

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

**Práctica Docente Durante la Transición hacia la Enseñanza Remota de
Emergencia**

Lizzett Viviana Garavito Ulloa

Maestría en Lingüística, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Notas de autor

Lizzett Viviana Garavito Ulloa

Investigación presentada como requisito para obtener el título de Magíster en Lingüística en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, 2023.

Directora: Mg. Ilba Yaneth Rodríguez Tamayo

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

Nota de aceptación

Firma del director: Ilba Yaneth Rodríguez Tamayo

Firma del jurado

Firma del jurado

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

Agradecimientos

Agradezco a Dios por darme fortaleza y mostrarme la luz en el camino para continuar en el desarrollo de la presente investigación. A mi madre, mujer valiente y gran ejemplo de perseverancia, ella con sus consejos y apoyo incondicional ha forjado en mí un gran ser humano. A mi esposo y a mi hija por la paciencia y motivación durante mi proceso formativo.

Agradezco a mi directora Ilba Yaneth Rodríguez Tamayo por su tiempo, interés, dedicación y grandes aportes, los cuales me permitieron concluir el estudio en cuestión. Del mismo modo, agradezco a los profesores de la Maestría en Lingüística por sus enseñanzas durante mis estudios.

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

Tabla de contenido

Planteamiento del problema	13
Descripción	13
Marco Teórico.....	58
La Práctica Docente Durante El Periodo de Transición	59
Proceso de Transición	59
Procesos Durante La Práctica Docente	61
Rol y Desafío Docente	63
Alfabetización Digital Docente.	64
Comunicación y Relación Interpersonal Docente y Estudiante En Entornos Virtuales.....	66
La Motivación Durante Clases Remotas	66
Pandemia y Sus Efectos en la Educación	68
SARS-CoV- 2	68
Efectos del SARS-CoV- 2 En La Educación	68
Cambio de Modalidad Educativa	68
Flexibilidad Curricular	69
Concepciones de Currículo, Proyecto Educativo Institucional (PEI) y Plan de	

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

estudios	70
Tecnología de la información y las comunicaciones (TIC)	71
Las Modalidades Educativas Por Presencialidad, Tiempo, Espacio.	71
Educación Presencial	71
Educación a Distancia	72
Educación Semipresencial (Blended Learning)	73
Educación virtual (E learning)	74
Enseñanza Remota de Emergencia	77
Metodología.....	78
Línea de investigación.....	78
Paradigma.....	78
Enfoque.....	79
Tipo de investigación.....	80
Población	80
Muestra	80
Aspectos éticos de la investigación	81
Equipo De Investigación:.....	81
Población Sujeta De Investigación:	81
Proceso De Obtención De Consentimiento Informado:.....	81

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

Uso De Datos Personales:	82
Método de recolección de datos.....	82
Técnicas.....	82
Instrumentos	83
Método de análisis de datos.....	83
Técnica.....	83
Instrumentos	84
Resultados, análisis y discusión	84
Fases de recolección, análisis e interpretación de los resultados.....	84
Conclusiones.....	155
Referencias	158

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

Lista de figuras

Figura 1. Información sobre la capacitación frente al uso de herramientas digitales recibida durante la formación docente.	18
Figura 2. Contraste del nivel de competencia digital durante las clases presenciales y en la actualidad.....	19
Figura 3. Capacitación de herramientas digitales por parte de las instituciones de trabajo	21
Figura 4. Tiempo para el diseño de clases bajo la nueva modalidad Enseñanza Remota de Emergencia.....	22
Figura 5. Aspectos educativos a la hora de reprogramar las clases según la modalidad Enseñanza Remota de Emergencia.....	24
Figura 6. Principales desafíos presentados en el cambio inmediato de modalidad educativa.	25
Figura 7. Percepción docente frente a las modalidades educativas de manera no presencial.	27
Figura 8. Percepción docente frente a las modalidades educativas de manera no presencial después de la Enseñanza Remota de Emergencia.....	28
Figura 9. Aspectos al dictar las clases de manera remota, diferentes a los implementados en modalidad presencial.	29
Figura 10. Descripción del primer cambio en la metodología durante la transición de clases presenciales a la modalidad de Enseñanza Remota de Emergencia	31

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

Figura 11. Área geográfica de los participantes muestra de la investigación.	85
Figura 12. Categorización de los participantes.	86
Figura 13. Rango de edades de los participantes.	86
Figura 14. Preparación pedagógica para dar continuidad a la enseñanza del inglés mediante el uso de las TIC.	87
Figura 15. Ajuste de horario.	88
Figura 16. Modificación en la planeación de clases.	89
Figura 17. Modificación en el desarrollo de las clases.	89
Figura 18. Replantear el proceso de evaluación y calificación.	90
Figura 19. Acuerdos con los estudiantes de clases asincrónicas y sincrónicas.	91
Figura 20. Modificación del plan de estudios según las necesidades de los estudiantes.	91
Figura 21. Tiempo de clase durante la enseñanza remota en la asignatura de inglés.	92
Figura 22. Aspectos que mejoraron, se mantuvieron o desmejoraron en la ERE.	93
Figura 23. Frecuencia de uso de algunas estrategias para motivar a los estudiantes en la ERE.	95
Figura 24. Acompañamiento familiar durante la ERE.	98
Figura 25. Aspectos a la hora de planificar y diseñar las clases de inglés durante la ERE	100
Figura 26. El tiempo dedicado a las siguientes actividades durante la ERE.	108
Figura 27. Percepción docente frente a diferentes actividades durante la ERE.	110

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

Lista de tablas

Tabla 1. Plataformas y aplicaciones digitales utilizadas para dar continuidad las clases de inglés en la Educación Remota de Emergencia (ERE).....103

Tabla 2. Diferencias entre los procesos de planeación, desarrollo y evaluación entre la educación presencial y la remota de emergencia.....128

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

Lista de ilustraciones

Ilustración 1. Categorías emergentes	112
--	-----

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

Resumen

El presente trabajo investigativo tuvo como objetivo principal: describir la práctica docente durante el proceso de transición entre la educación presencial a la Enseñanza Remota de Emergencia en la asignatura de inglés, en algunos colegios privados de Bogotá, Tunja y municipios del departamento de Boyacá en el contexto de la pandemia por la COVID-19 durante el 2020. La perspectiva metodológica se basó en el enfoque cualitativo de tipo exploratorio, en el cual se utilizaron como instrumentos de recolección una encuesta y una entrevista semiestructurada. Para su análisis se utilizó el método de análisis categorial de contenido. Con esta investigación se concluyó que la práctica docente evidenció un nivel básico en competencias digitales y pedagógicas para la enseñanza del inglés en modalidad no presencial, por lo cual se hace necesario revisar la preparación de esos aspectos durante y después de la formación docente. Por otra parte, entre los resultados se encontró que los mayores desafíos para los docentes fueron: planear y evaluar las habilidades lingüísticas de producción verbal y producción escrita. Finalmente, se encontraron algunos desafíos en cuanto al manejo del tiempo y el dominio de emociones como estrés, angustia, frustración entre otros durante el periodo de confinamiento.

Palabras clave: Enseñanza de idiomas, pandemia, comunicación, TIC.

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

Abstract

The main objective of this research was to describe the teaching practice during the transition process, from face-to-face education to Emergency Remote Teaching in the subject of English, in some private schools in Bogotá, Tunja and municipalities of the department of Boyacá in the context of the COVID-19 pandemic during 2020. The methodological perspective was based on the exploratory qualitative approach, in which a survey and a semi-structured interview were used as collection instruments. The categorical content analysis method was used for its analysis. With this research, it was concluded that the teaching practice evidenced a basic level in digital and pedagogical competences for teaching English in non-classroom mode, so it is necessary to review the preparation of these aspects during and after teacher training. On the other hand, among the results, it was found that the greatest challenges for teachers were: planning and evaluating the linguistic skills of speaking and writing. Finally, challenges were found in terms of time management and control of emotions such as stress, anguish, frustration among others during the period of confinement.

Key words: Languages teaching, communication, pandemic, ICT.

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

Planteamiento del problema

Descripción

A finales del año 2019, en la ciudad de Wuhan, provincia de Hubei en China, se detectó por primera vez el virus SARS-CoV-2, el cual produce la enfermedad COVID-19.

Posteriormente, a comienzos del año 2020, el número de personas contagiadas en ese país empezó a crecer de manera exponencial. Así mismo, se reportó la primera víctima de esta enfermedad, específicamente por problemas de una insuficiencia respiratoria a causa de una neumonía severa. Por lo anterior, las unidades sanitarias de China empezaron a realizar investigaciones al respecto. Organización Mundial de la Salud OMS (2020).

Con base en lo anterior, la primera acción sanitaria fue la desinfección del Mercado Mayorista de Marisco en Wuhan, por ser el posible primer lugar de propagación del virus que causó la Covid -19. Las personas detectadas fueron aisladas y permanecieron en control. De igual manera, se comenzó un proceso de limpieza y desinfección en los aeropuertos y ferrocarriles. A los usuarios de estos medios de transporte, se les comenzó a tomar la temperatura como primera medida de registro. A partir de la situación descrita, en la ciudad de Wuhan, el 23 de enero del año 2020 se estableció estricto confinamiento para detener la propagación del virus; no obstante, el contagio se salió de control y fue recorriendo ciudades aledañas, hasta cruzar fronteras y así llegar a diferentes lugares del mundo, debido a la presencia de extranjeros que se encontraban en China a finales del año 2019 y comienzos del 2020. Según la Organización Panamericana de la salud (OPS), la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró el coronavirus como una emergencia de salud pública internacional el 30 de enero de 2020. Debido a lo cual, los países debían reportar e informar a la OMS, las medidas adoptadas en relación con los viajes; teniendo como referente el artículo 3 de los principios, según el Reglamento Sanitario Internacional (RSI), los cuales tienen como propósito,

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

dar cumplimiento a una normatividad por parte de los diversos países para evitar el contagio de enfermedades. (Organización Mundial de la Salud, 2016, p.12)

En concordancia con lo anterior, en la capital de Colombia, el Ministerio de Salud y Protección Social, en el Boletín de Prensa 050 de 2020, reportó a la primera paciente de 19 años, procedente de Milán, Italia. Es así como: “el Ministro de Salud y Protección Social, Fernando Ruiz Gómez, se reunió con Secretarios de Salud del país, EPS, IPS, aseguradoras y agremiaciones para establecer el plan de respuesta ante el ingreso de coronavirus a Colombia, por lo cual todos los territorios debían, a partir de ese momento, activar su plan de contingencia para enfrentar este reto en salud mundial” (Ministerio de Salud y Protección Social, 2020); de esta manera, comenzó la fase de contención en el territorio nacional, con la Resolución 385 del 12 de marzo de 2020 se declaró la emergencia sanitaria por causa de coronavirus COVID-19 y se adoptaron las medidas para hacer frente al virus.

En primer lugar, mediante el Decreto 457 de 22 de marzo de 2020 se establece el aislamiento preventivo obligatorio para los habitantes de la nación (con algunas excepciones puntuales) desde el 25 de marzo y hasta el día 13 de abril de 2020. Sin embargo, dicha medida se amplió por la propagación del virus. Por otra parte, Colombia declaró un estado de emergencia económica, social y ecológica en todo el territorio nacional, mediante el Decreto 417 del 17 de marzo de 2020. Teniendo en cuenta los anteriores acontecimientos y como medida para atender la contingencia generada por la COVID-19, la Presidencia de la República de Colombia, en la Directiva 02 del 12 de marzo de 2020, impartió la directriz del trabajo en casa por medio de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), específicamente, en el punto 2.5, se establece : “Hacer uso de herramientas como e-learning, portales de conocimiento, redes sociales y plataformas colaborativas, para adelantar los procesos de capacitación y formación que sean inaplazables.” (p.2)

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

De igual manera, se ratifica la medida de trabajo desde los hogares, por parte del Ministerio de Salud y Protección Social, por medio de la Resolución 407 del 13 de marzo en el artículo 2, en el cual se indica a los jefes o representantes legales tanto en los centros laborales del sector público como privado acatar las medidas de protección sanitaria para así evitar la propagación de la COVID-19. Por lo anterior fue necesario establecer la prestación del servicio a través de del teletrabajo y el trabajo desde los hogares.. (Ministerio de Salud y Protección social, 2020, p.2) en la cual se modificó el numeral de 2.6 de la Resolución 385 de 2020.

Por otra parte, la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá, mediante la Circular 005 de 2020 expedida el 15 de Marzo del mismo año y de acuerdo con las políticas nacionales, impartió instrucciones bajo la estrategia: Aprende en casa “para que los maestros, maestras y directivos docentes puedan desarrollar actividades que permitan a los estudiantes continuar sus procesos de aprendizaje desde sus hogares, con el acompañamiento de padres de familia y cuidadores” (Secretaría de Educación del Distrito, 2020, p.1)

Del mismo modo, en el departamento de Boyacá mediante el Decreto 180 del 16 de marzo de 2020, “se declara la situación de calamidad pública en el departamento de Boyacá y se dictan otras disposiciones” (Gobernación de Boyacá, 2020, p.1). Por su parte, la Alcaldía mayor de Tunja-Boyacá acata las indicaciones emitidas por la Directiva Presidencial 002 de 2020, relacionadas con acciones de contención ante la COVID-19, entre las cuales se encuentra: continuar con el proceso educativo mediante el trabajo en casa por medio del uso de las TIC.

De acuerdo con las cifras de contagiados durante el año 2020 y en general con el comportamiento de la enfermedad COVID el Ministerio de Educación Nacional (2020), en aras de acompañar a las instituciones educativas oficiales y no oficiales del país, en un nuevo

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

proceso de transición gradual y progresivo bajo el modelo de alternancia, diseñó un documento intitulado “Lineamientos para la presentación del servicio de educación en casa y en presencialidad bajo el esquema de alternancia y la implementación de prácticas de bioseguridad en la comunidad educativa”.

Como se presentó en líneas anteriores, la covid-19 generó diversos cambios en el sistema educativo. Indudablemente se puso a prueba la creatividad y recursividad por parte de los docentes para hacer frente a una situación inesperada y la cual involucró grandes retos por cumplir. Con base en los desafíos que enfrentó el sistema educativo durante la pandemia nace el interés y motivación por explorar la práctica docente en la asignatura de inglés durante el proceso de transición entre la educación presencial a la enseñanza remota de emergencia.

En consecuencia, con lo anterior, se realizó una invitación para contestar una encuesta sobre los aspectos relevantes que dieron origen a la presente investigación. Cabe resaltar que los criterios primordiales a tener en cuenta fueron: ser docente de inglés y trabajar en una institución de carácter privado, lo anterior por ser la población más allegada a la investigadora en el momento de su ejecución. Por otra parte, la encuesta fue piloteada con un grupo docente diferente al área de inglés, con el fin de analizar si las preguntas estaban claras o se debía hacer alguna modificación al respecto. Como resultado de lo anteriormente descrito, se realizaron algunos ajustes a las preguntas, para evitar ambigüedades y posibles respuestas erróneas o carentes de sustento. Finalmente, la encuesta se aplicó vía web por medio de la aplicación Google Forms a 27 docentes del área de inglés quienes aportaron con sus respuestas al diagnóstico de la presente investigación.

La encuesta se realizó con el fin de conocer la experiencia docente durante el tiempo de pandemia por Covid-19. Las preguntas hechas fueron las siguientes: pregunta 1: ¿Durante su formación docente recibió capacitación frente al uso de herramientas digitales?; pregunta 2:

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

¿Cómo evalúa su competencia digital durante las clases presenciales y ahora?; pregunta 3: ¿Las directivas del colegio en el cual labora, le brindaron capacitación sobre herramientas digitales para continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje, durante la transición de educación presencial a la educación remota de emergencia? Argumente su respuesta; pregunta 4: ¿Con cuánto tiempo contó para diseñar sus clases en la modalidad remota de emergencia, teniendo en cuenta la Resolución 385 del 12 de marzo de 2020, con la cual se declara la emergencia sanitaria por causa del COVID-19?; pregunta 5 ¿Qué aspectos educativos tuvo en cuenta a la hora de reprogramar sus clases, según la educación remota de emergencia?; pregunta 6: ¿Cuáles fueron los principales desafíos presentados en el cambio inmediato de modalidad educativa?; pregunta 7. ¿Cuál era su pensamiento frente a la educación que no se daba de manera presencial, por ejemplo: educación virtual, educación a distancia?; pregunta 8 ¿En la actualidad ha cambiado su pensamiento frente a la educación que no se daba de manera presencial, por ejemplo: educación virtual, educación a distancia? Argumente su respuesta; pregunta 9: ¿En la actualidad ha cambiado su pensamiento frente a la educación que no se daba de manera presencial, por ejemplo: educación virtual, ¿educación a distancia? Argumente su respuesta; pregunta 10: ¿Cuál fue el primer cambio en la metodología durante la transición de clases presencial a la modalidad remota de emergencia?

A continuación, se presentan los resultados obtenidos con base en el diagnóstico. Los participantes encuestados se encuentran principalmente en los siguientes territorios, como muestra: Tunja con 48,15 % y Bogotá con 22,22%. Por otra parte, con menos población en: Sogamoso 13,70% Paipa 11.11%, Duitama 3,70 %, Neiva 3.70 %, San Gil 3,70%.

La edad predominante de los encuestados oscila entre los 26 a 30 años con el 37,04% de los participantes; seguida por la categoría de 20 a 25 con el 29,63 %; la de 31 a 35 con 18,52%; continuando la categoría entre 36 a 40 años se encuentra el 7,41% de los

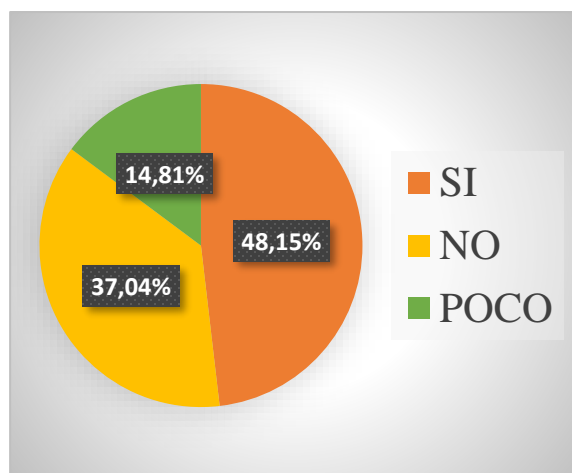
PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

participantes; en la categoría de 40 a 50 se establece el 3,70 % y, finalmente, en la categoría de otros hay un 3,70% lo cual se representa con un encuestado de 52 años de edad.

Igualmente, la descripción de los resultados, en la primera pregunta: ¿Durante su formación docente recibió capacitación frente al uso de herramientas digitales? Los resultados determinan lo siguiente: el 48,15% contestó sí, el 37,04% no, y el 14,81 % poco.

Figura 1

Información sobre la capacitación frente al uso de herramientas digitales recibida durante la formación docente.



Nota. Elaboración propia.

Con base en las respuestas se puede interpretar que la opción “sí” tuvo mayor votación por parte de los docentes encuestados, frente a recibir alguna capacitación en herramientas digitales durante su formación docente; sin embargo, hay un porcentaje considerable con respuesta de “no” y “poco”. De lo anterior se puede inferir que aún hay camino por recorrer en cuanto a la capacitación de docentes en el uso de las tecnologías de la comunicación y en particular, en cómo orientar una clase en línea. Hoy en día se hace necesario para los docentes estar a la vanguardia frente al uso de las herramientas digitales, con el fin de dar respuestas a

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

los diferentes retos que se presentan, por ejemplo, el cambio de modalidad educativa de emergencia.

