de crecimiento. Según Perrenoud (2004) la competencia es la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones, en este caso, la enseñanza no

presencial. La educación a distancia sustituye la mediación del facilitador del aprendizaje con la mediación del contenido mediante la utilización de la tecnología. La elaboración de los videos utilizados para la clase de Inglés incrementó la complejidad del proceso por el largo tiempo necesario para su realización. Según indican Moreno y Peñalosa (2005) para el diseño de actividades de educación a distancia, se parte del diseño instruccional, el cual incluye diversos elementos tales como especificación de objetivos y de contenido, desarrollo de actividades de enseñanza-aprendizaje y formas de evaluación. Según estos autores, para éstas últimas una herramienta fundamental es el manejo de la rúbrica. Para Hernando y Florían (2004), es un hecho que la gestión pedagógica del profesor en la modalidad a distancia requiere de estrategias tecnológicas que conduzcan a la transformación e innovación, a fin de dar respuestas a las demandas presentes y futuras. De acuerdo a la postura de Fainholc (2010), un docente exitoso en el proceso de aprendizaje a distancia es aquel que propicia un compromiso de responsabilidad con su quehacer educativo, promueve y facilita el aprendizaje de sus alumnos. Es un docente que favorece la participación de sus alumnos sin necesidad de intervenir para que logren los objetivos de aprendizaje.

Se define el rol del docente a distancia como una persona empática y flexible respecto del entorno complejo en que se desarrolla el proceso de aprendizaje. Es un rol multifacético que involucra diseñar lo que quiere lograr y cómo. Es un guía

y acompañante de principio a fin del proceso de aprendizaje. Evalúa y retroalimenta. Dentro de su rol de docente investigador analiza y aprende de todas las situaciones con la finalidad de mejorar su práctica docente y facilitar el proceso de aprendizaje de las alumnas.

De manera general el docente a distancia es una persona analítica, con una preparación previa en el manejo de las tecnologías y estrategias educativas necesarias para despertar la motivación de los alumnos. No vive en medio de una Pandemia. Organiza y anima situaciones de aprendizaje. Gestiona la progresión de los aprendizajes, hace frente a la diversidad, involucra a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo. Sabe trabajar en equipo, utiliza las nuevas tecnologías, organiza la propia formación continua. Acompaña durante el proceso de aprendizaje en todo momento. Detecta y resuelve problemas de tal forma que los alumnos aprenden satisfactoriamente.

Debe recordarse al lector que al atender a una población compuesta por estudiantes mujeres, probablemente ellas enfrenten el estrés y el cansancio de cumplir varios roles en sus casas. Debido a que ahora las familias están obligadas a convivir mayor tiempo, queda al descubierto una evidente desigualdad por razones de género: las mujeres cubren dobles y triples jornadas laborales, porque no solo se estudia a distancia, sino también se cubren diferentes roles como enfermera, cocinera, cuidadora, proveedora, etc. Explica Alderete (2020) que las tareas de la casa que durante la

cotidianidad por lo general resultaban invisibles ante los ojos de la sociedad, ahora son evidentes. Si no se reparte equitativamente el trabajo del hogar, las mujeres deben redoblar esfuerzos para responder a las exigencias familiares. De manera global se ha cruzado la frontera entre lo laboral y el hogar. Al no existir esa frontera las horas frente a la computadora en caso de tener una, se duplican o triplican. Las posibilidades de autocuidado son reducidas y ello trae como consecuencia el aumento de los niveles de estrés. Cuando las personas están físicamente distanciadas y no reciben cariño, comenta Aldarete (2020), se debe estar alerta ante la escalada de la violencia familiar provocada por el hacinamiento y aislamiento que se vierte hacia las personas con que se convive. Se deben extremar también los cuidados hacia las personas mayores que estarán enfrentando como nunca antes visto, a la soledad. Algunas de las reacciones ante el confinamiento forzoso son las siguientes: disociación, negación, aislamiento emocional, paralizarse, sensación de estar en constante lucha, el enojo, cambios de humor, tristeza e incluso depresión.

Respecto al confinamiento Turiso (2020) expone que el hecho de que una parte importante del alumnado esté en sus casas, aunado a la necesidad que tienen los docentes de utilizar medios digitales hace que la definición de “didáctico” sea compleja. Afirma que el docente debe educar adaptándose a la capacidad de comprensión, pero también a la emoción. Ella sostiene que las emociones pueden potenciar o frenar el

aprendizaje en determinados momentos. Profundiza diciendo que la situación de estrés generada por el COVID-19 causa que una propuesta educativa tenga éxito solo si se sintoniza con las emociones del alumnado. Añade Turiso (2020):

“La adaptación a la capacidad de comprensión la da el propio contenido. La adaptación a la emoción es algo que depende del educador, (ya sea un docente o alguien de la familia). Si nos damos cuenta de cuál es la emoción que está predominando, podremos establecer una conexión con el contenido a través de ella.” (s/p)

Con base en la información recabada, se define el contexto no áulico causado por la pandemia a nivel global del COVID-19, como una situación extrema de incertidumbre, en que se muchas personas se han quedado desempleadas. En este contexto se experimentan altos niveles de estrés y ansiedad con una directa afectación en las horas del sueño. Este contexto no áulico en muchos casos provoca que el hacinamiento y aislamiento social, aumente las tensiones dentro del hogar. También existe una repercusión económica que obliga a muchas alumnas buscar el sustento, arriesgándose a un contagio en medio de la pandemia. Otro de los obstáculos a que se enfrentan muchas de ellas es la falta de acceso a Internet y tecnología, con la consecuente falta de comunicación y rezago escolar. Es entonces que dentro de este nuevo contexto de enseñanza a distancia, para una gran parte de las alumnas, los estudios pasan a un segundo o tercer plano.

En contraste, se define de manera general al contexto no áulico para el aprendizaje a distancia, como la situación ideal en que el alumno con suficiente motivación intrínseca, se organiza debidamente en tiempo y forma, para su aprendizaje. Es un contexto en que se tiene acceso a la tecnología e Internet, y en que están cubiertas sus necesidades básicas de sustento. La convivencia en el hogar es armónica y no existe un confinamiento obligado. Es posible dentro de este contexto el autocuidado y convivir con otras personas si se desea. Salir a la calle no representa ningún peligro contra la salud y el proceso de aprendizaje sucede sin mayores complicaciones emocionales. Es posible disfrutar de reuniones familiares sin ninguna dificultad. La comunicación con el docente es fluida y en cualquier momento. No existen presiones más allá del reto que implica adquirir nuevos conocimientos. En qué momento esa realidad que era cotidiana se percibe cada vez más lejana.

REFERENCIAS

- Aldarete, D. (2020). *Fortalecimiento Emocional Ante La Pandemia*. Curso virtual organizado por la fundación Mukira, en Chihuahua, Chihuahua, México. Mayo 2020.
- Amaya L. *¿Qué consideramos “didáctico” en estas circunstancias?* En <https://www.unicef.es/educa/blog/covid19-por-que-es-importante-educar-sobre-el-nuevo-coronavirus> consultado el 19/05/20
- Fainholc, B. (2010). *Redefinición del rol del profesor en propuestas de aprendizaje mixto (o b learning). Un caso. Revista mexicana de bachillerato a distancia.*, 74-85.
- Hernando, J. y Florían, M. (2004). *Redes del saber: Investigación virtual, proceso educativo y autoformación integral*. España: Alma Mater Magisterio.
- Moreno, D., Peñalosa, E. (2005) *La evaluación de habilidades para el análisis de textos científicos en Psicología: El uso de nuevas tecnologías. En Alternativas Docentes Volumen III*. México: UNAM.
- Perrenoud, P., & Poquet, A. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar (BIBLIOTECA DE AULA)*. Graó.

SOBRE LOS AUTORES

Adriana Amelia Buendia Camacho es Formadora de Inglés “C”, profesora de Inglés con más de 15 años de experiencia, Formadora de Docentes y Consultora Educativa. Ingeniera Industrial y en Sistemas Organizacionales. Maestrante en Educación y Docencia. Speaking Examiner para el Consejo Británico y para Pearson México. Interesada en temas de tecnología educativa e innovación, liderazgo educativo, mediación y educación holista.

Alejandra Acosta Cabrera estudió en la Escuela de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Colima obteniendo el título de Licenciada en Lengua Inglesa y la cedula correspondiente. Especialidad en Administración Portuaria de la Universidad de Colima. Título y cédula correspondiente. Certification COTE–ICELT Certificate in Advanced English CAE Publicación: Breve curso de fonética. Catálogo de Buenas Prácticas Anuies 2017 Participante del Cuerpo Académico a cargo de la reestructuración de la carrera de Administración de Recursos Marinos de la Facultad de Ciencias Marinas de la Universidad de Colima.