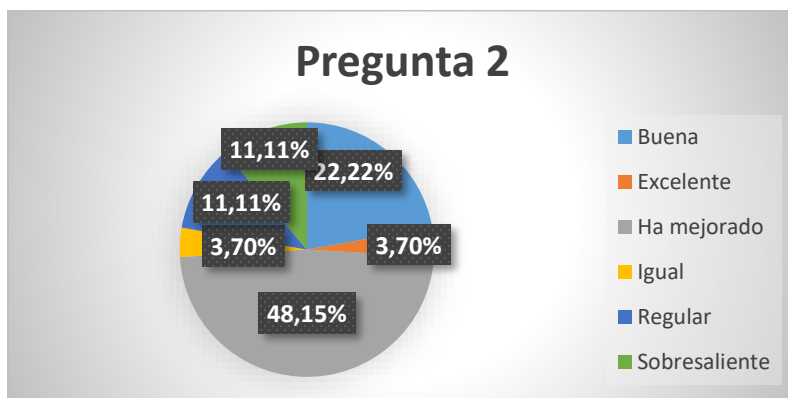
La Resolución 02041 de 2016, “Por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado”, en el Artículo 2: Características específicas de calidad para los programas de Licenciatura, en el numeral 2,1: componente de fundamentos generales, señala lo que el educador debe desarrollar en cada uno de estos programas, entre los cuales están: las Competencias en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Lo anterior indica que los docentes en su práctica pedagógica deben contar con el conocimiento frente al uso y aplicación de recursos digitales. De ahí la importancia de estar en constante capacitación frente al uso de las tecnologías vanguardistas. (Ministerio de Educación, 2016, p.5)

En la segunda pregunta: ¿Cómo evalúa su competencia digital durante las clases presenciales y ahora? El 48,15% afirma que ha mejorado; el 22,22%, que es buena; el 11,11%, que es sobresaliente; igualmente el 11,11%, que es regular y, finalmente, el 3,70 % que es excelente

Figura 2

Contraste del nivel de competencia digital durante las clases presenciales y en la actualidad.

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE



Nota. Elaboración propia.

Del gráfico anterior se puede comprender que la gran mayoría de los docentes sienten que su competencia digital mejoró en relación con la que tenían durante las clases presenciales. Lo anterior, obedece al continuo uso de las herramientas tecnológicas, producto de unos de los cambios en la educación por la COVID-19. Hoy en día, es menester poseer un gran conocimiento en el uso y aplicación de herramientas digitales puesto que permiten explorar, ahondar y dar continuidad a procesos pedagógicos.

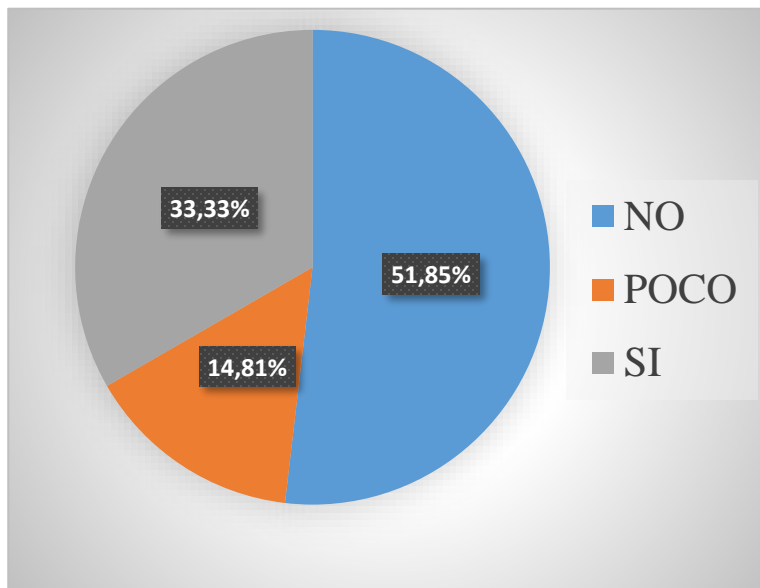
De acuerdo con la publicación del Ministerio de Educación (2013) intitulada: Competencias TIC para el Desarrollo Profesional Docente, se establece un conjunto de aptitudes necesarias en el desarrollo de las actividades académicas, entre las cuales se encuentran: La competencia tecnológica, competencia investigativa, competencia de gestión, competencia comunicativa y competencia pedagógica. La primera de estas se considera la “Capacidad para seleccionar y utilizar de forma pertinente, responsable y eficiente una variedad de herramientas tecnológicas entendiendo los principios que las rigen, la forma de combinarlas y las licencias que las amparan.” (Ministerio de Educación Nacional, 2013, p.31) la cual a su vez posee tres niveles basados en el reconocer, utilizar las herramientas digitales para finalmente aplicarlas en diversos ambientes de aprendizajes.

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

Para la tercera pregunta: ¿Las directivas del colegio en el cual labora, le brindaron capacitación sobre herramientas digitales para continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje, durante la transición de educación presencial a la educación remota de emergencia? A este interrogante, los participantes invitados contestaron de la siguiente manera: el 51,85% “no”; el 33,33% “sí”, y, el 14,81 % “poco”.

Figura 3

Capacitación de herramientas digitales por parte de las instituciones de trabajo



Nota. Elaboración propia.

Los datos anteriores demuestran que la mayoría de los docentes encuestados manifestaron recibir poca o nula capacitación sobre herramientas digitales para continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje, durante la transición de educación presencial a la educación remota de emergencia. Es de recordar que el sector de la educación tuvo que enfrentar la contingencia y dar continuidad de manera casi inmediata a sus procesos académicos y formativos.

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

Lo anterior concuerda con lo que Moreno (2020) enuncia: "En pleno siglo XXI un alto número de docentes no tenían, tan siquiera, una formación mínima sobre uso de plataformas virtuales para la docencia on line" (p.2) De lo anterior se puede deducir que el equipo docente en la transición de modalidad se enfrentó a un mundo complejo en términos de lo que este involucra para dar continuidad a un proceso como la enseñanza y a un derecho como lo es la educación.

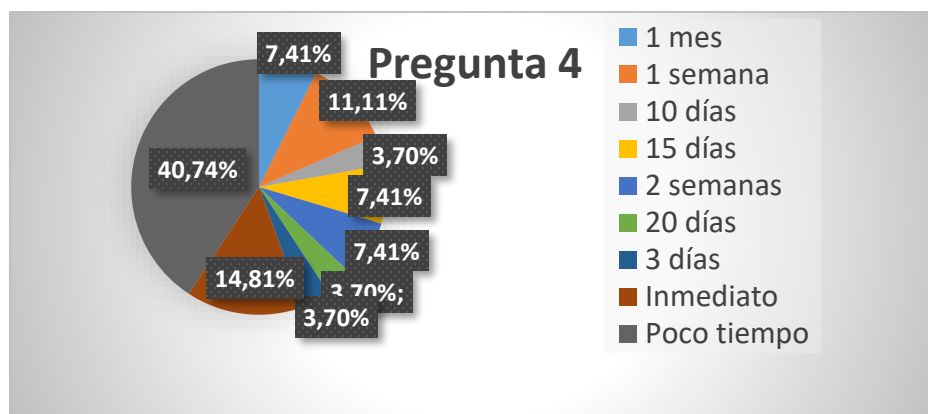
Por otra parte, como se cita en Fajardo (2020) "Los profesores de todos los niveles educativos, incluidos los de educación superior, no están capacitados. La gran mayoría no posee competencias para una docencia online efectiva. Algunos han sido tutores de cursos online, pero no es lo mismo. El diseñar espacios virtuales no es sencillo, se requiere formación y experiencia." (p.1), *sostiene* el académico universitario Juan Silva. De lo anterior se puede concluir que responder a las necesidades de los estudiantes en un momento tan importante de la historia como lo es la pandemia, no solo se trata de poseer conocimientos encaminados al uso de los sistemas digitales, sino también es menester tener una preparación en términos de metodología, pues es evidente que los procesos académicos tanto en la modalidad presencial, como en la remota de emergencia se deben llevar acabo teniendo en cuenta las necesidades particulares de los estudiantes.

Continuando con la descripción de resultados, en la pregunta 4: ¿Con cuánto tiempo contó para diseñar sus clases en la modalidad remota de emergencia, teniendo en cuenta la Resolución 385 del 12 de marzo de 2020, con la cual se declara la emergencia sanitaria por causa de la COVID-19?, un 40,74 % contestó con poco tiempo; un 14,81%, inmediato; el 11,11%, una semana; el 7,41%, quince días; un 7,41%, dos semanas; un 7,41%, un mes; un 3,70%, un mes; un 3,70 %, una semana; un 3,70%, 20 días, y, un 3,70%, 3 días.

Figura 4

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

Tiempo para el diseño de clases bajo la nueva modalidad Enseñanza Remota de Emergencia.



Nota. Elaboración propia.

El gráfico anterior da cuenta, a nivel general, que los docentes del área de inglés contaron con poco tiempo para diseñar las clases en modalidad remota, pese a todo lo que involucra reorganizar un modelo de enseñanza tradicional a uno de carácter emergente, el cual posee características y procesos diferentes. De acuerdo con González (2021) “La educación en línea permite la flexibilidad de la enseñanza y fomenta el aprendizaje en cualquier momento y lugar, pero lo que actualmente se está viviendo no es exactamente un modelo instruccional en línea, sino acciones improvisadas.” (p.8). Por otra parte, la pandemia de la COVID-19, muy probablemente evidenció, que la mayoría de las Instituciones de Educación Media Superior Tecnológica no estaban preparadas para migrar del paradigma tradicional al modelo digital, por lo que los estudiantes y docentes tuvieron que adaptarse de manera súbita al uso de plataformas virtuales, tal vez sin la preparación necesaria y aprendiendo de forma autodidacta” Flores y Navarrete (2020)

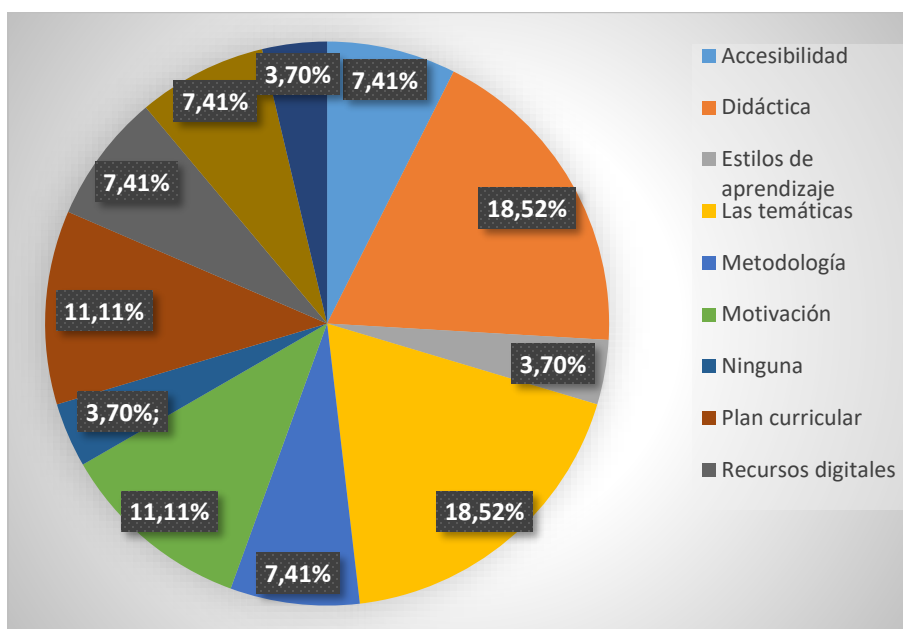
Respecto a la pregunta 5: ¿Qué aspectos educativos tuvo en cuenta a la hora de reprogramar sus clases, según la educación remota de emergencia? Los resultados fueron: el 18,52% contestó didáctica; otro 18,52% enfatizó en las temáticas; el 11,11% hizo referencia a

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

la motivación; el 11,11%, señaló plan curricular; el 7,41%, se orientó por la metodología; el 7,41%, por la accesibilidad; el 7,41%, por los recursos digitales; 7,41%, no responde; el 3,70%, estilos de aprendizaje; 3,70%, tipos de evaluación, y, otro 3,70% ninguna.

Figura 5

Aspectos educativos a la hora de reprogramar las clases según la modalidad Enseñanza Remota de Emergencia.



Nota. Elaboración propia.

Los docentes con las respuestas anteriores dieron a conocer diferentes aspectos que se tuvieron en cuenta a la hora de orientar clases de manera remota. La didáctica recobra gran sentido, pues es evidente la necesidad de contar con técnicas y métodos de enseñanza pertinentes, que se adapten a un nuevo contexto y necesidades específicas que motiven a los jóvenes a seguir con sus procesos académicos e integrales. Lo anterior, teniendo en cuenta los diversos estilos de aprendizaje. Por otra parte, el ajuste de temáticas y plan curricular en

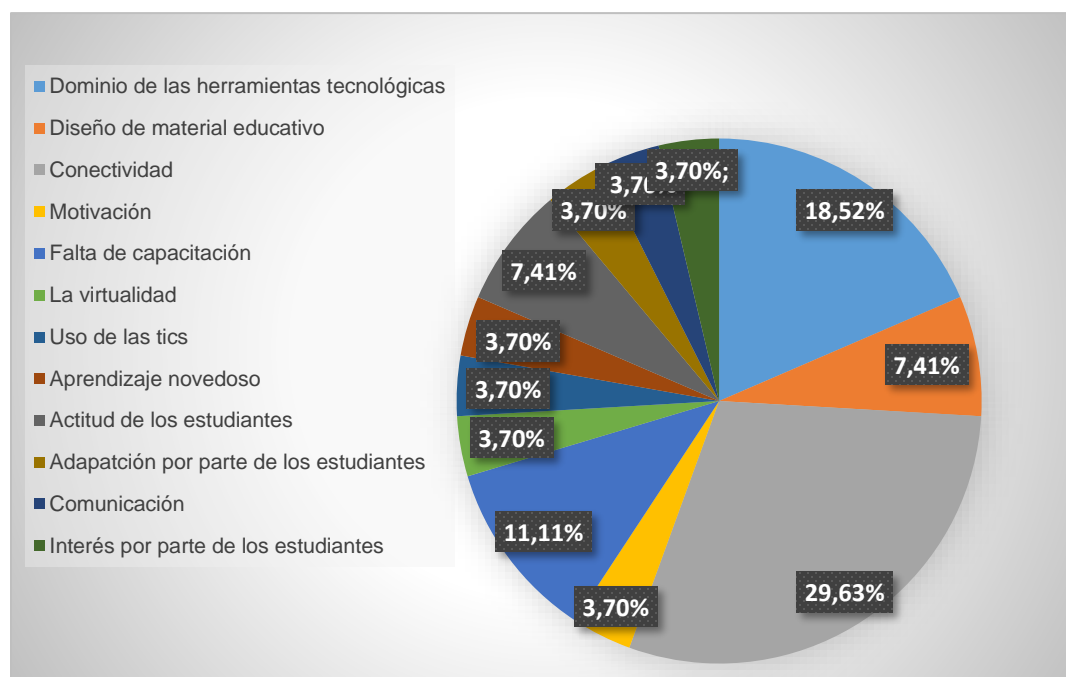
PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

general fue un proceso inevitable ante la situación sorpresiva del cambio de modalidad educativa; en el cual, se exploraron diversos tipos de evaluación durante el proceso de enseñanza. De igual manera, fue necesario tener en cuenta la accesibilidad por parte de los estudiantes para así definir diversos recursos digitales por implementar.

En seguida, en la pregunta 6: ¿Cuáles fueron los principales desafíos presentados en el cambio inmediato de modalidad educativa? se determinó: 29,63%, “conectividad”; 18,52%, “dominio de herramientas tecnológicas”; el 11,11%, “falta de capacitación”; el 7,41%, “actitud de los estudiantes”, el 3,70%, “diseño de material educativo”; el 3,70%, “la motivación”; el 3,70 %, “la virtualidad”; el 3,70%, uso de las TICs; el 3,70%, “aprendizaje novedoso”; el 3,70%, “adaptación por parte de los estudiantes”; el 3,70 %, “comunicación”; y finalmente otro 3,70%, “interés por parte de los estudiantes”.

Figura 6

Principales desafíos presentados en el cambio inmediato de modalidad educativa.



PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

Nota. Elaboración propia.

El cambio de modalidad educativa sin duda significó para los docentes un conjunto de desafíos y retos para continuar con las clases de manera remota. El primero de estos fue la conectividad teniendo en cuenta la nueva modalidad educativa. Consecuente con lo anterior, otro de los desafíos presentes fue el dominio de herramientas tecnológicas y también el diseño de material didáctico para el desarrollo de un aprendizaje novedoso.

Los docentes se enfrentaron a explorar diversos recursos digitales para continuar con el proceso de enseñanza. Si bien es cierto el uso de las TIC no es un evento nuevo, sí adquirió mayor auge con el confinamiento obligatorio, convirtiéndose en todo un desafío para los docentes. Por otra parte, los retos se presentaron frente a la adaptación de los estudiantes, así como su actitud para tomar las clases de manera remota y poder afrontar todo un proceso de aprendizaje novedoso. Según De Luca (2020) citado en González (2021) “El docente se ve enfrentado a diversos retos, entre los que se encuentran la incertidumbre en cuanto a la regularización de las clases presenciales, la planeación adecuada de estrategias de aprendizaje y la desigualdad social de los estudiantes, por lo que virtualizar el aprendizaje es un asunto complejo y un desafío pedagógico.” (P.84)

Por otra parte, en la pregunta 7: ¿Cuál era su pensamiento frente a la educación que no se daba de manera presencial, por ejemplo: educación virtual, ¿educación a distancia? Los participantes contestaron de la siguiente manera: El 22,22% contestó que es un modelo que depende de la responsabilidad y autonomía del estudiante; el 18,52%, menos efectiva en términos de aprendizaje; el 7,41%, que no era la mejor; el 7,41% , no favorecía el proceso de aprendizaje de los estudiantes; el 3,70%, imposible; el 3,70%, desconocimiento; el 3,70%, es mejor la educación presencial; el 3,70%, comunicación con los estudiantes por medio de estrategias; 3,70%, no era de agrado; el 3,70%, no había suficiente preparación ni

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

realimentación; el 3,70%, era un proceso complicado; el 3,70%, no es igual a la educación presencial; el 3,70%, no favorecía el proceso de aprendizaje de los estudiantes; el 3,70%, cómo replicar lo que se enseña presencialmente, a la manera virtual.

Figura 7

Percepción docente frente a las modalidades educativas de manera no presencial.



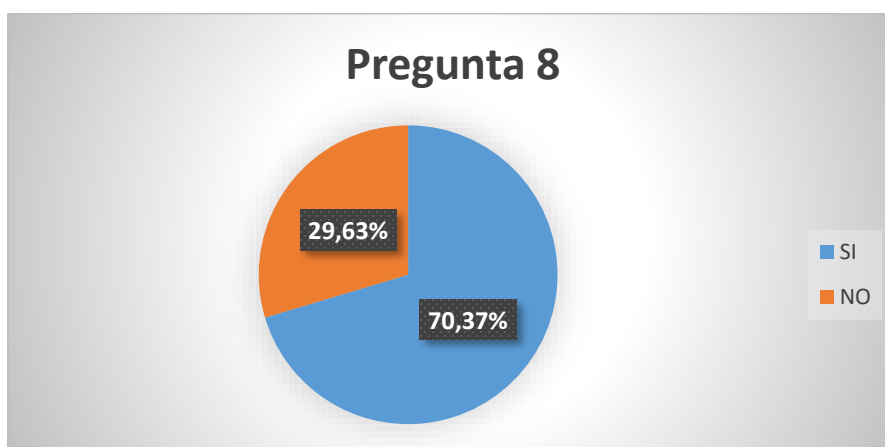
PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

Los docentes dan a conocer su opinión frente a la educación virtual antes de lo ocurrido por la coyuntura de la Covid-19. En la mayoría se puede observar cierta inquietud frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Lo anterior, puesto que interpretaban la educación diferente a la presencial, como un proceso complicado, menos efectivo para el aprendizaje; teniendo en cuenta que es un modelo que depende de la responsabilidad y autonomía de los estudiantes.

En cuanto a la pregunta siguiente: 8 ¿En la actualidad ha cambiado su pensamiento frente a la educación que no se daba de manera presencial, por ejemplo: educación virtual, ¿educación a distancia?, los docentes se manifestaron de la siguiente manera: 70,37%, indicó que sí; mientras el 29,63%, expresó lo contrario.

Figura 8

Percepción docente frente a las modalidades educativas de manera no presencial después de la Enseñanza Remota de Emergencia.



Nota. Elaboración propia.

De acuerdo con la experiencia docente durante las clases remotas de emergencia, el pensamiento frente a las clases virtuales cambió significativamente. Lo anterior significa que la

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

práctica diaria de la virtualidad permitió conocer y explorar nuevas maneras de enseñar y compartir el conocimiento a los educandos. De acuerdo con Velásquez (2019) la virtualidad permite llegarles a los estudiantes teniendo en cuenta sus intereses, situación que los docentes no pueden relegar, por el contrario, se hace necesario explorar nuevas posibilidades para atender la educación asistida en red. Lo que permite ampliar la visión del mundo, la cultura y la sociedad.

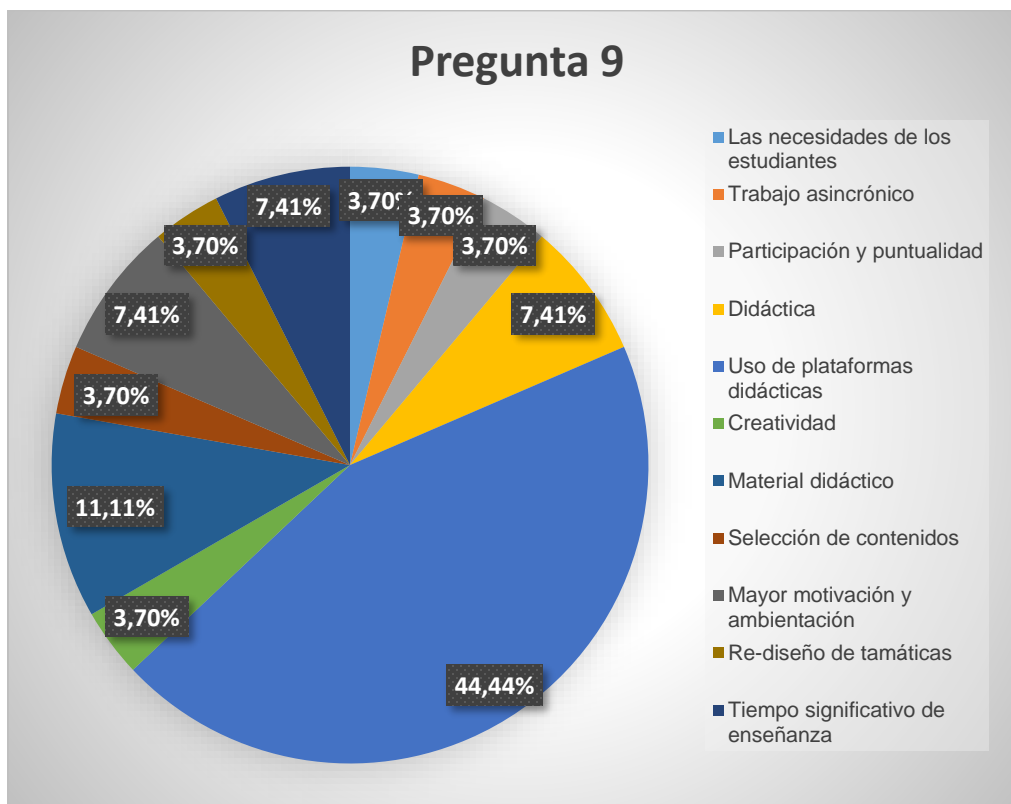
Con base en lo expuesto se puede decir que el docente tiene como gran desafío para dar continuidad al proceso de enseñanza mediada por la red: indagar por herramientas que le permitan dar respuesta a las necesidades de los alumnos a partir de su contexto.

Frente a la pregunta 9: ¿Qué aspectos tuvo en cuenta al dictar las clase de manera remota, diferentes a los implementados en modalidad presencial?, las respuestas son: el 44,44%, plataformas didácticas; el 11,11%, material didáctico; el 7,41 %, mayor motivación y ambientación; el 7.41%, tiempo significativo de enseñanza; el 7,41 %, didáctica; el 3,70%, las necesidades de los estudiantes; el 3,70 %, trabajo asincrónico; el 3,70 %, participación y puntualidad; el 3,70 %, creatividad; el 3,70 %, selección de contenidos; el 3,70 %, rediseño de temáticas.

Figura 9

Aspectos al dictar las clases de manera remota, diferentes a los implementados en modalidad presencial.

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE



Nota. Elaboración propia.

Para los docentes entrevistados, la transición entre la modalidad presencial a modalidad remota generó tener en cuenta diversos aspectos frente a los cambios durante el proceso de enseñanza. En gran parte se destaca el uso de plataformas didácticas, pues no cabe duda que las herramientas tecnológicas fueron el apoyo para dar continuidad a los procesos educativos. Lo anterior involucra a su vez aspectos como la selección de temáticas y ajustes de contenido de temáticas y, por ende, de material de trabajo que se adapten a las necesidades de los estudiantes y que les proporcionen interés y motivación. Por otra parte, uno de los cambios de la modalidad educativa recae en gran medida en el quehacer docente, como afirma Velásquez (2019) el rol del docente virtual se caracteriza por ser un individuo que acompaña, facilita, motiva y a su vez media entre la información y el conocimiento. Por otra parte, el docente en ambientes virtuales es un catalizador de aprendizajes en vez de ser esa figura autoritaria la

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

cual considera es dueña del saber, situación que muchas veces ocurre en el aula de clase presencial.

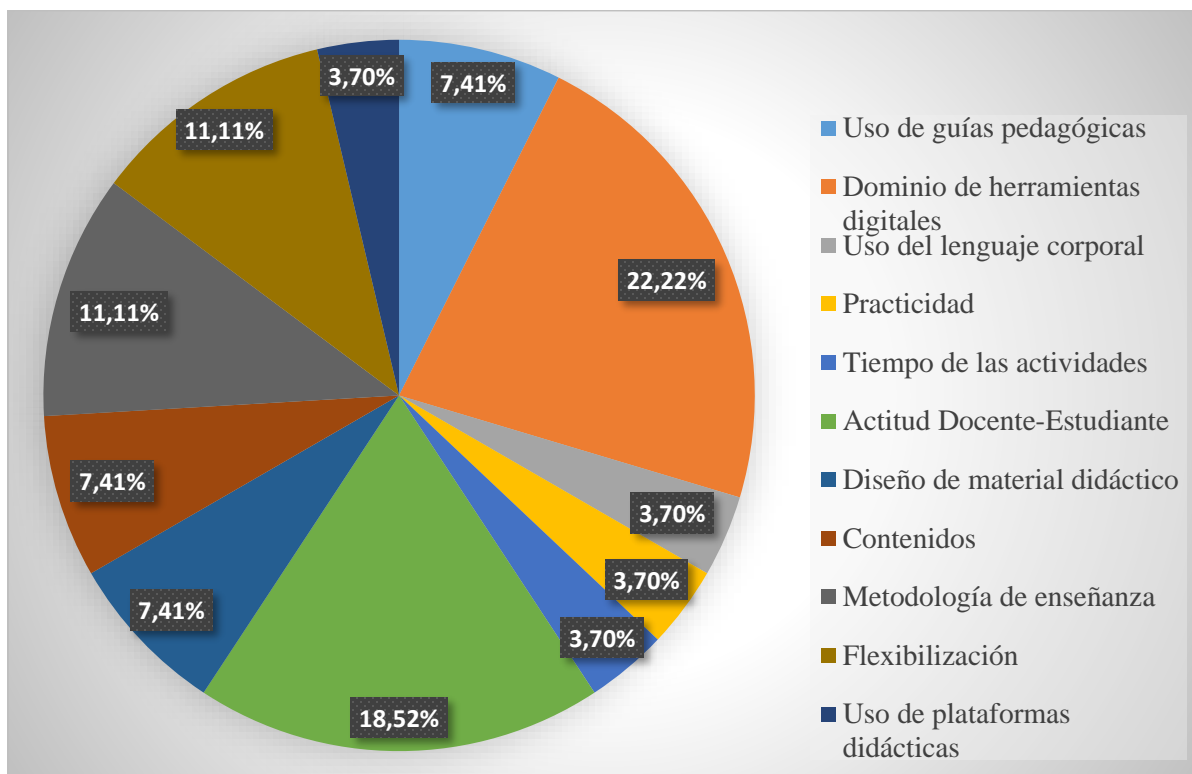
Por otra parte, Valencia (2020), considera que hoy en día el teletrabajo y la educación en casa mediada por el sistema virtual, surgen en primera instancia como un reto en la educación y, en segundo lugar, como un medio alternativo para orientar el acompañamiento y la asesoría hacia los estudiantes. Un aspecto a destacar en la nueva modalidad es la flexibilidad curricular con el fin de garantizar un proceso de adaptación de objetivos, rutas de ejecución y demás aspectos que esta situación concierne; cabe destacar que la flexibilización va orientada siempre pensando en las necesidades de los estudiantes. A partir de lo expuesto, se puede inferir que el nuevo cambio de modalidad educativa requiere de ciertas modificaciones basadas en los objetivos planteados inicialmente, pero con algunas características puntuales según las necesidades actuales por parte de los estudiantes.

Finalmente, en la pregunta 10: ¿Cuál fue el primer cambio en la metodología durante la transición de clases presencial a la modalidad remota de emergencia? Los encuestados contestaron así: el 2,22%, dominio de herramientas digitales; el 18,52%, actitud docente-estudiante; el 11,11%, metodología de enseñanza; el 3,70%, flexibilización; el 7,41%, uso de guías pedagógicas; el 7,41%, uso de material didáctico; el 7,41%, contenidos; el 3,70%, uso del lenguaje corporal; el 3,70%, practicidad; el 3,70%, tiempo de las actividades; el 3,70%, uso de las plataformas digitales.

Figura 10

Descripción del primer cambio en la metodología durante la transición de clases presenciales a la modalidad de Enseñanza Remota de Emergencia

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE



Nota. Elaboración propia.

Durante el cambio de modalidad educativa, los docentes realizaron ajustes en su proceso de enseñanza, entre los principales cambios evidenciados, se encuentra el dominio de herramientas digitales, pues con base en esto, se podía llegar a la comunidad educativa y mantener la comunicación activa. Por otro lado, fue necesario la flexibilización curricular, basados en métodos de enseñanza prácticos y acordes con las necesidades de los educandos. Lo anterior hace evidente la importancia de revisar los contenidos programáticos y el tiempo de desarrollo de cada uno de estos. Según Gómez et al. (2020) la situación presentada a nivel mundial en la cual se obligó a estar bajo estrictas normas de confinamiento por la pandemia de la Covid-19, trajo consigo el replantear la manera de enseñar.

El cambio de modalidad educativa hace reflexionar a los docentes sobre cómo continuar el proceso de enseñanza inicial que se desarrollaba de manera presencial, ahora en una

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

educación asistida por la tecnología, pues si bien es evidente el uso de plataformas digitales, se hace necesario pensar y ahondar en el redireccionamiento de las metodologías empleadas.

De acuerdo con las respuestas suministradas a través de una encuesta a 27 docentes de inglés, quienes laboran en colegios de carácter privado, se puede evidenciar que el cierre masivo y repentino de planteles educativos en Colombia, a causa de la enfermedad Covid-19, generó cambios significativos en el ámbito educativo, particularmente, en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Los docentes en aras de dar continuidad a los procesos educativos, se valieron de diversas estrategias pedagógicas para hacer frente a una situación que tomó por sorpresa al mundo entero.

Con base en lo expuesto hasta este punto, es menester analizar la transición entre la educación presencial a la enseñanza remota de emergencia en las clases de inglés durante el 2020, con el fin de revisar diversas situaciones que pueden servir como oportunidad de mejora, tanto para las universidades que brindan programas académicos de licenciaturas como para el gremio docente que día a día se enfrentan a nuevos retos y situaciones.

Entre los aspectos por explorar se encuentran: el nivel de capacitación que reciben los docentes frente al uso de las TICS durante su proceso de formación académica en particular en el nivel de pregrado. Del mismo modo, es relevante analizar la práctica docente y las diferentes estrategias que fueron implementadas para dar continuidad al proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de inglés en los procesos de planeación, desarrollo y evaluación. De lo anterior, se puede obtener información sobre los aspectos que un docente debe manejar hoy en día al enfrentarse ante un mundo virtual cambiante.

Anteriormente se describió una realidad docente en la enseñanza en tiempo de pandemia en el año 2020. Con base en los diversos cambios a nivel educativo y como docente

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

de inglés e investigadora, nació el interés por explorar:

¿Qué evidencia la práctica docente durante el proceso de transición entre la educación presencial a la Enseñanza Remota de Emergencia, en la asignatura de inglés, en algunos colegios privados de Bogotá, Tunja y municipios del departamento de Boyacá en el contexto de la pandemia por la Covid-19 durante el 2020?

Para dar solución a la incógnita anterior, fue necesario establecer los siguientes objetivos:

Describir la práctica docente durante el proceso de transición entre la educación presencial a la Enseñanza Remota de Emergencia, en la asignatura de inglés, en algunos colegios privados de Bogotá, Tunja y municipios del departamento de Boyacá en el contexto de la pandemia por la Covid 19 durante el 2020.

Para lograr el objetivo general, es necesario:

Identificar los desafíos presentados para la enseñanza del inglés durante la transición de la educación presencial y la Educación Remota de Emergencia.

Establecer las diferencias en planeación, desarrollo y evaluación de las clases utilizadas en época presencial y época de enseñanza remota durante la enseñanza del inglés.

Con base en la indagación planteada y los objetivos establecidos para la presente investigación, en las siguientes líneas se explica las razones y los argumentos por los cuales se llevó a cabo este estudio.

A continuación, se conocerá a fondo las razones que sustentaron el desarrollo del presente estudio.

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

Uno de los hitos más relevantes que tomó por sorpresa a la humanidad mundialmente, a finales del 2019 y comienzos del 2020, fue la pandemia por la Covid -19. Teniendo en cuenta que su propagación cada vez se hacía más recurrente y se ponía constantemente en riesgo la vida de las personas. Por ende, la mayoría de gobiernos y, entre ellos el de Colombia decidieron tomar medidas inmediatas de protección. Por lo anterior y en procura de contrarrestar la situación del momento, se decidió migrar las actividades cotidianas, las cuales en la mayoría de casos se realizaba de manera presencial, por el uso de las Tecnologías de la Información y de las Telecomunicaciones (TICs).

En consecuencia, se generó el uso constante de diversas herramientas y ambientes digitales para continuar con el proceso educativo, esto se estipuló mediante la Directiva 02 del 12 de marzo de 2020 en el punto 2.5 en el cual se informó: “Hacer uso de herramientas como e-learning, portales de conocimiento, redes sociales y plataformas colaborativas, para adelantar los procesos de capacitación y formación que sean inaplazables.” República de Colombia (2020, p.2).

De este modo, en el ámbito educativo surgió de manera inmediata una nueva modalidad: la Educación Remota de Emergencia (ERE), la cual trajo consigo diversos cambios y por consiguiente desafíos tanto para docentes, como para estudiantes, en términos de lo que involucra readaptar las pedagogías tradicionales del aula, propias de la comunicación directa y sincrónica, por el uso constante de herramientas digitales que facilitaran el proceso pedagógico.

Este trabajo es de gran interés para la investigadora, puesto que describe una realidad cercana, la cual se vivió en un momento particular de la historia a causa de la pandemia, lo que generó que los docentes implementaran nuevas estrategias metodológicas de enseñanza del inglés para dar continuidad a los procesos académicos y formativos que se venían

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

desarrollando de manera presencial. Este trabajo es de carácter innovador, en la medida en que se describe una realidad docente durante una de las coyunturas más relevantes de la historia, esto por tratarse de un cambio repentino de modalidad educativa, para el cual no se contaba con la preparación necesaria. De ahí la importancia de explorar y poder dar cuenta de los diferentes retos y cambios educativos en cuanto a metodologías y estrategias emergentes en un grupo de docentes de inglés de colegios privados.

En este orden de ideas, el presente estudio posee aspectos relevantes para la academia al profundizar en temas actuales y en parte novedosos como el proceso de transición entre la educación presencial y la Educación Remota de Emergencia en la enseñanza del inglés. De esta manera, el trabajo en cuestión identifica desde la perspectiva docente, los desafíos y cambios metodológicos ocurridos en la enseñanza de la lengua extranjera en tiempo de pandemia, principalmente, en el proceso de planeación, desarrollo y evaluación. En este sentido, el trabajo cuenta con gran importancia, al convertirse posiblemente en un referente para futuras investigaciones ya sea en el ámbito del lenguaje o cualquier otro interés educativo y pedagógico.

Por otra parte, este estudio visualiza las necesidades que afrontaron los docentes en tiempo de Pandemia en términos de competencias digitales y empleo de metodologías en el campo de la enseñanza remota. Lo anterior puede servir como oportunidad de mejora para las instituciones educativas de nivel superior que ofrecen diversos programas de licenciatura, esto con el fin de analizar cómo se encuentra su plan de estudios frente al tema de capacitación digital y estrategias pedagógicas en la enseñanza remota.

De acuerdo con las líneas anteriores, en este apartado se expone en primer lugar, un conjunto de antecedentes; en el cual se realiza un recorrido de investigaciones en los ámbitos internacional, seguido del nacional y, finalmente, se describe el resultado de la búsqueda a

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

nivel local, sobre la práctica docente y el proceso de enseñanza en tiempo de pandemia por la Covid-19 con sus respectivos retos, desafíos. Del mismo modo, los antecedentes abordan el uso de las tecnologías de información en la enseñanza remota con sus implicaciones.

En segundo lugar, se expone un asidero teórico con los conceptos fundamentales de la presente investigación. Se inicia con una introducción sobre la práctica docente durante el periodo de transición, enseguida se explican los procesos de planeación, desarrollo y evaluación. Asimismo, se describen el rol y los retos durante la transición hacia la modalidad remota. En seguida se explica la pandemia generada por la COVID 19 y sus implicaciones en la academia. Finalmente, se describe grosso modo la cultura digital con algunas características puntuales de las modalidades educativas más comunes en la actualidad.

En el siguiente acápite se referencian diversos trabajos entre los cuales se incluyen: tesis de maestría, artículos teóricos y de investigación. Se tuvo en cuenta conceptos clave que sustentan el presente estudio. La información que aquí se expone es el resultado tras la búsqueda en las bases de datos Science Direct, Digitalia Hispánica, ProQuest Central, SciELO y Dialnet. En consecuencia, con lo anterior, el siguiente apartado se divide en tres secciones. En primer lugar, se esbozan investigaciones realizadas en Europa, Centro y Sur América. En segundo lugar, se registra un estudio desarrollado en Colombia y finalmente, se describe el estado del estudio en la capital Boyacense.

En primer lugar, se tendrá en cuenta un panorama internacional. En Europa, puntualmente, en España con Diez y Gajardo (2020) autores del artículo intitulado: *“Educar y Evaluar en Tiempos de Coronavirus: la Situación en España”* el cual se encuentra en el portal Dialnet específicamente en REMIE Multidisciplinary Journal of Educational Research. En este documento se ha indagado la visión que tienen las familias y los propios estudiantes acerca de las medidas educativas que se tomaron para afrontar el periodo de pandemia. El objetivo

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

central de este trabajo fue describir la visión que tienen las familias y, más aún, los propios estudiantes sobre cómo afrontar la educación y la evaluación escolar en tiempos de COVID19.

El trabajo descrito se realizó con un enfoque exploratorio, en el estudio participaron 3400 españoles y españolas, de los cuales 358 fueron estudiantes voluntarios. Como instrumento se realizó una encuesta “*Educación y evaluación en tiempos de Coronavirus*” esta encuesta fue diseñada inicialmente con 27 indicadores, divididos en cinco apartados. Para validar su contenido se aplicó un método Delphi de consulta a personas expertas Ruiz (2014). Para su análisis, se aplicaron dos técnicas: análisis estadístico descriptivo y análisis de contenido Abela (2002). Los datos obtenidos de la encuesta fueron analizados con apoyo del programa estadístico informático IBM® SPSS Statistics versión 26.