Alma Sánchez Linares es Licenciada en Administración Pública, y Licenciada en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras - Inglés BUAP. Ha trabajado como administradora y profesora de Inglés durante los últimos 15 años. Actualmente, es estudiante de posgrado de un programa de Enseñanza del Inglés de tiempo completo (CONACYT). Tener la perspectiva de administrador, educador y estudiante le permite

abordar e investigar diversos temas relacionados con la enseñanza de lenguas e implementación de TIC en el ámbito educativo desde tres puntos de vista diferentes para encontrar soluciones prácticas a los retos de la educación del siglo XXI.

Ana Arán Sánchez es Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México, maestría en Psicopedagogía por la Universidad Nacional de la Rioja y doctorante en Ciencias de la Educación por el Centro de Investigación y Docencia. Catedrática de Inglés e investigadora en la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón.

Andrea Chávez Luján es Maestra en Ciencias, UNAM (2016), Licenciada en Lenguas Modernas UAQ, (2011). Catorce años de experiencia docente. Especialista/investigadora en desarrollo y adquisición de lenguaje. Fundadora de Cuéntamelo, centro de lenguaje infantil (2016). Ha sido asistente y ponente en la American Speech-Language Hearing Association (ASHA) (2015, 2017, 2019) y miembro de la Societas Linguistica Europaea (SLE) desde 2020. Actualmente es Formadora de Inglés C en la Centenaria y Benemérita Escuela Normal del Estado de Querétaro “Andrés Balmora”.

Bertha Sonia De Santiago Badillo es profesora de Inglés en Escuela Normal de Querétaro. Ha trabajado como profesora, 17 años, en instituciones privadas y públicas de educación superior; fue Coordinadora del Departamento de Idiomas de la UPQ. De Santiago estudió la Licenciatura en Lenguas Modernas en Inglés y la Maestría

en Lingüística Aplicada en UAQ. Ha participado en congresos y revistas especializadas con una línea de investigación en el desarrollo e implementación de la estrategia educativa Learning Beyond the Classroom.

Diana Edith Rentería Soto ostenta Licenciatura en Educación Primaria Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, Maestría en Educación Básica por la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua y es doctorante en Educación por el Centro de Desarrollo de Estudios Superiores. Catedrática e Investigadora de la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón.

Flor Argelia Laureano Torres es Formadora de Inglés en la Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino. Maestra en Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera por la U de G. Es examinador oral de Cambridge English YLE. Fue profesora de tiempo completo en la Universidad Politécnica de San Luis Potosí durante 8 años. Ha impartido clases de Inglés como lengua extranjera en The Anglo, Quick Learning y UPSLP por 20 años aproximadamente.

Francisco Javier Hernández-Castañeda (Villahermosa, 1973) es novelista, ensayista, traductor y profesor investigador del Instituto de Educación Superior del Magisterio, México - IESMA, con más de 21 años de experiencia en la enseñanza y traducción profesional del idioma Inglés, especializado en comunicación oral y escrita. Su más reciente obra académica, próxima a publicarse, se llama: 'La Palabra Enseñada, cómo las palabras nos definen y construyen el mundo que nos rodea'. Licenciado en Lengua y Literatura Inglesa, ha escrito numerosos

artículos en publicaciones culturales y académicas, y bajo su 'nom de plume' F. Xavier, las novelas de ficción 'El Ojud', 'Muertes 13' y 'Las Aventuras de Ernesto de San Juan' y un libro de relatos, 'El Instante Pleno'. Ahora prepara 'Objeto No. 13', segunda parte de su trilogía de 'El Ojud', y un thriller de suspenso, 'INMUNE3'.

Gareth Luke Scyner es Maestro en la enseñanza del Inglés por la BUAP y Licenciado en Humanidades por la Universidad de Glamorgan (South Wales, Reino Unido), cuenta con 25 años de experiencia en la enseñanza del Inglés, tiene una maestría en la misma área y Cambridge DELTA. Se ha desempeñado como profesor de Inglés y capacitador de profesores en diferentes países alrededor del mundo como Polonia, Italia, Portugal, Brasil, Jordania, Estados Unidos, Reino Unido y México. Se interesa en temas diversos relacionados con la adquisición de nuevas habilidades para la constante mejora de su práctica docente y desarrollo profesional.