De los resultados se extraen cinco ideas fundamentales: 1) la brecha digital se suma y amplifica la brecha social, aumentando la desigualdad en épocas de crisis; 2) las tecnologías, que han sido un aliado esencial en la crisis, no son una alternativa a la relación educativa presencial, pero son una herramienta cada vez más enriquecedora para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje; 3) es necesario repensar el actual currículum enciclopédico para discriminar lo prescindible de lo imprescindible y priorizar los contenidos relevantes; 4) evaluar no es calificar, es entender cómo ha sido el proceso de aprendizaje para ayudar a cada alumno y alumna a seguir avanzando, y 5) es necesario “cuidar a las personas” y primar su bienestar integral, para “que nadie se quede atrás.

La presente investigación aporta al estudio en cuestión puesto que permite comparar algunas características de la evaluación en tiempo de pandemia, pilar central e importante en el desarrollo de la actual pesquisa. Cabe resaltar que uno de los aspectos en la novedad educativa por pandemia no solo se limita al uso de recursos digitales sino también al cambio inminente en el sistema educativo en términos del manejo y flexibilización del currículum, la

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

aplicación de diferentes recursos metodológicos durante la práctica docente en un contexto de emergencia sanitaria.

Del mismo modo en España se encuentran Exhauri, et al. (2021) con el artículo *“Enseñanza Virtual de la lengua Inglesa durante el confinamiento domiciliario: Percepciones y reacciones del alumnado en una universidad española”* El presente artículo se tomó de la base de datos SciELO puntualmente en Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, este estudio expone características del proceso de adaptación entre la educación presencial y la docencia en línea con un componente particular el cual es la inmediatez con la que se llevó a cabo dicho proceso debido a la coyuntura del momento. Por otra parte, se tuvo en cuenta la percepción de los estudiantes frente a su vivencia en el marco del confinamiento. El objetivo que aquí se abordó fue ofrecer una instantánea de los resultados de este salto repentino a un modelo virtual en la enseñanza de la lengua inglesa en distintos programas de grado de la Universidad de Alcalá en España.

Esta investigación es de carácter mixto (cuantitativo y cualitativo). Para la recolección de datos se realizaron dos procedimientos: un cuestionario en línea y un grupo de discusión virtual. Las preguntas del cuestionario se orientaron a revisar la satisfacción del estudiantado tras el periodo de docencia virtual sobrevenida y sus opiniones sobre aspectos generales de la enseñanza en línea y el uso de las posibilidades docentes y de evaluación que ofrece Blackboard. Cabe destacar que el cuestionario fue revisado por integrantes del grupo de Innovación Docente del Aula de Lenguas Extranjeras (i DEALE) de la UAH en el cual están inscritas los autores.

Por otra parte, para asegurar su fiabilidad se realizó un pilotaje en donde se usó la técnica del muestreo por conveniencia con un grupo de estudiantes de la población objeto de estudio, en seguida al revisar la fiabilidad se hicieron las modificaciones pertinentes y por último

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

se efectuó un análisis de fiabilidad en el cual se obtuvo un alfa de Cronbach que indicaba un alto nivel de consistencia interna ($\alpha = 0,82$). El envío de la versión final y recopilación de las respuestas se realizó en mayo del año 2020. En seguida, las respuestas se codificaron de forma numérica para su posterior análisis estadístico.

Para la elaboración del cuestionario se tuvo en cuenta las siguientes secciones: Valoraciones generales, herramientas docentes las preguntas que orientaron esta sección se realizaron bajo la escala de Likert, métodos de evaluación, nivel de satisfacción general. Una vez se analizó el análisis de resultados, las investigadoras invitaron a los participantes a unirse a un grupo de discusión para entablar una conversación y poder así profundizar las respuestas encontradas inicialmente. Los temas que se abordaron en el conversatorio fueron principalmente la enseñanza y la evaluación virtuales durante el confinamiento.

El cuestionario se envió a 270 estudiantes pertenecientes a 7 titulaciones de grado diferente, entre las facultades se encuentran: la de filosofía y letras, Ciencias Económicas, Empresariales y Turismo. En las facultades descritas anteriormente, el inglés se estudia como lengua instrumental. El número de respuestas recibidas fue 159 para un 60% del total de los posibles participantes. La distribución se realizó de la siguiente manera: Lenguas Modernas y Traducción un (51,57%) para un total del 70,08% del total de estudiantes matriculados, Turismo / turismo y administración y dirección de Empresas (17,61 % / 52,83 %), Estudios Ingleses (17,61 % / 51,85 %), Estudios Hispánicos (8,18 % / 52 %) y Humanidades/Humanidades y Magisterio (5,03 % / 38,09 %). La sesión de discusión se realizó el 24 de junio del 2020, a través de Blackboard.

Para continuar con el análisis de los datos, se realizó un análisis cualitativo de contenido dividido en dos etapas: la primera se transcribió la totalidad del encuentro virtual y en segundo, lugar se categorizaron los datos verbales obtenidos y posteriormente se clasificaron teniendo

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

en cuenta las variables y aspectos claves propios de la investigación. Lo anterior se logró mediante la comparación y contraste de las respuestas de los participantes, como resultado se pudo detectar diferentes patrones los cuales ayudaron a complementar la información cuantitativa en los cuestionarios.

Los resultados demostraron que, según la percepción de los respondientes, la motivación por parte los docentes está aproximadamente un punto superior a la de los estudiantes lo cual se encuentra cerca del “bastante motivado”. Por otra parte, según los estudiantes se observa como desventaja de la docencia virtual en menor nivel la motivación que esta modalidad despierta en contraste con la educación presencial, del mismo modo se evidenció problemas de concentración como producto de las obligaciones domésticas, por ejemplo: organización del hogar. Así mismo, se encontró que la falta de conectividad y medios tecnológicos adecuados incidieron en el normal desarrollo y práctica de destrezas y el aprovechamiento de las sesiones remotas factor que incluye negativamente en la visión del contexto virtual en el que se llevó a cabo la docencia.

En cuanto a las ventajas de la modalidad virtual en pandemia, se señaló la comodidad como una de estas, ya que los estudiantes no debían desplazarse a los diferentes campus, aspecto que ayudó indudablemente a quienes vivían en una zona geográfica alejada. Otra de las ventajas fue la evasión de las constantes noticias en torno al número significativo de muerte por la Covid-19, pues los estudiantes se encontraron ocupados con sus responsabilidades académicas.

En concordancia con las líneas descritas anteriormente, se halló que la falta de contacto directo durante el periodo estudiado no afectó la interacción de entre las dos partes del proceso de enseñanza-aprendizaje. La comunicación con los docentes se realizó principalmente mediante dos canales: las clases por video llamada y el uso del correo electrónico los dos con

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

un nivel parcialmente equitativo de uso. De esta manera, se dio una comunicación sincrónica y asincrónica respectivamente. Un dato curioso en los resultados fue el utilizar una parte final de las clases para dar aclarar dudas y de esta manera no solicitar tutorías fuera del horario establecido, situación que ayudó tanto a estudiantes como educandos para aprovechar el tiempo en otras actividades.

En cuanto a las dinámicas del trabajo los encuestados prefirieron las actividades individuales por considerar que de esta manera se distribuye mejor el tiempo, por su parte el trabajo cooperativo obtuvo una menor elección. Lo anterior no indica que no se extrañó a nivel general el contacto personal e interacción social. Para los estudiantes la enseñanza virtual va en detrimento de la educación presencial y el aprovechamiento del seminario como tal. Lo anterior obedece a las garantías que ofrece la educación cara a cara en el proceso comunicativo y, por ende, de interacción social.

En relación con las TICs y el aprendizaje de una lengua, puntualmente en este estudio el inglés se observó que las destrezas más fáciles de trabajar y adquirir son las de comprensión lectora seguida de la expresión escrita. En contraste, las habilidades con menor facilidad son la comprensión oral (listening) y la expresión oral, lo anterior por limitación de la comunicación presencial y de la espontaneidad que se da en dicho proceso conversacional. Por último, los métodos de evaluación se realizaron: foros de discusión, expresión escrita en casa, expresión oral grabada en casa, ejercicios tipo test, presentaciones orales, ejercicios de escucha, resumen/ comentario de texto y portafolios digitales.

Lo descrito anteriormente contribuye significativamente al estudio en curso debido a los factores comunes como la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el marco de un confinamiento por la pandemia en el 2020. Por otra parte, se abordan aspectos en la práctica docente como lo son: la motivación tanto de estudiantes como de profesores, una revisión de

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

aspectos positivos y negativos de la enseñanza y aprendizaje de manera remota, lo que se convierte en desafíos y oportunidades de mejora. Se exponen aspectos relevantes de la interacción entre el educando y el maestro. Otro aspecto que se hace menester revisar es de las dinámicas de trabajo y métodos de evaluación. Un aporte adicional que aquí se presenta es la percepción por parte de los estudiantes y su lectura frente a un proceso complejo por la inmediatez, aspecto enriquecedor para cualquier docente y más si se relaciona con la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Culminando el recorrido por Europa, también se encuentran en España, Gómez, et al. (2020) con el artículo “*Adaptación de las Metodologías Activas en la Educación Universitaria en Tiempos de Pandemia*” el cual se encuentra en la Revista Internacional de Educación para la Justicia Social. En el presente trabajo se visualiza al estudiante como el centro en el proceso de la enseñanza y aprendizaje y, por ende, se trabaja las metodologías activas al encontrar en esta teoría las herramientas para la solución de problemas en un contexto de la vida real. El objetivo de la investigación fue conocer, analizar y describir el proceso de adaptación de las metodologías didácticas activas ante el cambio de la docencia presencial a la docencia online, las actitudes del profesorado y sus valoraciones en torno a la experiencia vivida durante la pandemia de la Covid-2019.

En este trabajo investigativo se realizó un estudio de casos múltiple. La metodología que guio la investigación fue de tipo cualitativo. En esta se describe la experiencia de tres docentes, en cuatro grupos de estudiantes de grado y posgrado en la Universidad de Huelva. Las materias y los grupos se seleccionaron intencionalmente por estar basadas en metodologías activas, y estrategias y actividades prácticas para atender a la diversidad del alumnado, basándose así en los principios de la justicia social. Los temas y contenidos que se abordaron estuvieron estrechamente relacionados con la planificación didáctica y la atención a

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

la diversidad desde un enfoque inclusivo; por otra parte, también se trabajó el diseño de ambientes de aprendizaje y organización de espacios educativos. El trabajo de campo se llevó a cabo mediante entrevistas semiestructuradas, análisis de documentos, registros observacionales, conversaciones informales y encuestas al alumnado, posteriormente, para analizar la información, los autores elaboraron un sistema de categorías mediante la aplicación de un proceso de codificación recurrente.

Los resultados se presentan mediante categorías, la primera se denominó actitudes del profesorado en relación con la adaptación de la docencia, en la cual se puede evidenciar que las tres docentes presentaron una actitud proactiva; sin embargo, se manifestó alguna situación de incertidumbre principalmente por la baja formación y uso previo de recursos tecnológicos durante las clases presenciales. En la siguiente categoría: relaciones e interacciones con el alumnado, se evidenció que en la pandemia la relación con los estudiantes se notó más activa mediante aplicaciones como Moodle, telegram, Facebook, zoom, Skype y diferentes e-mails. Del mismo modo, se observó que las herramientas señaladas con anterioridad también permitieron establecer una comunicación entre las docentes protagonistas del estudio. De esta manera se comenzó un proceso de capacitación por parte de la docente con mayor experiencia en el uso de medios tecnológicos hacia sus colegas, esto permitió que poco a poco se fuera dando solución a una situación que inicialmente se consideraba una gran incertidumbre.

En la tercera categoría: objetivos, contenidos y competencias se demostró estos no han cambiado sustancialmente, pero si fue necesario adaptar métodos y estrategias para desarrollar los mismos. En el caso de dos asignaturas, las competencias vinculadas al comportamiento y resolución de problemas del alumnado universitario en contextos reales no se alcanzaron del mismo modo por la falta de interacción presencial. Es de resaltar que el proceso de evaluación si se modificó puesto que la presentación de pruebas escritas se

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

reemplazó por exposiciones en línea, elaboración de tramas conceptuales, participación en foros, resolución de casos prácticos con la ayuda de herramientas como corubrics.

De acuerdo con lo que se enunció en líneas anteriores, a nivel general se considera que las metodologías, estrategias y recursos didácticos en la mayoría fueron activas. De este modo, las tres docentes coincidieron en abordar y aplicar el estudio de caso y el aprendizaje cooperativo durante el paso de la docencia presencial a la online. Los resultados arrojaron un aumento en la formación docente y una evolución efectiva en su desarrollo profesional, cabe resaltar que el nivel de conocimiento frente a las herramientas digitales era bajo medio en la mayoría de las docentes, además las investigadoras pudieron ahondar en la labor investigativa centrada en la docencia.

Este trabajo investigativo es de soporte para la presente investigación pese a que no estudia puntualmente la enseñanza del inglés, sí es un gran referente puesto que aborda la educación y la experiencia docente en el cambio de modalidad educativa en el transcurso de la pandemia por la COVID-19 en el año 2020. En este estudio se permite visualizar el proceso por parte de tres docentes universitarias para dar continuidad a la enseñanza de unos seminarios específicos y a su vez se describen aspectos relevantes para la investigación en curso como lo son las actitudes del profesorado frente a la adaptación, el nivel de formación del mismo frente a las Tecnologías de la Información y Comunicaciones, el uso de metodologías activas en tiempo de pandemia, uso de instrumentos evaluación, así como las fortalezas y debilidades en la adaptación de los contenidos.

En México, se encuentra la doctora González (2021) con el artículo: *“La capacitación docente para una educación remota de emergencia por la pandemia de la COVID-19”*, Este artículo se tomó de la base de datos de la universidad de la Rioja: Dialnet. El objetivo central de la presente investigación fue analizar los avances en la capacitación docente y su impacto en la

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

actitud del profesorado a partir de un proceso de formación para una docencia remota de emergencia.

Para dar respuesta al objetivo anterior, el estudio en mención se desarrolló bajo el corte cualitativo-exploratorio, de tipo longitudinal (precurso- poscurso), de alcance descriptivo. La muestra fueron 337 docentes voluntarios de bachillerato del estado de Jalisco, quienes participaron en un curso de capacitación bajo el modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge). El 47% de la población fue hombres y el 53% mujeres. Los rangos de edad fueron los siguientes: menores de 30 años, el 8%; entre 31 y 40, el 37%; entre 50 y 60 años, el 15%, finalmente, mayores de 60 años, el 4%. Con base en lo anterior, se emplearon: una evaluación diagnóstica y un cuestionario; los dos instrumentos se desarrollaron por la herramienta Google Forms. Para el análisis de la información, se empleó el análisis de contenido, puntualmente el software MAXQDA 2020 en el cual se generó un listado de códigos y segmentos.

Los resultados se dan a conocer teniendo en cuenta dos aspectos. El primero hace referencia a las recomendaciones para mejorar el curso de capacitación. El segundo tiene en cuenta las sugerencias para una docencia remota por los efectos de la pandemia provocada por la COVID-19. Respecto a las recomendaciones, estas se dividieron en seis códigos: satisfacción frente a la capacitación, recomendaciones, mayor práctica, mayor tiempo, problemas de conectividad y ubicación de sesiones por nivel de competencia, por último, un referido al desacuerdo con la capacitación masiva. De los códigos anteriores, los resultados con mayor selección, fueron: muy enriquecedor y la capacitación es muy buena. Por lo anterior, el código de satisfacción obtuvo gran notoriedad.

Para el segundo aspecto sobre las sugerencias para una docencia remota por los efectos de la pandemia provocada por la COVID-19, se categorizaron cuatro grandes rubros:

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

actitudes docentes, pedagógico, herramientas tecnológicas y contenido tecnopedagógico.

Teniendo en cuenta las actitudes docentes, se recomienda los siguientes aspectos: tener una actitud proactiva ante las TIC, empatía y flexibilidad ante las circunstancias, adaptarse a las nuevas formas de enseñar, adaptación y finalmente actitud favorable ya que fue necesario doblar esfuerzos en esta nueva modalidad de enseñanza. Respecto al segundo rubro de las herramientas tecnológicas más recomendadas fueron el uso de plataformas educativas o ambientes virtuales de aprendizaje AVA, por ejemplo, Google Classroom. Otra de las acciones es el uso de WhatsApp como forma sencilla y fácil de comunicarse con los estudiantes y el sistema de videoconferencia como zoom y Meet. Por lo anterior se pueden destacar el uso de los videos, redes sociales, uso del móvil y correo electrónico.

En la categoría de los conocimientos pedagógicos se recomienda la simplificación de las tareas más relevantes para los estudiantes, así como el seguimiento y la realimentación con los mismos, el trabajo colaborativo, la comunicación constante con el alumnado y fomentar el aprendizaje activo. Por último, en la categoría de contenido tecnopedagógico se encuentra la necesidad de capacitar a los estudiantes en las plataformas y herramientas educativas, así como que el docente parta de los recursos con los que cuenta el estudiante y maneje una variedad de herramientas para interactuar con ellos.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, se puede concluir que los resultados revelan grosso modo las siguientes conclusiones: En primer lugar, las habilidades con las que contaban los docentes antes de la pandemia eran insuficientes para afrontar los retos de una educación en un ambiente a distancia. Por otra parte, uno de los retos detectados es la necesidad de consolidar las estrategias de formación y profesionalización docente en competencias tecnopedagógicas.

Adicionalmente, los resultados de este estudio develaron una necesidad de

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

actualización en saberes tecnopedagógicos por parte del personal académico del bachillerato mexicano. Finalmente, se concluyó que hubo avance en el desarrollo de competencias a partir del curso ofertado; sin embargo, es cierto que los procesos de formación no se limitan a un curso virtual, sino que requieren de una oferta articulada y sistematizada que garantice la continuidad del desarrollo de competencias acordes a los intereses y a las necesidades del profesorado.

Este estudio aporta a la presente investigación desde su asidero teórico, pues expone el tema de la educación, en particular el tema de la enseñanza de emergencia a causa de la Covid-19. Teniendo en cuenta lo anterior, se puede ahondar en tema concernientes como el uso de la tecnología y estrategias pedagógicas. Esta investigación permite comprender el estado actual de capacitación docente frente al uso de la tecnología y los aspectos pedagógicos que se deben tener en cuenta a la hora de cambiar de modalidad.

Del mismo modo, en México, la doctora González (2021) realizó otra investigación la cual se describe en el artículo intitulado "*Competencias digitales del docente de bachillerato ante la enseñanza remota de emergencia*" Con esta investigación se presenta un diagnóstico de las competencias digitales de docentes de bachillerato aplicadas al principio de enseñanza remota de emergencia por la Covid-19. El objetivo fue evaluar las competencias digitales y el grado de alfabetización digital que tenían los profesores al inicio de la educación remota de emergente por la pandemia provocada por la Covid-19, con la intención de conocer los contextos de la alfabetización digital por parte del docente y proponer estrategias de capacitación.

Esta investigación es de carácter cuantitativo descriptivo correlacional, la población estudiada fueron docentes del Sistema de Educación Media Superior del Colegio de Estados Científicos y Tecnológicos del Estado de Jalisco. La muestra fue de tipo no probabilístico, se

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

conformó por 508 docentes voluntarios, de un total de 936 docentes activos del calendario 2020A. Para la obtención de la información se diseñó y aplicó una encuesta tipo Likert por la plataforma Google Forms. Para la elaboración del instrumento se seleccionaron las cuatro propuestas de Hernández *et al.* (2016) con respecto a las competencias: tecnológicas, comunicativas, pedagógicas y actitudinales.

Para la validación de la información se contó con la supervisión de cinco expertos. Adicionalmente, se aplicó la prueba de Alfa de Croach para validar el nivel de consistencia interna, cuyo resultado obtuvo un valor de 0.809, lo que indica que el cuestionario tiene consistencia alta. Por último, para la eficacia del constructo se aplicó un análisis factorial mediante la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) a cada una de las cuatro dimensiones del cuestionario, los resultados demuestran valores superiores a 7 y los valores de significación son menores a 05, por lo anterior se puede confirmar que los ítems cuentan con relación en cada una de sus dimensiones.

Para el procesamiento de la información se utilizó el Software estadístico SPSS versión 22 y la aplicación de Excel. En dicho procesamiento se empleó una estadística descriptiva de análisis de frecuencia y tendencia central; además, se aplicó la prueba estadística Chi-cuadra para comprobar la correlación estadística entre el plantel de procedencia del profesor, su grado de estudios y su edad en relación con el nivel de competencia respecto a los conocimientos instrumentales de la tecnología, los conocimientos de las herramientas de comunicación, el uso de pedagógico de las TIC y la actitud ante las TIC en la educación.

Entre los resultados se pudo determinar que los docentes manejan el uso de las redes sociales, con un promedio de 3.56 puntos, seguido del uso de los procesadores de texto, con 2,56 puntos; el manejo del correo electrónico con 2,55 puntos y el uso de los navegadores de internet, con 2.46 puntos. Lo anterior evidencia que el conocimiento de los profesores en el uso

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

de la tecnología está en promedio característico de las herramientas básicas para una docencia presencial. Los resultados más bajos se encontraron en el uso de gestores de almacenamiento en la nube (como Mega) con 1,01 puntos promedio, el uso de la plataforma y red social educativa Edmodo con 1,05 puntos y el uso de Slideshare, con 1.08 puntos.

Respecto al uso Pedagógico de las TIC y cómo integrarlas al salón de clases, los resultados arrojaron niveles bajos puesto que demuestran que los docentes contaban con un conocimiento bajo o nulo en las diversas metodologías. Entre la más alta se encuentra los videos educativos y las estrategias para el trabajo colaborativo, mientras que la gamificación fue la más baja con. Los resultados, por otra parte, develan que el 11% de los docentes posee una competencia sobresaliente, el 20%, notable; el 49%, básica y el 20%, limitada. Con lo descrito hasta el momento se puede concluir que los docentes de bachillerato en este estudio demuestran un nivel básico de competencias digitales, por ende, se hace visible la necesidad de seguir con el proceso de capacitación docente, ya que aún hay vacíos en la formación para el uso de las TIC en la docencia.

La investigación anterior es un referente para el actual estudio en la medida en que revisa un aspecto vital durante la pandemia, el cual es la evaluación docente frente al uso de las TIC. Si bien es cierto que los docentes contaban con algunos conocimientos previos ante la coyuntura mundial a finales del año 2019 y comienzos del 2020, es menester seguir ahondando en este campo para así facilitar los procesos de enseñanza. Queda claro que los docentes deben ir al ritmo de los cambios que demande la sociedad y los nuevos tiempos.

En Brasil, se encuentran Lucicleide Araújo de Sousa Alves, et al. (2021) con el artículo "*Desafios e aprendizados com o ensino remoto por professores da educação básica*", el cual se encuentra en el portal Dialnet. En esta investigación se explora la experiencia docente en cuanto a los desafíos y enseñanzas presentados en el marco de la pandemia. El objetivo

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

central de la investigación fue conocer la percepción de los docentes de educación básica, de las cinco regiones brasileñas, sobre los desafíos y aprendizajes en clases a distancia.

Para llevar a cabo este estudio, se adoptó una investigación exploratoria de enfoque cualitativo, el corpus corresponde a profesores representantes de cinco regiones brasileñas para un total de 39 participantes inscritos a colegios privados y públicos. Se utilizó como instrumento un cuestionario online en la plataforma Google Forms. El cuestionario se dividió en tres secciones: datos sociodemográficos y relacionados con la práctica educativa de los encuestados; conocimiento y uso de tecnologías por parte de los encuestados durante la enseñanza a distancia; percepción de los docentes en relación a los retos y los aprendizajes adquiridos con enseñanza a distancia. Para el análisis de contenido se utilizó el análisis de contenido basado en Bardin (2002).

En cuanto a los resultados, se puede clasificar los desafíos en cuatro grupos: recursos tecnológicos, metodologías de enseñanza, comportamiento de los estudiantes y problemas personales de los maestros. Respecto a los aprendizajes, se destacaron tres categorías: aprendizajes en cuanto a los recursos tecnológicos, aprendizajes en cuanto a la interacción entre parejas, aprendizaje en cuanto a la organización del tiempo y el espacio.

El estudio evidenció la necesidad de replantear el uso de las tecnologías digitales en la educación tras la pandemia, de invertir en formación y analizar las condiciones escolares en cuanto a recursos y posibilidades de utilización. Se concluyó que el mayor reto fue utilizar las tecnologías sin preparación, así como la importancia del papel del profesor como mediador del aprendizaje fue uno de los mayores aprendizajes.

Este trabajo aporta a la investigación en curso al abordar la temática de los desafíos en el cambio de modalidad educativa y diversos aprendizajes docentes durante la enseñanza

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

remota en tiempo de pandemia por la COVID-19. Lo expuesto a lo largo del artículo permite comprender una realidad social que sin duda puso a prueba a los gobiernos y, en sí, a las instituciones a nivel global y particularmente en Brasil, en cuanto la manera de dar continuidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje para así minimizar los impactos en estos procesos educativos. Por otra parte, se realiza un aporte desde el método de análisis: análisis categorial de contenido bajo la perspectiva del Bardin (2002) el cual consiste en agrupar los resultados por medio de categorías de acuerdo con patrones comunes.

Hasta este punto se realizó un recorrido internacionalmente, el cual comenzó con la descripción de algunos estudios realizados en Europa, puntualmente en España, luego se dio paso a Centro América en México y finalmente en Sur América, en Brasil. A continuación, se realiza una descripción en el contexto nacional, producto de una búsqueda en diferentes portales académicos; como resultado se observó unos escasos en el desarrollo y publicación de trabajos investigativos en el campo de educación, especialmente en la práctica docente en la enseñanza del inglés como lengua extranjera durante la transición de educación presencial a la enseñanza remota de emergencia en el contexto de la pandemia por la Covid- 19.

Dentro del contexto nacional se encuentra en Neiva Castañeda y Jaime (2021) con el artículo *“Pedagogical strategies used by English teacher educators to overcome the challenges posed by emergency remote teaching during the Covid-19 pandemic”* cuya publicación se encuentra en el portal SciELO, específicamente en Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura. En el presente artículo se describe la experiencia que vivieron algunos docentes en la educación superior durante el cambio repentino de modalidad educativa por la pandemia a causa de la Covid-19. Con base en lo anterior, el objetivo que guio la investigación fue explorar las estrategias pedagógicas y recursos tecnológicos usados por los docentes de idioma extranjero para superar los retos causados por la transición de la presencialidad a la enseñanza remota

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

de emergencia en tiempos de la pandemia por COVID-19.

El estudio se enmarcó dentro de un enfoque cualitativo en el cual se buscó examinar las experiencias de las personas en diferentes contextos. El tipo de investigación fue estudio de caso exploratorio. Entre los participantes se encuentran 14 profesores de tiempo completo y medio tiempo, cuatro de ellos tienen titulación de doctorado mientras que los 11 demás son magísteres. Adicionalmente, tres docentes hacen parte del programa de enseñanza de la lengua inglesa ELI (ELT por sus siglas en inglés) alrededor de 30 años, otros cuatro docentes llevan en la institución alrededor de 10 años, por su parte, los demás docentes ingresaron alrededor de cuatro y siete años.

Para recolectar la información se utilizaron dos cuestionarios y la aplicación del grupo focal, un cuestionario se orientó para los docentes universitarios y el otro para los estudiantes en preparación docente. Las preguntas de estos instrumentos se diseñaron para obtener información sobre las estrategias y cambios que emergieron en la transición de la presencialidad a la enseñanza remota de emergencia. El primer cuestionario lo contestaron los docentes universitarios, en este se revisó la evaluación de estrategias y recursos virtuales usados durante la enseñanza remota de emergencia. Por otra parte, también se intentó examinar la interacción de las clases y la mediación durante el uso de las estrategias implementadas.

En concordancia con lo anterior, el segundo cuestionario lo contestaron los estudiantes en formación docente, este instrumento se enfocó en obtener algunas perspectivas sobre el uso de estrategias y posibles cambios observados por parte de sus docentes tutores. Para encontrar mayor información sobre el objeto de estudio, se empleó el grupo focal, el cual se realizó por la plataforma Google Meet y a través de este se buscaba mantener un diálogo entre los dos grupos sobre las experiencias por parte de los docentes universitarios y en las

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

perspectivas de los discentes.

Una vez se recogió la información, se utilizó la teoría fundamentada como método de análisis, con los datos obtenidos se realizó la codificación y categorización basados en la recurrencia, los autores de referencia en este proceso fueron Glasser & Strauss (1967). Como apoyo, los investigadores utilizaron el sistema tecnológico Atlas.ti, para organizar, analizar e interpretar la información. Como resultado de lo anterior, se generó tres categorías conectadas a los objetivos centrales del estudio en el siguiente orden: lo que la pandemia y el confinamiento trajo a la educación inicial, seguido por retos en las estrategias usados en clase y finalmente, los retos para el futuro.

En la primera categoría se pudo observar que las circunstancias particulares de los estudiantes se hicieron más visibles en la enseñanza remota de emergencia que en la presencialidad ya que durante las clases se pudo apreciar interrupción, especialmente por los niños, el equipo electrónico y la conexión a internet. Cabe resaltar que un aspecto importante que afectó el nivel de concentración fue el no tener un espacio privado en casa para recibir las clases puesto que muchos de los estudiantes vivían con sus familiares que también debían recibir clases bajo la misma modalidad remota y adicional a esto, el tamaño de algunas viviendas no era grande, por otra parte. Otros alumnos se encontraban en zonas rurales en donde el nivel de conectividad era precario y más con las condiciones del clima por la lluvia. Otro aspecto, no menos importante, fue la difícil situación económica que se presentó para algunas familias, algunas de estas perdieron sus trabajos, inclusive los mismos estudiantes, todo por la coyuntura del momento. En esta categoría se puede evidenciar de igual manera que no todos los estudiantes contaban con un dispositivo electrónico de uso individual pues en algunos casos se debía compartir con otro familiar.

Otro hallazgo en la primera categoría fue la reducción en la interacción entre el docente

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

y el estudiante lo cual trajo consigo un sentimiento de tristeza, frustración, estrés, incertidumbre por parte de los docentes ya que no era lo mismo estar al frente de una pantalla en vez de tener al estudiante cerca, ya que esto impedía de alguna manera fortalecer las relaciones interpersonales. Del mismo modo, surgió como gran reto el manejo de las páginas web y diferentes recursos digitales, muchos de los docentes encuestados coincidieron en que no estaban realmente preparados para enseñar de manera remota y se daba de alguna manera por hecho que los docentes sabían manejar la parte tecnológica, pero en realidad el nivel de conocimiento en el uso de las tecnologías de la información no era muy alto. Lo anterior se evidenció al momento de preparar las clases y darles una realimentación.

Para la segunda categoría: Cambios en las estrategias usadas en clase, el primer gran reto tuvo que ver con la adaptación de lo que se tenía programado para una clase de manera presencial y justamente cómo modificarlo a la enseñanza remota, esto involucraba utilizar las plataformas correctas para continuar con el proceso de enseñanza, en este proceso se tuvo que rediseñar las actividades por parte de los docentes empleando la modalidad de tiempo sincrónica y asincrónica respectivamente. Para dar continuidad a las clases, se utilizaron páginas web diseñadas para realizar el trabajo cooperativo. Para mantener una comunicación más activa, los docentes enviaban información a sus estudiantes a través de medios sociales y redes sociales tales como WhatsApp, Facebook y a través del correo electrónico.

Con base en lo anterior, se encontró que las estrategias utilizadas durante la Covid-19 fueron: el uso de repositorios, adaptación de las actividades al ambiente virtual, trabajo colaborativo, grupos de discusión, presentaciones y evidentemente uso ilimitado de las Tecnologías de la información. Ahora, en cuanto a las herramientas usadas prevaleció el uso de infografías, libros interactivos, videos, foros, el uso de Google docs, aulas de videoconferencia grupos en redes sociales con objetivo estrechamente académico y de

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

comunicacional.

Por último, en la categoría de retos para el futuro, se evidenció la necesidad de continuar con la capacitación docente frente al uso de la tecnología, esto como resultado de la reflexión que se realizó frente al tema de habilidades digitales por parte de los docentes universitarios para enfrentar una enseñanza remota de emergencia. Del mismo modo, es importante que la universidad ofrezca cursos orientados al uso de plataformas y herramientas de enseñanza. Otro de los retos que se planteó fue el de mejorar la comunicación e interacción entre docente y estudiante durante las clases remotas, para lo cual se debe pensar en impulsar la motivación de los estudiantes, fomentar autonomía y mejorar la interacción.

El estudio que se describió anteriormente es uno de los referentes más cercanos a la actual investigación. Pese a que se desarrolló en un nivel educativo superior, abordó temas fundamentales como la transición de la educación presencial modalidad remota de emergencia en la asignatura de inglés. Por otra parte, los autores exploraron algunos cambios ante la situación de ese momento por el confinamiento a causa de la pandemia, centralmente en los retos, estrategias, herramientas de transición y con base en ello dejar algunos aspectos de mejora para el futuro.

En el contexto local se encuentra en Tunja Aperador (2021) con la monografía “Educación en Tiempos de Pandemia de Coronavirus: Discursos y Prácticas de Estudiantes y Docentes”. Este trabajo monográfico se encontró en el repositorio de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. El objetivo principal de la investigación fue analizar las prácticas y discursos sobre educación de estudiantes y docentes, de la Institución Educativa Técnico San Martín de Tours de la ciudad de Sogamoso, en época de la pandemia generada por el Covid-19.

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

La investigación descrita se basó en un enfoque cualitativo, de igual manera el estudio se abordó desde un paradigma socio-crítico y descriptivo. La muestra fue a conveniencia, cinco docentes y cinco estudiantes, para los docentes los parámetros de selección fueron la permanencia en la institución por los dos años y el área de desempeño. Por su parte, los estudiantes debían cursar desde el grado cuarto o superior a este, así como tener disponibilidad para el desarrollo del proceso investigativo y contar con la autorización de los padres.

Para la recolección de información se empleó como técnica la entrevista semiestructurada. Se aplicaron dos entrevistas, una para los docentes, la cual constó de once preguntas y la de los estudiantes con seis preguntas respectivamente. Durante el proceso de análisis se transcribieron las entrevistas y posteriormente el estudio de los datos obtenidos se desarrolló a través del análisis de contenido.

Por otra parte, se diseñaron matrices de codificación para el análisis de los resultados en los cuales se pudieron distinguir cuatro variantes generales: 1) discurso del profesorado, 2) estrategias didácticas, 3) prácticas pedagógicas, y 4) relación educador-educando. Con base en lo anterior se pudo apreciar lo que vivieron tanto los docentes, como los estudiantes en época de pandemia y cómo a través de dinámicas y pedagogías implementadas se pudo brindar educación pese a las circunstancias del momento.

El estudio anteriormente descrito aporta a la investigación en parte desde su asidero teórico, puesto que comparten temas similares en cuanto a las modalidades educativas a lo largo de la historia como: la educación virtual, educación a distancia, educación en casa, educación en línea. Lo anterior, para poder comprender la situación particular de la ERE (Educación remota de Emergencia). Por otra parte, es importante para el presente trabajo porque aquí se analiza las prácticas pedagógicas implementadas durante un tiempo importante

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

como lo fue la pandemia del 2020.

De acuerdo con una búsqueda en las bases de datos expuestas al inicio de este acápite, se puede observar que hasta el 2022, a nivel local solo se encuentra un estudio relacionado propiamente al objeto de estudio de la presente investigación. Por lo anterior, se hace necesario investigar puntualmente en los procesos de enseñanza del inglés como lengua extranjera en tiempos de pandemia, para así poder crear una visión holística sobre los aspectos a tener en cuenta para implementar en futuras situaciones inesperadas con base en la experiencia del 2020. Por otra parte, estudiar este tipo de acontecimientos también trae beneficios para las instituciones que ofrecen licenciaturas, pues es interesante analizar el currículo que se trabajaba antes de la coyuntura a causa de la COVID -19 y cómo este requiere adaptaciones según el área de estudio y las experiencias frente al uso de las TICS.

En los párrafos anteriores se describieron a la fecha algunos antecedentes de la presente investigación a nivel internacional, nacional y local. Asimismo, en los siguientes apartados se explica el marco teórico que sustentó este estudio.

Marco Teórico

En este acápite se describen los conceptos fundamentales para la presente investigación. Se inicia con una introducción sobre la práctica docente durante el periodo de transición, enseguida se explican los procesos de planeación, desarrollo y evaluación. Asimismo, se describen el rol y los retos durante la transición hacia la modalidad remota. En seguida se explica la pandemia generada por la COVID 19 y sus implicaciones en la academia. Finalmente, se describe grosso modo la cultura digital con algunas características puntuales de las modalidades educativas más comunes en la actualidad.

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

La Práctica Docente Durante El Periodo de Transición

De acuerdo con Bazdresch (2000) citado por Vergara (2016) “La práctica docente es un conjunto de acciones, operaciones y mediaciones, saberes, sentires, creencias y poderes, que se desarrollan en el aula con un sentido educativo, es decir, intencionan una acción educativa y, por lo tanto, la práctica es portadora de teoría intencionada, reflexiva y racional que opera con sentido y conocimiento de causa.” (p.77). Según Fierro *et al.* (1999), citado por Ibáñez (2019) la práctica docente se concibe como una praxis social, objetiva e intencionada, cargada de significados, de acciones y de saberes, ella se establece para desarrollar los procesos educativos en donde participan fundamentalmente los maestros y los alumnos en su papel de sujetos que intervienen e interactúan en dicho proceso.

Por su parte Vergara (2016) complementa la definición, al categorizar la práctica docente como un proceso dinámico el cual está en continuo cambio, por otro modo está contextualizada y su vez puede ser compleja por temas de tiempo y espacio. Adicional se considera como una forma de la praxis ya que en esta se posee característica de cualquier actividad, en donde un agente desarrolla su actividad con base en una realidad particular y con la ayuda de recursos o medios determinados.

La práctica docente en el presente estudio se entiende como un conjunto de acciones y procesos, los cuales se planean, desarrollan y evalúan de acuerdo con un propósito inicial y cuyo fin recae en el fortalecimiento integral y académico del educando.

Proceso de Transición

Como se ha manifestado en el transcurso del presente estudio, la educación que prevalecía antes de la pandemia en el año 2020, en la mayoría de los colegios del sector privado era la modalidad presencial; no obstante, con la situación sorpresa se dio un cambio

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

repentino de modalidad a la ERE. Por lo anterior, el proceso el proceso de transición es de vital importancia para la presente investigación, ya que es menester ahondar precisamente cómo se da ese espacio de modificación entre una modalidad pre existente y la incorporación de una nueva.

Vogler, et al. (2008 citados por el ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2017) exponen que:

Las transiciones son los acontecimientos o procesos clave que ocurren en periodos o coyunturas específicas a lo largo del curso de la vida. Estos procesos suelen estar vinculados con cambios que se producen en las actividades, las condiciones, los roles y las relaciones de una persona; además de las transformaciones relacionadas con el uso del espacio físico y social, o las modificaciones en el contacto con las convicciones, las prácticas y los discursos condicionados por la cultura, especialmente cuando dichas modificaciones tienen que ver con cambios de ambiente. (p.17)

En el presente estudio, el concepto de transición se entiende como aquel proceso inesperado de cambio, el cual involucra una serie de retos y adecuaciones para dar continuidad a una acción preexistente. La transición es a su vez un periodo de tiempo en el cual se da un acoplamiento de nuevas implicaciones pedagógicas, en el caso puntual de este trabajo.

Con base con lo expuesto en el trascurso de este acápite y teniendo en cuenta tres aspectos relevantes para el presente estudio, se da a conocer los tres procesos durante la práctica docente: como lo son: la planeación, el desarrollo y la evaluación.