Gerardo Izquierdo Pérez es profesor de Inglés en Escuela Normal de Querétaro. Ha trabajado Inglés por 20 años en centros de idiomas e instituciones públicas y privadas de educación superior; además fue Coordinador del Departamento de Idiomas en la UTTEC. Izquierdo estudió la Licenciatura de Enseñanza de Inglés en la UNAM y la maestría en Enseñanza de Inglés en la Universidad de Southampton. Ha participado en congresos y revistas especializadas con una línea de investigación de Learning Beyond the Classroom.

Hugo Ramón Masse Torres. Maestro en Educación Superior,

UAEMEX. PTC en UAEMEX (2002-2008) y UJED (2008-2010). COTE y CPE, UCLES, Cambridge University. Estudios de doctorado en Lingüística, UAQ (2010-2013). 28 años de experiencia en formación de maestros de Inglés y en enseñanza de lengua inglesa en niveles básico, intermedio y avanzado en instituciones públicas y privadas del país, incluyendo la Centenaria y Benemérita Escuela Normal del Estado de Querétaro “Andrés Balvanera” de 2018 a la fecha.

Jorge Javier Berecochea Núñez es Formador de Inglés en el Instituto Estatal de Educación Normal de Nayarit. Realizó el curso de “Metodología de la Enseñanza del Inglés” en el Centro Universitario de Idiomas de la Facultad de Turismo de la Universidad Autónoma de Nayarit. Obtuvo una beca para curso de verano para maestros de Inglés por la DGRI de la SEP y fue asignado a la University of South Carolina. Es miembro del Comité Académico del Congreso Nacional de Formadores de Inglés en Escuelas Normales.

José Ángel Hernández Roblero cuenta con una Licenciatura en la Enseñanza del Inglés y una Maestría en Didáctica de Lenguas, ambas por parte de la Universidad Autónoma de Chiapas, y fue becario CONACYT del 2015 al 2017. Se interesa en la tecnología y sus aplicaciones en la enseñanza. Cuenta con diez años de experiencia en la docencia tanto pública como privada y actualmente se desempeña como profesor en la Escuela Normal Rural “Mactumactzá”.

Lizet Cienfuegos Rascón es egresada del Instituto Tecnológico de Sonora y cuenta con una maestría en educación por parte de la

Universidad Lasalle Noroeste además de contar con una certificación en la enseñanza del idioma Inglés como lengua extranjera por parte de la Universidad de Regina, Canadá. Actualmente labora en la Escuela Normal Estatal de Especialización como Formador del Inglés C y forma parte del grupo de investigación de la misma institución. Entre sus principales intereses esta la investigación en la enseñanza del Inglés y los entornos virtuales de aprendizaje.

Luis Fernando Larios Barrera es Licenciado en Lenguas Modernas con más de 13 años de experiencia en distintos niveles educativos, tanto públicos como privados. Certificación en TESOL, TKT, y curso en ELT por parte de la Universidad de Arkansas, USA. Actualmente cursando el último semestre de la maestría en Educación Superior.

Lydda Argelia Azpeitia Trejo es Licenciada en Derecho por la UNAM, pero su gusto por los idiomas la llevó por el camino del aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras, además de estudiar coreano y alemán, cuenta con una certificación para enseñar Español como lengua extranjera y se certificó como enseñante del idioma Inglés en The Anglo. Se ha desarrollado como docente en el sistema privado, en el sistema militar y actualmente en el sistema normalista.

Lydia Samantha León Benavides es Licenciada en la Enseñanza del Inglés con una Maestría en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera. Ha colaborado con la formación de alumnos en una segunda lengua desde nivel primaria hasta superior en instituciones privadas y públicas. Actualmente labora en la Centenaria y Benemérita Escuela

Normal del Estado de Querétaro Andrés Balvanera como Formador de Inglés.