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

Procesos Durante La Práctica Docente

Proceso de Planeación. De acuerdo con el centro virtual de Cervantes (2021) la planificación de clases es un proceso en donde se especifica la secuencia de actividades propuesta para un periodo limitado. Durante este tiempo se busca lograr unos objetivos de enseñanza propuestos en la planificación global para determinado curso. De este modo, la planificación de clases está inmersa en un proceso mayor como lo es la planificación del currículo, en el cual se establecen los fines y objetivos por alcanzar, contenidos, metodología de enseñanza y por ende de evaluación. Todo lo anterior permite consolidar un plan pedagógico que corresponda a un grupo concreto de estudiantes. Una vez se establezcan principios generales del diseño de un curso, el docente estará en la capacidad de planificar las clases, es decir, la planificación de cada uno de los espacios de enseñanza-aprendizaje.

Por su parte, Mendoza (2011) considera que: “La planeación es un concepto que puede encontrarse en un sinnúmero de actividades humanas; planear es establecer acciones concretas, para que se cumplan en un tiempo determinado, con el fin de llegar a una finalidad previamente establecida” (p.109). De esta manera, la planeación puede considerarse como una etapa en la práctica docente, en donde se establecen objetivos y se organiza y define todo un programa de ejecución con base en constructos teóricos por tratar, lo anterior siempre encaminado a una finalidad, la cual debe estar acorde con las necesidades de los estudiantes. De este primer proceso, se da paso a la ejecución, es decir al proceso de desarrollo.

En la misma sintonía de lo expuesto en las líneas anteriores, Ortega (2012, como se citó en Reyes, 2017) afirma que “La planificación de clase, es la actividad que realiza el maestro dirigido a diseñar el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, basado en el análisis realizado en el sistema de clases del bloque, unidad o tema de un programa de contenidos” (p.89). Por su parte Santos (2004) expone los siguientes aspectos esenciales frente al proceso

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

de planeación, En primer lugar, se debe tener presente la formulación de los objetivos que se pretenden lograr, con base en ello los contenidos programáticos, en seguida la metodología de enseñanza y finalmente establecer los procesos de evaluación.

En el presente estudio es de vital importancia comprender cómo se manejó por parte de los docentes la planificación de las clases durante el periodo de transición en el año 2020. Lo anterior, teniendo en cuenta que se debía dar cumplimiento a unos objetivos y fines particulares. Un determinado momento, de acuerdo con la modalidad presencial y de repente surgen agentes novedosos propios de la coyuntura del momento y principalmente de resultado de la modalidad de enseñanza (ERE).

Proceso de Desarrollo. De acuerdo con el Ministerio de Educación de Perú (2013) “En las actividades de desarrollo, el o la docente acompaña, guía, orienta, modela, explica, proporciona información al estudiante, para ayudarle a construir el aprendizaje. El o la docente brinda un conjunto de estrategias y materiales que facilitan a la o el estudiante la investigación, para la elaboración de los nuevos conocimientos, así como el desarrollo de habilidades y destrezas” (p.59). Con base en lo anterior, se puede determinar que, durante el proceso de desarrollo, el docente ejecuta las acciones propuestas inicialmente durante el proceso de planeación. Lo anterior, a través de diversas estrategias metodológicas que permitan cumplir con lo propuesto en la fase inicial de planeación.

Conocer y entender hasta el momento, los procesos de planeación y desarrollo en la práctica docente durante el año 2020 es fundamental para abordar el presente estudio investigativo, en la medida en que estos dos procesos interconectados se desarrollaron tanto en la modalidad presencial, como en la (ERE); Sin embargo, su ejecución en cada modalidad se presentó con características particulares y propias del momento de coyuntura.

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

Proceso de Evaluación. En consecuencia, con los procesos de planeación y desarrollo, a continuación, se tratará el de evaluación. El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2017) enuncia que “como elemento regulador de la prestación del servicio educativo permite valorar el avance y los resultados del proceso a partir de evidencias que garanticen una educación pertinente, significativa para el estudiante y relevante para la sociedad.” Por lo anterior, se puede diferir que el proceso evaluativo posee un papel significante en la educación puesto que permite medir la evolución del estudiante y así mismo valorar el papel del docente con el fin de establecer estrategias de mejoramiento para lograr una educación significativa.

Por otra parte, Para Tyler citado en Maldonado, et al. (2022) “en la evaluación no se asocia a la medición o rendimiento, sino al juicio que permite comprobar si lo aprendido por el estudiante, evidenciado en su conducta o comportamiento, concuerda con los objetivos (vinculados a los aprendizajes) formulados en el programa de estudio” con lo anterior se puede inferir que la evaluación es un proceso que permite evidenciar el nivel de logro de cada uno de los objetivos establecidos por el docente.

Rol y Desafío Docente

Como se describió en el transcurso de los acápite anteriores, el cambio de la modalidad educativa en tiempo de pandemia trajo consigo modificaciones considerables a nivel general en la educación. En primer lugar, se da origen a la enseñanza remota de emergencia, en la cual el docente cumplió un papel fundamental durante el proceso transitorio, pues tuvo que adaptarse al cambio y demostrar un alto nivel de resiliencia, así como de innovación, para dar continuidad a los procesos que inicialmente se plantearon de manera presencial. Cáceres, et al. (2020) afirman que “Esta educación mediada por la tecnología ha solicitado de un esfuerzo de aprendizaje expreso para muchos docentes” (p.205)

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

Aunque el uso de la tecnología no es una cuestión novedosa en su totalidad en el año 2020, si es cierto que transponer una educación presencial a un modelo basado en la virtualidad involucra una serie de conocimientos previos particulares como, en primer lugar, el manejo de plataformas para muchos desconocidos, las cuales permitieron en gran parte la comunicación e interacción entre docente-estudiante. En segundo lugar, el pasar del papel físico a los documentos y guías de apoyo en formato digital requería de innovación y recursividad por parte de los docentes, así como la manera de evaluar dichos documentos.

De acuerdo con lo anteriormente descrito y con base en González, et al. (2020) se argumenta que: “es difícil pensar que hacer una transición a una docencia online es cosa de unos pocos días, principalmente porque se requieren procesos largos de formación, de (re)diseño de las asignaturas y de infraestructuras que soporten la demanda” (p.171) Adicionalmente, es relevante considerar que el personal docente presentó un nivel alto de presión por cumplir con el trabajo y para lograr una adaptación a la nueva realidad.

Como todos los cambios que afronta el ser humano a lo largo de su vida, trae consigo una serie de emociones y más cuando estos se relacionan con situaciones desconocidas. En el caso puntual que aborda esta investigación, se puede evidenciar que la adaptación por parte de los docentes a un mundo desconocido, en el cual de un momento a otro se debe dar continuidad al proceso de enseñanza en un formato novedoso generó incertidumbre puesto se debía planear y llevar un desarrollo y por supuesto calificar de una nueva manera y, adicionalmente, atender obligaciones personales en un mismo espacio.

Alfabetización Digital Docente.

Con el paso de los años, los docentes se han capacitado para brindar la mejor educación posible con altos niveles de calidad; sin embargo, por la globalización se requieren

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

no solo docentes cualificados en su área de trabajo, sino también competentes en el campo digital, para así dar respuesta a las necesidades de una sociedad que está en continuo cambio. Hammond et al. (2009) citado en Tejedor et al. (2020) “advirtieron que la formación docente en TIC es un elemento determinante en su práctica de la enseñanza” (p.3)

No es un secreto que el uso de las tecnologías de la información y sus diversas aplicaciones permite que los docentes desarrollen de cierta manera la creatividad e innovación a la hora de llevar a cabo los procesos que atañen la enseñanza. De acuerdo con lo anterior, el proceso de enseñanza mediante un ambiente virtual se hace más ameno, caso diverso al de aquellos docentes que no mantienen conexión con los avances y procesos tecnológicos que demanda la era digital de hoy en día.

En concordancia con lo anterior y de acuerdo con el perfil docente, especialmente en entornos virtuales como los descritos en este acápite, Blázquez y Alonso, (2009) Imbernón, Silva y Guzmán (2011); Sotelo Castillo et al, (2017); PsicoInnova, (2021), citados en Sibajala, D. (2021) enuncian que: “La persona docente debe mostrar conocimiento y utilización de las herramientas informáticas y telemáticas; conocimiento y utilización de técnicas de planificación y diseño en el ámbito virtual; conocimiento y utilización de metodologías didácticas para el e-learning y el b-learning, así como también, el diseño de materiales, el dominio de contenidos y la planificación del proceso de aprendizaje”. (p.4)

En este orden de ideas, es de vital importancia tener presente que en muchas ocasiones el éxito del aprendizaje recae en la manera de enseñanza. Es decir, si el docente posee conocimiento no solo de su área de conocimiento, sino también sobre la manera en cómo ese conocimiento se dará a conocer, de esta manera, podrá cumplir exitosamente su propósito inicial. Lo anterior se relaciona estrechamente con los procesos durante la práctica docente como la planificación y desarrollo de las clases, pues un buen planteamiento inicial,

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

conlleva muy seguramente una la ejecución esperada durante el proceso de desarrollo.

Comunicación y Relación Interpersonal Docente y Estudiante En Entornos Virtuales

De acuerdo con Visser (2002), García, (2002) citados por Pérez (2009) “El adecuado desarrollo de la comunicación y las interacciones genera un clima socio-afectivo propicio para el proceso de aprendizaje.” (p.2). Por su parte, Moore (1997) con la teoría de la distancia transaccional permite vislumbrar el rol de la comunicación y el diálogo durante los procesos de enseñanza aprendizaje, teniendo en cuenta que profesor-alumno están separados por tiempo y espacio. El diálogo cobra un valor fundamental en la relación interpersonal entre profesor-estudiante puesto que mediante este se da cuenta de un proceso recíproco en el cual las dos partes pueden interactuar y revisar en qué términos se está dando tanto el proceso de enseñanza, como el de aprendizaje y, por ende, la comprensión en el estudiante.

Siguiendo la línea de interacción y comunicación entre el docente-estudiante, Holmeger (1985) citado por García, (1999) propone el término de conversación didáctica guiada “que suponía una comunicación no continua, apoyada por una comunicación simulada a través de la interacción del estudiante con los materiales de estudio y una comunicación real a través de la interacción escrita y/o telefónica.” (p.46). Lo descrito anteriormente, se relaciona con la interacción que se manejó durante la ERE, pues en muchas ocasiones la comunicación se presentó de manera sincrónica por ende el diálogo docente-estudiante fue directo, pese al no estar en el mismo espacio; sin embargo, cuando la comunicación se basaba en el seguimiento de alguna actividad asignada, esta se asocia con la comunicación asincrónica, en la cual el diálogo se maneja mediante correos y mensajes a través de las diversas plataformas.

La Motivación Durante Clases Remotas

En la educación mediada por la tecnología, la motivación cumple un papel fundamental

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

tanto en el proceso de enseñanza, como en el de aprendizaje puesto que es indispensable crear un vínculo de comunicación asertiva y oportuna entre docente y estudiante para llevar a cabo las metas formativas y académicas propuestas dentro del plan de estudios para determinada asignatura. Velásquez, (sf) resalta dos aspectos importantes a tener en cuenta durante una educación virtual en pro de la enseñanza y el aprendizaje. En primer lugar, la motivación constante que se imparte a los educandos y, en segundo lugar, el hecho de enseñarle cómo aprender por su propia cuenta. De esta manera, se puede lograr un aprendizaje significativo el cual se base desde la crítica y construcción del conocimiento, adicionalmente de la aplicación del saber en la práctica.

La motivación es esencial en la educación mediada por la tecnología, ya que el proceso de enseñanza y aprendizaje se lleva a cabo en un entorno virtual que puede resultar impersonal y desmotivador para algunos estudiantes. Es por ello que los docentes deben ser conscientes de la importancia de crear un vínculo de comunicación efectiva y oportuna con sus estudiantes, ofreciendo una retroalimentación constructiva y fomentando la participación activa en el proceso de aprendizaje. Asimismo, es fundamental establecer objetivos claros y alcanzables, y brindar herramientas y recursos adecuados para que los estudiantes puedan desarrollar su aprendizaje de manera autónoma y significativa. De esta forma, se puede lograr una formación integral y académica exitosa en la educación mediada por la tecnología.

Hasta el momento se realizó un recorrido descriptivo acerca de la práctica docente, algunos retos y desafíos durante el periodo de transición hacia la educación remota. A continuación, se da a conocer aspectos claves para comprender grosso modo la situación sanitaria que originó el presente estudio.

Pandemia y Sus Efectos en la Educación

SARS-CoV- 2

De acuerdo con el Instituto Nacional del Cáncer de los institutos nacionales de salud de Estados Unidos, el SARS-CoV- 2 es un tipo de virus causante de la enfermedad respiratoria denominada coronavirus. Dicho virus infecta tanto a seres humanos como animales. La infección por este virus se detectó por primera vez en el mundo en el año 2019. Su transmisión se da por gotas de se dispersan cuando se tose, se estornuda o se habla, también se considera que las personas que toquen un área infectada y no se realice adecuada higiene y acerque sus manos a partes de la cara como ojos, nariz y boca podrá contagiarse, igualmente, aunque sea menos frecuente.

Lo expuesto anteriormente dio inicio a una serie de cambios a nivel mundial en diferentes ámbitos, el concerniente al presente estudio fue el campo educativo. Por tal razón, a continuación, se describen algunos efectos que trajo consigo la propagación del virus SARS-CoV- 2.

Efectos del SARS-CoV- 2 En La Educación

Cambio de Modalidad Educativa

Antes que apareciera el virus SARS-CoV- 2 en China y, posteriormente, se esparciera por todos los continentes hasta llegar a Colombia, la modalidad educativa que más auge tenía era la presencial; sin embargo, como se ha descrito a lo largo de este trabajo investigativo, las circunstancias y necesidades para dar continuidad con los procesos formativos y académicos generó una alternativa llamada: La Enseñanza Remota de Emergencia (ERE). Como se mencionó en líneas anteriores, el concepto de (ERE) que se toma como base es el propuesto por Hodges et al. (2020) teniendo en cuenta que en este se deja claro, como su nombre lo

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

indica, su carácter emergente y para el cual no se disponía de una preparación con antelación al desarrollo del mismo, en cambio fue una posibilidad de momento para dar continuidad a procesos que se iniciaron de manera presencial.

Flexibilidad Curricular

Es evidente que ante el cambio sorpresivo en la educación durante el tiempo de transición de modalidad educativa a causa de la pandemia por la Covid 19, las instituciones educativas y, particularmente, los docentes tuvieron que revisar el currículo, el cual debía caracterizarse por tener un carácter flexible para dar continuidad a los procesos inicialmente establecidos y así brindar el derecho a la educación. Para la presente investigación, el concepto de currículo se basó en lo expuesto por Arboleda (2011) en la red Colombiana de Pedagogía, quien considera que el currículo posee una naturaleza humanizante y en el cual se manifiestan entre otros componentes, los planes de estudios incluyendo los de área y de aulas, como los proyectos y programas que aporten a la formación integral de personas para afrontar los retos que se presentan en la actualidad y la construcción de un país un mundo más digno. (p.8)

Adicionalmente Arboleda (2011) en la Red Colombiana de Pedagogía sustenta que en el currículo es necesario tener en cuenta procesos como: describir, diagramar, planificar y organizar puntualmente las etapas, roles, contenidos, las diferentes actividades educativas con sus propósitos, medios, técnicas de enseñanza y de evaluación.

Como se describe en Páez (2020) cuando se hace referencia a flexibilidad no se emplea este término como sinónimo de facilismo, ya que en parte esta confusión ha generado la noción que la educación mediada por las Tecnologías de la Información no cuenta con el proceso riguroso de calidad. Puntualmente, en el marco de la pandemia, la flexibilidad curricular “admite

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

que los modelos y la forma de pensar del docente necesariamente deben cambiar o al menos ajustarse a la circunstancia.” (p.1)

Concepciones de Currículo, Proyecto Educativo Institucional (PEI) y Plan de estudios

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional en el decreto 230 del 2002, puntualmente en el capítulo I, se concibe el currículo como: “el conjunto de criterios, planes de estudios, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural y nacional, regional y local.” La consolidación de los aspectos anteriores permite llevar a cabo el desarrollo de proyecto educativo institucional.

Por su parte, el PEI es una ruta de navegación basada en una estrategia pedagógica en donde se establecen entre otros aspectos, los principios y fines de cada establecimiento educativo, así como los recursos docentes y didácticos. Es decir, en el PEI se establecen los logros, competencias y conocimientos que los estudiantes deben alcanzar en un determinado tiempo según su grado académico. Adicionalmente, se define un reglamento para docentes y estudiantes.

Finalmente, en el artículo 3 correspondiente a los lineamientos curriculares expedidos por el Ministerio de Educación en el decreto 230 de 2002, el plan de estudios se define como un “esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas que forman parte del currículo de los establecimientos educativos” Dentro del plan de estudios se encuentra la identificación de los temas acorde con las asignaturas y grado de escolaridad, así como la asignación del tiempo para llevar a cabo la revisión del contenido establecido. Todo lo anterior se basa en la creación de indicadores de desempeño y metas por alcanzar en donde se sigue una metodología que oriente la acción pedagógica.

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

Durante el desarrollo de la presente investigación se pudo evidenciar entre algunos cambios, aspectos como: el reajuste de contenidos, de los tiempos para el alcance de logros y las metodologías que guiaban el proceso académico y formativo.

Tecnología de la información y las comunicaciones (TIC)

El presente constructo posee importancia en el desarrollo investigativo teniendo en cuenta que la mayoría de las instituciones educativas y como tal docente, usaron las Tecnologías de la Información y Comunicación y gran conjunto de recursos digitales para dar continuidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo con Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones de Colombia.: “Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), son el conjunto de recursos, herramientas, equipos, programas informáticos, aplicaciones, redes y medios; que permiten la compilación, procesamiento, almacenamiento, transmisión de información como: voz, datos, texto, video e imágenes” (Art. 6 Ley 1341 de 2009).

Las TIC hoy en día se han convertido en una parte fundamental de la sociedad moderna y han transformado la forma en que las personas se comunican, trabajan y aprenden. Por lo anterior, las TIC son fundamentales en diferentes ámbitos como el de la educación, ya que ofrecen variedad de herramientas y recursos para mejorar el aprendizaje y la enseñanza. Tales como: las plataformas de aprendizaje en línea permiten a los estudiantes acceder a recursos educativos desde cualquier lugar y en cualquier momento, y también permiten a los docentes diseñar y entregar actividades interactivas y personalizadas.

Las Modalidades Educativas Por Presencialidad, Tiempo, Espacio.

Educación Presencial

A lo largo de la historia, el ser humano, en búsqueda de su formación tanto integral

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

como académica, ha pasado por diferentes sistemas y modalidades de educación. La primera modalidad fue la educación presencial. Para Romero, et al. (2014) esta es: “un acto comunicativo donde un profesor imparte clases a sus alumnos, en un mismo lugar y tiempo. Este modelo educativo es el que ha perdurado más tiempo en la historia del hombre.” (p.174).

Por otra parte, siguiendo la línea y complementando el concepto anterior, Keegan, (1996) citado en Peña, et al. (2014) propuso que: “El curso cara a cara se sustenta en actividades de enseñanza y aprendizaje que ocurren predominantemente a través de la interacción entre docente y estudiante en un mismo tiempo y lugar con apoyo de medios visuales y sonoros donde la voz y expresión corporal son los recursos principales de comunicación” (p.8). Según las características expuestas anteriormente, en la mayoría de los colegios en Colombia, antes de la pandemia por la COVID 19, se venía ofreciendo la educación de modalidad presencial, en donde tanto el docente como estudiantes se encontraban a lo largo de una semana cara a cara y cuyo vínculo era cercano, lo cual permitía tener una comunicación más próxima y, por ende, una conexión casi constante frente a los procesos integrales y como académicos.

Educación a Distancia

De acuerdo con Vásquez, et al. (2006) citado por Martínez (2008) La modalidad educativa a distancia puede interpretarse como una estrategia en el campo educativo la cual hace posible que no se condicionen factores como el tiempo, espacio ocupación o grado de escolaridad de los participantes durante el proceso de enseñanza aprendizaje. El aprendizaje por su parte se da por medio de un diálogo con base en una mediación pedagógica y se realiza también a partir de los avances que la tecnología pueda ofrecer.

Una vez se declara la pandemia y, por lo tanto, el cierre de establecimientos

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

educativos, los directivos apoyados por los docentes ven en el modelo de educación a distancia un posible referente como alternativa de solución para dar continuidad a distintos procesos pedagógicos y así prevalecer el derecho a la educación. Las características principales que se tomaron en cuenta fueron la flexibilidad del lugar y tiempo de comunicación entre docente y estudiante. Lo anterior teniendo en cuenta que, por diversos factores como disposición de dispositivos, conectividad, entre otros, no se podía impartir las clases de una manera cien por ciento sincrónica.

Educación Semipresencial (Blended Learning)

Aiello y Willem (2004) citado por Islas (2014) definen el b-learning “como la mezcla de TIC con presencialidad” (p.89). Por su parte, Bartolomé (2008) considera este modelo como un aprendizaje cambiando en el cual incluye recursos tecnológicos como presenciales con el fin de fortalecer la información. La modalidad semi-presencial es definida por Santiváñez (2008) citado en González (2015) como:

La modalidad de enseñanza en la cual el docente combina el rol tradicional de la modalidad presencial con el rol de mediador en la modalidad a distancia con uso intensivo de tecnología. Esta reversibilidad de roles le permite una mayor plasticidad estratégica y desarrollo de las habilidades y competencias docentes, ya que pone en juego, transferencias pedagógicas de una modalidad a otra. Utiliza herramientas de internet, de multimedia para las sesiones on-line e interacciones didácticas cara a cara para las de presencialidad. (p.520)

Con base en lo expuesto anteriormente, se puede afirmar que la educación remota de emergencia durante el año 2020 tomó como aporte valioso de las anteriores modalidades descritas, el uso de la tecnología con el fin de mediar lo que se venía desarrollando de forma

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

presencial a través el desarrollo de actividades mediadas por la red.

Desde otro punto de vista, para García (2004) citado por Turpo (2013) en la estructura del Blended Learning se da un proceso de reacomodación en donde se mezcla la práctica virtual con aspectos de lo presencial, lo anterior se da a manera de integración; es decir, se genera una unidad. En el caso puntual del presente estudio, los aportes a destacar de la educación semipresencial sin duda es el uso constante de la virtualidad. Por otra parte, es menester destacar el rol tanto del docente, como de los estudiantes al mantener de cierta forma una comunicación para dar continuidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje respectivamente.

Educación virtual (E learning)

Según González (2021) “La educación en línea permite la flexibilidad de la enseñanza y fomenta el aprendizaje en cualquier momento y lugar” (p. 84). Para Unverzagt et al. (2012, citado por Arteaga et al. 2015) “El eLearning es el conjunto de espacios de enseñanza-aprendizaje virtuales que se desarrollan a través de una infraestructura de redes electrónicas en Internet, con la orientación de un tutor. No solamente es un mecanismo de apropiación de conocimientos concretos, sino que puede constituir un espacio de construcción conjunta de saber, para lo cual la labor del tutor es de suma importancia.” (p.102). De acuerdo con el concepto expuesto anteriormente y asociándolo con la realidad vivida en tiempo de pandemia en el campo educativo, sin duda alguna, el papel del docente fue un eje fundamental, pues si bien este debía autocapacitarse sobre la manera de cómo dar continuidad a los procesos educativos y formativos, también debía guiar a los estudiantes sobre sus propios procesos de autorregulación.

Por otra parte, Vlachopoulos y Makri, (2019) citado en Salica (2021) consideran que “El

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

e-learning o enseñanza en línea, es un proceso asincrónico que ocurre lejos del lugar del aprendizaje. Su ventaja reside en la flexibilidad del tiempo y otorga autonomía al estudiantado” (p. 266). Estas características permiten que los estudiantes puedan organizar su tiempo para acceder a la educación, sobre todo para aquellos que no viven en la misma ciudad donde se encuentra ya sea la universidad o el centro de estudio en particular. Cabe resaltar que la autonomía es un factor indispensable para dar cuenta de los requerimientos de este tipo de modalidad. Por su parte, Martínez (2005) citado por Martínez (2008) define el concepto de e-learning como “una enseñanza apoyada en las tecnologías de la información y la comunicación donde no es necesario el encuentro físico entre profesores y alumnos y cuyo objetivo es posibilitar un aprendizaje flexible (a cualquier hora y cualquier lugar), interactivo (con comunicaciones síncronas y asíncronas) y centrado en el alumno” Desde este otro punto de vista se observa el carácter flexible y de apoyo que brinda para los estudiantes, esta modalidad educativa.

Desde la perspectiva de Baelo (2009) el e-learning es un modelo que conlleva a desarrollar procesos educativos con un carácter más individual y colaborativo. Con base en lo anterior, los aspectos de índole pedagógico prevalecen sobre los tecnológicos aun sabiendo que de cierta manera la tecnología condiciona en parte el éxito del plan académico propuesto. En este orden de ideas, es relevante contar con un diseño pedagógico estructurado, para que así, mediante el diseño y las tecnologías se pueda dar cuenta de un proceso de enseñanza integrado.

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

Comunicación Sincrónica y asincrónica. En la modalidad virtual se presenta la posibilidad de mantener una comunicación docente –estudiante, independiente del tiempo y espacio de cada uno de los participantes. Por tanto, Cabero y Llorente (2007) Montenegro. (2022) enuncia que dentro de los entornos virtuales de aprendizaje se cuenta con diferentes herramientas comunicativas para establecer la comunicación, estas permiten una comunicación tanto sincrónica como asincrónica, en otras palabras, que el emisor y el receptor se encuentren realizando el acto comunicativo en el mismo tiempo o diferente.

De acuerdo con Montenegro (2021) La comunicación sincrónica favorece la relación docente-estudiante en la manera en que esta posibilita la realimentación de dudas e inquietudes de manera inmediata, por lo anterior se da una participación entre los actores. Por otra parte, se debe tener en cuenta los tiempos de cada sesión, así como la incorporación de pausas activas y actividades que permitan revisar la comprensión del aprendizaje.

Entre las bondades de la comunicación sincrónica, Carrasco y Baldivieso (2016) sustentan que el individuo puede explorar diversas capacidades y destrezas entre las cuales se encuentran las habilidades duras y blandas, de este modo se produce un ambiente de aprendizaje guiado por el docente facilitador del proceso.

En la misma línea de lo anterior, la comunicación sincrónica según (García y Pereira 2004, citado por: Vilorio y Hamburguer (2019) “es una actividad comunicativa que se da en tiempo real al igual que la comunicación presencial y los participantes en interacción deben estar presentes, aunque no necesariamente en la misma localidad física.” (p. 372)

De acuerdo con Montenegro (2021) en la comunicación asincrónica en entornos virtuales, el trabajo autónomo implica fortalecer la autonomía del estudiante para ahondar los contenidos vistos realizar entregas oportunas de los trabajos. En suma, la comunicación

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

asincrónica está ligada al interés del estudiante por aprender y dar cuenta de sus responsabilidades académicas.

Enseñanza Remota de Emergencia

Para el presente estudio se tomó como referencia el concepto de Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) según la concepción de Hodges et al. (2020) el cual fue un cambio momentáneo, alternativo que se originó a raíz de la pandemia por la COVID 19 y se dio como solución instantánea y práctica ante la crisis del momento. Cabe resaltar que la ERE tiene un aspecto diferenciador con las modalidades expuestas en líneas anteriores y es principalmente su proceso de planeación y, como tal, de diseño para efectuarse de manera virtual, es decir esta modalidad, por su carácter inmediato, no contó con una planeación estructurada consensuada desde el principio.

De acuerdo con Cabrales et al. (2020) citado por González (2021) sostienen que: “La enseñanza de emergencia a distancia es la estrategia de trasladar a un medio virtual la acción educativa, la cual, originalmente, estaba pensada para una modalidad presencial.” (p. 84). En la misma línea, Merckel, (2020) citado por Crespo (2021) indica que “La educación remota de emergencia simplemente trata de emular la educación presencial: sin tiempo de diseñar y sin recursos, en un intento replicar la clase frontal y sin todas las prestaciones que una escuela ofrece”. Lo anterior tiene relación con el carácter emergente de la situación educativa por la pandemia.

En líneas anteriores se realizó un recorrido por los constructos teóricos que enmarcaron la presente investigación. A continuación, en el siguiente capítulo se expone la ruta metodológica que hizo posible el desarrollo de la incógnita y los objetivos trazados para el presente estudio.

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

Metodología

En este acápite se presenta la línea de investigación en la cual se circunscribe el trabajo investigativo. Así mismo se da a conocer: el paradigma, el enfoque, el tipo de investigación, la población. Del mismo modo, se trata los aspectos éticos de la investigación. Por otra parte, se explica las técnicas e instrumentos de recolección. Cada uno de tales elementos se sustentan desde una fundamentación teórica, igualmente, se trata su aplicación práctica en relación con la obtención de información que permita hacer una lectura de la realidad estudiada, específicamente en relación con la siguiente pregunta:

¿Qué evidencia la práctica docente durante el proceso de transición entre la educación presencial a la Enseñanza Remota de Emergencia, en la asignatura de inglés, en algunos colegios privados de Bogotá y Tunja en el contexto de la pandemia por la Covid-19 durante el 2020?

Línea de investigación

El presente trabajo investigativo se circunscribe en la línea de investigación pedagogía del lenguaje. Lo anterior se contempla de acuerdo con el objeto de estudio, el cual está íntimamente ligado a temas que involucran la enseñanza de la lengua inglesa en un tiempo específico de la historia como lo fue la pandemia.

Paradigma

El paradigma empleado en esta investigación fue el hermenéutico interpretativo. De acuerdo con Gadamer (1993), citado por Ruedas (2009), “expresa que la disciplina que se ocupa clásicamente del arte de comprender los textos es la hermenéutica.” (p.189)

Adicionalmente, para Barrero et al. (2011) este paradigma:

Abarca un conjunto de corrientes humanístico interpretativas, cuyo interés

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

fundamental va dirigido al significado de las acciones humanas y de la vida social. Concibe la educación como proceso social, como experiencia viva para los involucrados en los procesos y para las instituciones educativas, enfatiza que, transformando la conciencia de los docentes, éstos transformarán su práctica educativa. (106)

Cabe resaltar que para el caso particular de esta investigación es relevante llegar a los resultados mediante el proceso interpretativo por parte de la investigadora, lo anterior con base en las experiencias de los participantes frente al fenómeno particular de estudio.

Según Barrero et al. (2011) este paradigma “Concibe la educación como proceso social, como experiencia viva para los involucrados en los procesos y para las instituciones educativas, enfatiza que, transformando la conciencia de los docentes, éstos transformarán su práctica educativa.” (p. 106). Indiscutiblemente para el desarrollo de la presente investigación se tuvo en cuenta como fuente primordial, la experiencia de un grupo docente del área de inglés durante el proceso de transición de modalidad educativa.

Enfoque

En concordancia con lo anterior, la presente indagación fue de corte cualitativo. De acuerdo con Hernández et al. (2014) el enfoque cualitativo emplea una recolección y análisis de la información con el fin de pulir las preguntas de investigación o cualquiera incógnita durante el proceso interpretativo. Con base en lo anterior y teniendo en cuenta la esencia de este trabajo, se busca obtener las conclusiones por medio de comparaciones, descripciones, los cuales se evidencian en los instrumentos de análisis después de un proceso exhaustivo de interpretación. En donde se involucre una comprensión profunda de los significados propios de la práctica docente durante el periodo de transición de modalidad presencial a la enseñanza

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

remota de emergencia.

Tipo de investigación

La presente investigación se enmarcó en el tipo exploratorio, con base en lo expuesto por Cabezas et a. (2018) Los estudios exploratorios tienen como objetivo principal acondicionar la zona donde se llevará a cabo la investigación, es decir, permiten comprender fenómenos poco o desconocidos en primera instancia para el investigador. Un estudio exploratorio se lleva a cabo cuando el objetivo por desarrollar es un tema no tan frecuente al iniciar la investigación, en otras palabras, no hay suficiente información al objeto de estudio. (p.68).

En el caso puntual de la presente investigación, no se encuentran grandes antecedentes sobre el tema central acerca la transición de modalidad educativa entre la educación presencial y la educación remota de emergencia en la clase de inglés. Lo expuesto anteriormente obedece a que esta investigación fue novedosa en el momento de su desarrollo porque abordó un tema poco investigado en el ámbito de la educación.

Población

Para la selección de la población se realizó una convocatoria a algunos docentes que hubieran trabajado durante el año 2020 en instituciones del sector privado en los niveles de preescolar, básica y media de acuerdo con el sistema colombiano. A partir de lo anterior, 27 docentes se ofrecieron libremente para participar en la fase de diagnóstico Esta fase preliminar permitió dar cuenta de la situación objeto de estudio.

Muestra

En consecuencia, con lo anterior y continuando con el desarrollo de la investigación ,17 docentes fueron los participantes voluntarios finales, para el desarrollo de este estudio. La muestra seleccionada fue de carácter intencional. Como se indica en Cabezas et al. (2018) con

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

la muestra intencional se tiene la posibilidad de elegir a los participantes de acuerdo con el propósito central del estudio, es decir los participantes que se escogen, poseen unas características de relevancia para el investigador en muchas ocasiones cumpliendo con unos parámetros de selección previamente establecidos y a interés de investigador. (p.101)

En ese orden de ideas, los participantes del estudio en cuestión fueron licenciados de idiomas, algunos de ellos con estudios de posgrado. Cabe resaltar que se debían cumplir con los requisitos de ser docentes de inglés y haber laborado durante el 2020 en el sector privado de la educación en las ciudades de Bogotá, Tunja y algunos municipios del departamento de Boyacá. Los campos de acción de los docentes fueron los niveles de educación preescolar, básica y secundaria. Adicionalmente, la experiencia de los educandos con las TIC en el momento de estudio era básica, principalmente se enfocaba en el empleo de los programas que contiene el paquete de Microsoft Office.

Aspectos éticos de la investigación

Los aspectos éticos de la investigación se basaron en la siguiente información:

Equipo De Investigación: Lizzett Garavito estudiante inscrita en la Maestría de Lingüística de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Cohorte XXIII.

Categoría De La Investigación: el trabajo investigativo no presenta ningún riesgo para la sociedad.

Población Sujeta De Investigación: grupo docente de inglés de algunos colegios privados de Bogotá Tunja y algunos municipios del departamento de Boyacá.

Proceso De Obtención De Consentimiento Informado: los participantes firmaron un consentimiento informado atendiendo a la normatividad vigente: Ley Estatutaria 1581 de 2012, “por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales”, el

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

Decreto 1377 de 2012 y de forma consciente y voluntaria.

Uso De Datos Personales: La identidad de los docentes se mantuvo en confidencialidad, de acuerdo con lo anterior, cada participante eligió libremente un seudónimo.

Método de recolección de datos

Técnicas

Para dar solución a la incógnita del presente estudio, se llevó a cabo dos técnicas: en primer lugar, se desarrolló una encuesta directa por la plataforma Google forms durante un periodo que comprende el mes de noviembre del 2021 hasta noviembre del 2022. Las preguntas de la encuesta fueron de selección múltiple y de final abierto, lo anterior permitió explorar diferentes aspectos de un mismo fenómeno y su relación con la población seleccionada. Por otra parte, se utilizó la técnica de la entrevista semiestructurada. Las entrevistas se desarrollaron mediante la aplicación de Google Meet, entre marzo de 2022 hasta mayo del mismo año. En la entrevista semiestructurada, como se indica en Calderón y Alvarado (2011), el guion se realiza teniendo en cuenta aspectos con selección previa; sin embargo, durante el transcurso de la misma, se habilita la posibilidad de mantener un ambiente flexible (p.14).

Por medio de la entrevista semiestructurada se exploró de manera más amplia el tema de la práctica docente durante el periodo de transición de modalidad educativa. Lo anterior se evidenció en la libertad de expresión que ofrecieron las preguntas abiertas. Además, Janesick (1998), citado por en Hernández (op. cit.) señala que “En la entrevista, a través de las preguntas y respuestas se logra una comunicación conjunta de significados respecto a un tema”. Es menester indicar que la técnica de la entrevista permitió ahondar en los aspectos vislumbrados inicialmente en el cuestionario y despejar inquietudes frente a algunos temas

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

puntuales del proceso investigativo.

Instrumentos

Se utilizó como primer instrumento un cuestionario con preguntas de tipo abiertas y cerradas a partir de una lista de categorías exhaustivas de tipo: con alternativas de respuesta no ordenadas y con alternativas de respuesta ordenadas. Adicionalmente se empleó un guion de preguntas para dirigir la entrevista semiestructurada.

Método de análisis de datos

Técnica

Para interpretar la información se utilizó el análisis de contenido por categorización según (Bardin 2002), citado por Diaz (2018) la categorización “es una operación de clasificación de elementos constitutivos de un conjunto por diferenciación, tras la agrupación por analogía, a partir de criterios previamente definidos” (p.127) siguiendo al mismo autor, el análisis por categorización establece la importancia del contenido dentro de lo que se denomina las familias conceptuales. Con base en lo anterior, se hace énfasis en el significado de las palabras, ya que estas tienen un trasfondo de la palabra como tal y precisamente eso es lo que se quiere establecer, es decir, lo implícito en la comunicación todo mediante la inferencia.

Del mismo modo, en López (2002), se enuncia que el análisis de contenido es una técnica que da respuesta a la curiosidad del hombre por revelar la estructura interna de la información. (p.173). Para la presente investigación fue de vital importancia analizar y sistematizar la información mediante diversas categorías con el fin de dar respuesta a la incógnita inicial y, por supuesto, a los objetivos planteados. Cabe resaltar que las categorías se seleccionaron de manera inductiva.

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

Instrumentos

Se empleó la bitácora de análisis para dar cuenta del proceso interpretativo y organización de la información mediante categorías, según et al (2014) la bitácora de análisis “se escribe diariamente (anotando la fecha) y cada investigador sigue su propio sistema para llenarla” en dicha bitácora se expuso los criterios de selección de la información. (p.633)

Resultados, análisis y discusión

Fases de recolección, análisis e interpretación de los resultados

Para poder dar respuesta a la pregunta de investigación y cumplir con los objetivos planteados inicialmente, fue necesario diseñar una ruta investigativa, la cual comenzó con la participación de 17 docentes de inglés, quienes laboraron en colegios del sector privado de la educación durante el año 2020 en las ciudades de Bogotá, Tunja y algunos municipios del departamento de Boyacá.

Una vez se estableció la muestra, se delimitó la ruta de investigación. En la fase 1, se diseñaron los instrumentos para recolectar la información teniendo en cuenta las técnicas señaladas en el capítulo anterior (encuesta y entrevista). En seguida, en la fase 2, se efectuó el cuestionario por medio de la plataforma Google forms y tiempo después se llevó a cabo las entrevistas por medio de la plataforma Google Meet.

Para la fase 3, se organizó la información de la encuesta con base en los datos arrojados por la plataforma Google Forms. Posteriormente, se realizó la transcripción de las 17 entrevistas de forma literal. El anterior procedimiento se llevó a cabo manualmente por parte de la investigadora. Luego se crearon unos códigos para citar la información tanto de la encuesta como de la entrevista. A continuación, en la fase 4 se realizó un procedimiento de re-lectura y análisis de la información.