Marcia Luz Bahena Gómez es Licenciada en Idiomas con especialidad en Docencia del Centro Universitario Angloamericano con 14 años de experiencia. Formador de Inglés C desde marzo de 2018. Cuenta con las certificaciones internacionales CAE, DALF C1, PLIDA B2, TKT module 1, 2 and 3. Ha cursado diversos estudios entre los que destacan el Diplomado en Desarrollo de proyectos en el aula a partir de los aprendizajes clave, Teaching English Online de Cambridge Assessment English, Language Assessment in the Classroom.

Marco Antonio Vargas Solís es Formador de Inglés en la Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino. Maestro en Lingüística Aplicada por la UNAM, diplomado en traducción por el COLMEX, y ha sido traductor para la revista National Geographic en español por más de 20 años y es perito traductor certificado por el Gobierno de San Luis Potosí. Ha impartido clases de Inglés como Lengua Extranjera en la UNAM, el IPN, el ITESM y la Universidad Politécnica de SLP.

María del Socorro Escobar Chávez es Licenciada en Educación Media en el área de Inglés. ENSEM. B.A In teaching English. TVU England. Maestría en Administración de Instituciones Educativas. ITESM campus Toluca. Formadora de Inglés C en la Escuela Normal de San Felipe del Progreso. Profesora de asignatura en CELe y Facultad

de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México. Teacher trainer, tallerista, ponente y consultora en el Consejo Británico. Miembro del Consejo Técnico y evaluadora de los exámenes de Licenciatura en Inglés en CENEVAL.

María Eugenia Méndez Parache, Ingeniera de formación universitaria pero maestra de Inglés certificada desde 1993. Traductora y amante de los idiomas. Ha trabajado en la docencia durante casi 30 años ya que le apasiona. Gracias a las certificaciones y la experiencia ganada durante estos años pudo concursar y obtener una plaza de Formador de Inglés C en Morelos en 2017, lo cual le llena de alegría ya que podrá poner su granito de arena en la construcción de la educación pública de su país.

María Eugenia Ramos Méndez es Licenciada en Pedagogía. Maestrante en Educación. Formadora de Docentes en la Escuela Normal No. 1 de Toluca desde 2016. Responsable del Proyecto Académico Básico de Práctica Profesional. Interesada en temas de: tecnología educativa, innovación, didáctica, Inglés e investigación.

María Guadalupe Flores Herrera es docente en enseñanza del idioma Inglés egresada de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Tiene una maestría en enseñanza del idioma Inglés por parte de la Universidad de Southampton en Reino Unido y actualmente se desempeña como Formador de Inglés C en la Escuela Normal Estatal de Especialización. Ha participado como ponente y tallerista en diversos simposios nacionales. Entre sus principales intereses académicos se

encuentra la investigación acción en la enseñanza del Inglés.

María Teresa Miranda Vallejo cuenta con más de 12 años de experiencia como docente de Inglés, ha enseñado en todos los niveles y a todos los grupos de edad. Estudió la Maestría en Enseñanza del Idioma Inglés. Cuenta con nivel C1 obtenido a través de un CAE, certificado CENNI y 3 módulos del TKT. Se mudó a Tuxpan, Veracruz en el 2018 al ganar una de las plazas que la Secretaría de Educación Pública ofertó como parte del Programa de Fortalecimiento a Escuelas Normales.

Martha Patricia Narváez Gameros es apasionada del arte y la enseñanza. Cursó la maestría en Artes Visuales en la UNAM y la maestría en Educación en la UPN. Cuenta con más de veinte años de experiencia como docente de Inglés tanto en instituciones públicas como privadas. Actualmente es formadora de Inglés e investigadora en la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón.

Mayra Selene Uranga Alvidrez posee Licenciatura en Educación Primaria Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, maestría en Educación Campo Práctica Docente por la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, y es doctorante en Educación, Universidad de Durango. Catedrática e Investigadora de la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón.

Mónica Carreón cuenta con Licenciatura en Pedagogía, Maestría en Educación Superior y un diplomado en Enseñanza del Inglés como

segunda lengua. Se ha desempeñado como maestra de Inglés desde hace diez años, en todos los niveles educativos. También ha impartido clases de Español e Historia en educación media superior y superior. A partir del 2018, labora como formador de Inglés de tiempo completo en la Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino.

Omar Alí Rosen Esquivel es Profesor Titular de Inglés en la Escuela Normal de Especialización (ENEE). Es maestro en Docencia para la Educación Media Superior en Inglés por la Universidad Nacional Autónoma de México (2020) y licenciado en idiomas modernos con especialidad en traducción por el Centro Universitario Angloamericano (2012) Su docencia se centra en la lingüística general, sintaxis teórica y aplicada, así como el Inglés y francés profesional y académico en diferentes títulos de grado en la ENEE. También enseña gramática inglesa y francesa en el ITSON.

Pedro Monroy López es licenciado en Antropología por la Universidad Autónoma de San Luis Potosí y Maestro en Estudios de Asia y África, con especialidad en Japón, por El Colegio de México. Cuenta con experiencia como docente de Inglés en instituciones privadas y poco más de dos años como Formador de Inglés en la Escuela Normal de la Huasteca Potosina, extensión Tancanhúitz, donde actualmente es profesor. Como formador ha participado en foros nacionales e internacionales.

Rocío Doení Bolado Ornelas es Formadora de Inglés C en la Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas. Posee el título

de Licenciada en Lingüística Aplicada por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Se ha desempeñado como docente de Inglés por 15 años en Centros de Lenguas e Instituciones de Educación Superior. Asimismo, ha trabajado como traductora independiente durante 13 años. Es apasionada de las lenguas y está aprendiendo francés.

Sandra Gabriela Flores Sáenz es Licenciada en Ciencias de la Educación, Maestra en Inglés Avanzado:C1. Cuenta con Certificate in Advanced English CAE, TKT modules 1,2,3. Tiene más de ocho años de experiencia dando clases en Inglés. Tiene más de dos años ejerce como formador de Inglés e investigadora de la Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón”. Ha participado en Congresos nacionales, estatales y regionales. Actualmente está en el proceso de titulación de la Maestría en Educación Campo Práctica Docente.

Sanicté Hernández Sánchez es Licenciada en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Veracruzana, egresada de la Maestría en Redes y Sistemas Integrados del Laboratorio Nacional de Informática Avanzada. Cuenta con, certificaciones internacionales de nivel y enseñanza del Inglés, así como doce años de experiencia docente en el área. Actualmente es coordinadora del área de Inglés, y parte del cuerpo docente con perfil PRODEP en la Escuela Normal Superior Veracruzana (ENSV) Dr. Manuel Suárez Trujillo.

Tania Alejandra López Rodríguez es Maestra en Educación Basada en Competencias y Licenciada en Enseñanza del Inglés. Formadora de Docentes en la Escuela Normal No.1 de Toluca desde

2014 con más de quince años de experiencia en docencia de Inglés. Speaking Examiner para The Anglo. Con certificaciones internacionales de Inglés C1 y de Enseñanza de Inglés, con estancias en las Universidades de Kentucky, del Norte de Texas y de Toronto. Interesada en temas de: Adquisición, Docencia de Inglés y Tecnología Educativa e Innovación.

Wendy Blanco Morales estudió la Licenciatura en Administración de Empresas en la Universidad Veracruzana; Maestra en Desarrollo Regional Sustentable por el Colegio de Veracruz. Cuenta con 16 años de experiencia como profesora del Idioma Inglés y de la Enseñanza en Inglés en la Escuela Normal Superior Veracruzana “Dr. Manuel Suárez Trujillo”. Además, es Técnico Académico en el Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores Económicos y Sociales de la Universidad Veracruzana, donde cuenta 20 años de experiencia en gestión de la educación superior.

Yareni Lizbeth Arenas Sánchez es Licenciada en Lenguas Modernas, ha trabajado como profesora de Inglés en diferentes instituciones del sector público y privado desde el 2008. Actualmente, cursa la maestría en la enseñanza del Inglés como becaria del Programa Nacional de Posgrados de Calidad, perteneciente al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Se interesa por la inclusión eficiente de TIC en el aula, con la intención de contribuir en esta área de investigación, y así favorecer el aprendizaje de nuevas generaciones digitales.

Yukiko Yanome Gutiérrez es Licenciada en Educación Primaria con una Maestría en Psicopedagogía. Ha trabajado en el campo educativo por más de quince años en instituciones del sector privado y público en niveles que van desde primaria hasta la educación superior desempeñando diferentes roles como docente, asesor pedagógico y coordinador académico. Actualmente labora en la Centenaria y Benemérita Escuela Normal del Estado de Querétaro Andrés Balvanera como Formador de Inglés.

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 entornos 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.