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

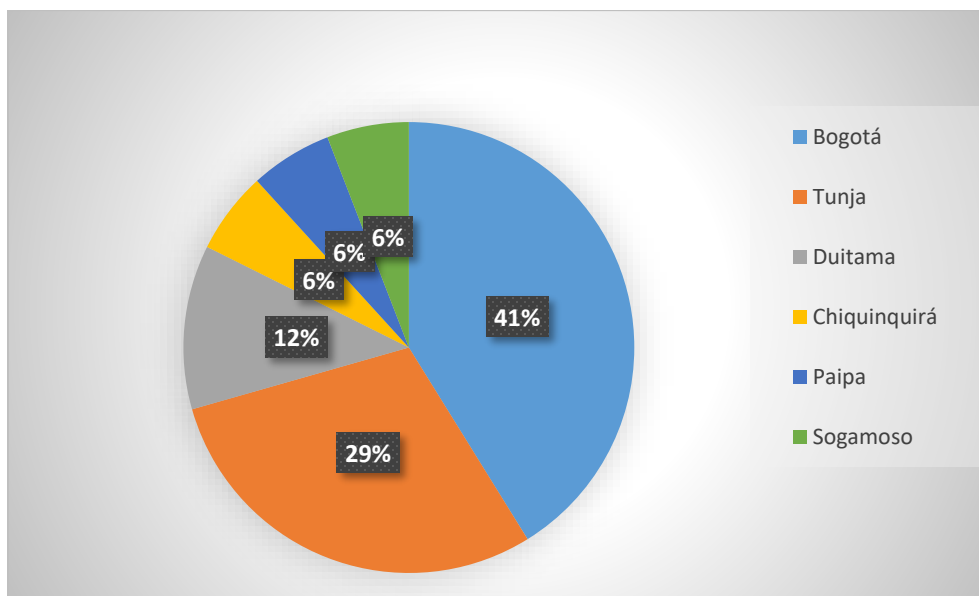
Posteriormente, en la fase 5, se clasificaron las respuestas tanto del cuestionario como las de la entrevista teniendo en cuenta la similitud del tema por tratar. Lo anterior permitió complementar la información de categorías y así poder crear o agrupar nuevos hallazgos.

Finalmente, en la Fase 6 se clasificó la información en la bitácora de análisis mediante la creación de categorías según los patrones de coincidencia.

A continuación, se describe la información de la encuesta.

Figura 11

Área geográfica de los participantes muestra de la investigación.



Nota. Elaboración propia.

La gráfica anterior demuestra la ubicación de los participantes, con un 41 % el cual corresponde a 7 docentes en la ciudad de Bogotá. En seguida, el 29% se refiere a 5 en la ciudad de Tunja. En Duitama la participación fue del 12% lo que significa 2 docentes. En el caso de Paipa, Chiquinquirá y Sogamoso la participación fue del 6 % correspondiente a un

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

profesor en cada municipio.

Figura 12

Categorización de los participantes.



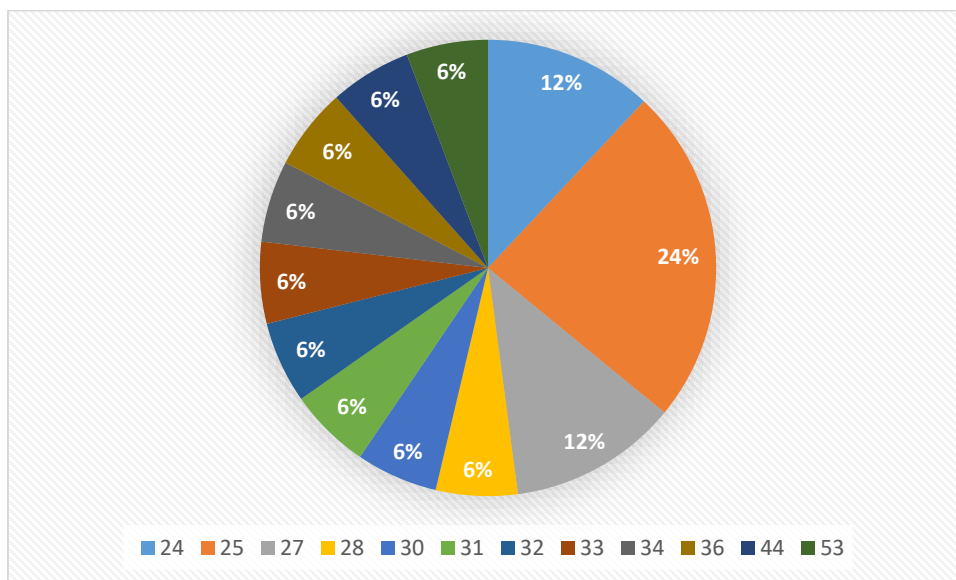
Nota. Elaboración propia.

En cuanto al gráfico anterior, se puede evidenciar que la mayoría de los participantes son mujeres con el 70% y enseguida los hombres, con el 30%.

Figura 13

Rango de edades de los participantes.

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE



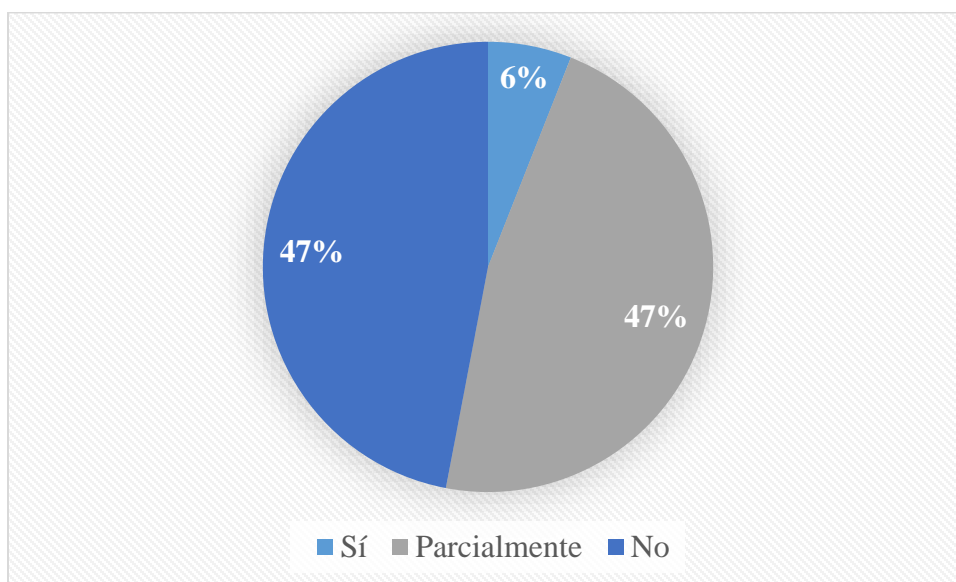
Como se muestra en el gráfico anterior, el rango de edad de los participantes se encuentra entre los 24 a los 53 años lo cual significa que los participantes se encuentran en un rango diferente edades. Lo anterior permitió comprender mejor el fenómeno de estudio al dejar en evidencia los aprendizajes y experiencias de cada docente adquiridos a lo largo de su vida profesional y en particular la manera en cómo se afrontó la transición de modalidad educativa.

A continuación, se describe la información de cada una de las respuestas de la encuesta. En la pregunta 1. ¿Usted contaba con la preparación pedagógica para dar continuidad a la enseñanza del inglés como lengua extranjera mediante el uso de las tecnologías de la información, una vez se cambió de la modalidad presencial por la remota de emergencia?

Figura 14

Preparación pedagógica para dar continuidad a la enseñanza del inglés mediante el uso de las TIC.

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE



Nota. Elaboración a partir de la pregunta 1 del cuestionario.

De acuerdo con la respuesta de la primera pregunta se puede inferir la mayoría de los docentes no contaban con la suficiente preparación pedagógica para continuar con la enseñanza del inglés como lengua extranjera por medio de las tecnologías de la información justo en ese cambio de modalidad de la presencial a la remota de emergencia.

Respecto de la pregunta 2, para dar continuidad a la enseñanza de manera remota, ¿Cuáles de las siguientes acciones usted tuvo en cuenta?

Figura 15

Ajuste de horario.



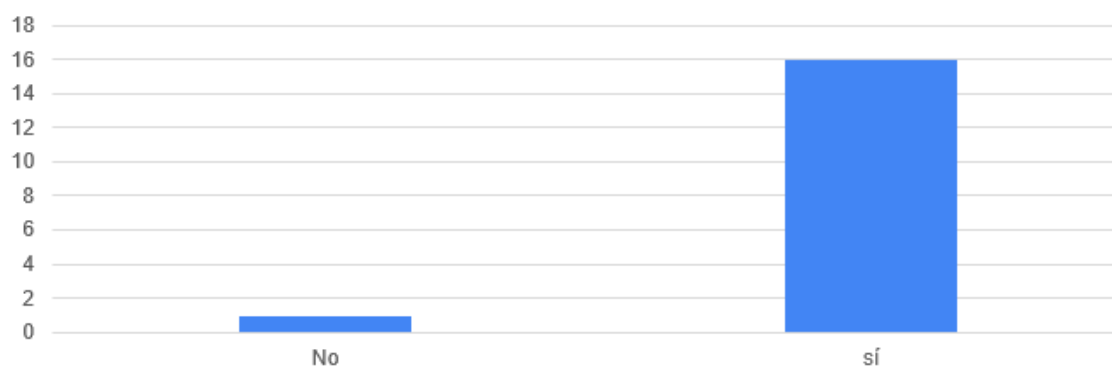
PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

Nota. Elaboración a partir de la pregunta 2 del cuestionario.

En la respuesta anterior se demuestra que la mayoría de los docentes ajustaron sus horarios para dar continuidad a la enseñanza remota de emergencia.

Figura 16

Modificación en la planeación de clases.



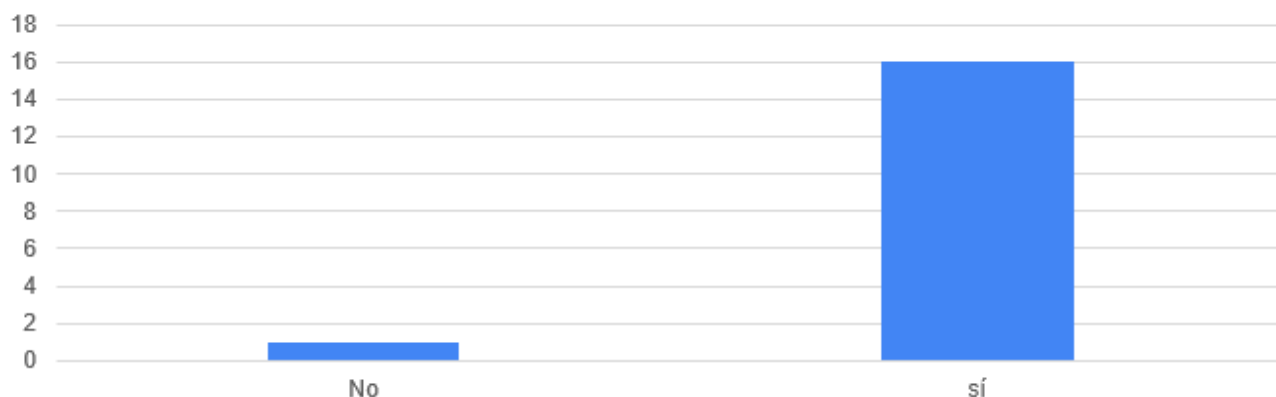
Nota. Elaboración a partir de la pregunta 2 del cuestionario.

Durante la transición de la educación presencial a la Enseñanza Remota de Emergencia, la mayoría de los participantes señalaron que cambiaron la forma de planear sus clases, es decir, fue necesario reorganizar la programación que ya se tenía previsto para desarrollar las clases de manera presencial ahora con base en una educación mediada nuevos sistemas digitales.

Figura 17.

Modificación en el desarrollo de las clases.

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

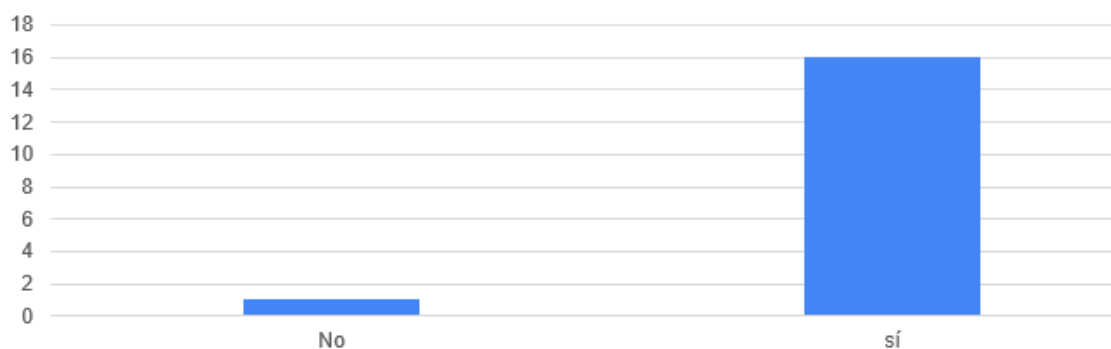


Nota. Elaboración a partir de la pregunta 2 del cuestionario.

El desarrollo de las clases también se modificó de acuerdo con las respuestas de la mayoría de los participantes.

Figura 18

Replantear el proceso de evaluación y calificación.



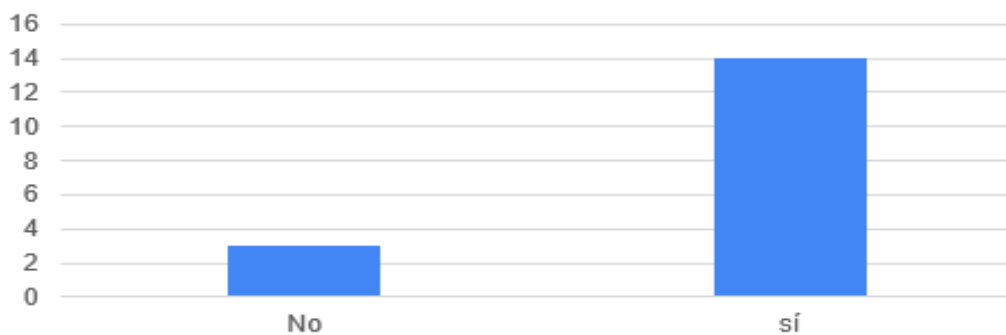
Nota. Elaboración a partir de la pregunta 2 del cuestionario.

Al igual que los procesos iniciales de planeación y desarrollo, el de evaluación y de calificación también se replantearon.

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

Figura 19

Acuerdos con los estudiantes de clases asincrónicas y sincrónicas.

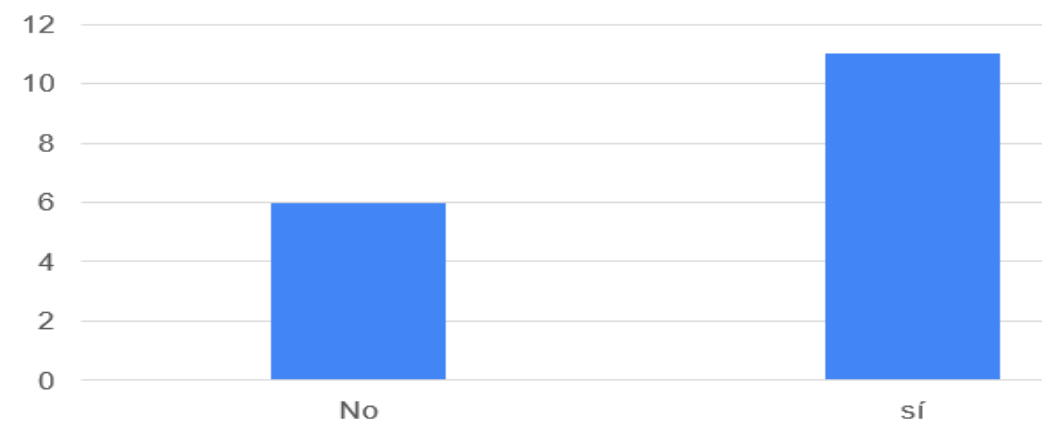


Nota. Elaboración a partir de la pregunta 2 del cuestionario.

Para dar continuidad a la enseñanza remota fue necesario acordar con los estudiantes la programación de clases de manera sincrónica y asincrónica.

Figura 20

Modificación del plan de estudios según las necesidades de los estudiantes.



Nota. Elaboración a partir de la pregunta 2 del cuestionario.

Con base en la figura anterior se puede evidenciar que la modificación del plan de estudios fue un aspecto que se tuvo en cuenta para dar continuidad a la enseñanza del inglés

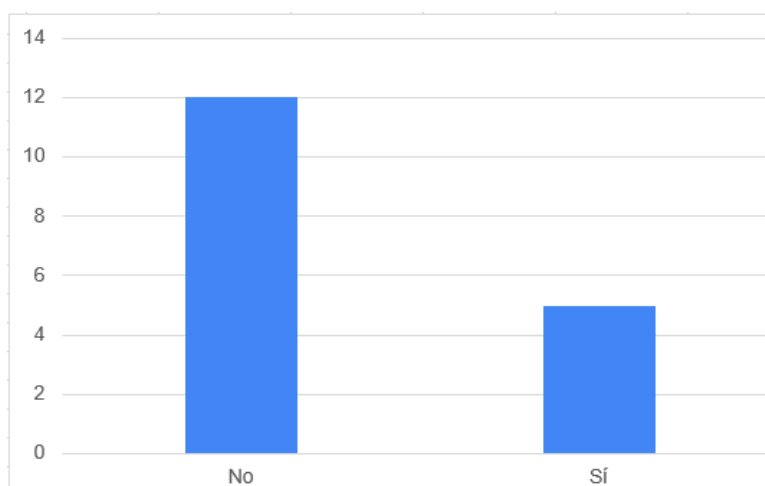
PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

en modalidad remota. Lo anterior obedece evidentemente al cambio de modalidad educativa, pues al iniciar el año 2020 los docentes diseñaron su planeación a partir de las necesidades de los estudiantes bajo un esquema de modalidad presencial. Al ingresar a un mundo remoto, la metodología evidentemente cambió, puesto que se replantearon aspectos como: el uso de material didáctico, elección de contenidos y temas propios de las actividades de la asignatura. Adicionalmente, se tuvo en cuenta la distribución del tiempo para el alcance de los logros y competencias por parte de los educandos según el periodo académico y con base en la información definida en el Proyecto Educativo Institucional propio de cada centro educativo.

En concordancia con lo anterior y con el fin de revisar cómo eran los tiempos de clase de acuerdo con la coyuntura del momento, se estableció la siguiente pregunta 3: ¿Los tiempos de duración de clase durante la enseñanza remota fueron los mismos que de manera presencial?

Figura 21

Tiempo de clase durante la enseñanza remota en la asignatura de inglés.



Nota. Elaboración a partir de la pregunta 3 del cuestionario.

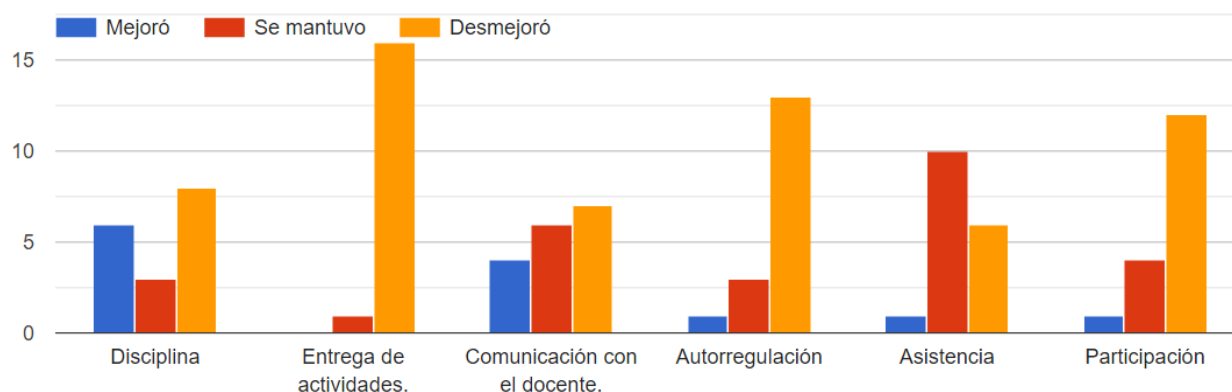
PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

Entre las justificaciones que sustentan respuesta no, se evidenció que los tiempos disminuyeron teniendo en cuenta que los estudiantes permanecían mucho tiempo frente a la pantalla, para lo cual se recurrió al trabajo asincrónico con el fin de favorecer la salud visual de los estudiantes y evitar el cansancio por parte de ellos.

Continuando con la pregunta número 4 del cuestionario: ¿Considera usted que durante las clases en modalidad remota, por parte de los estudiantes, los siguientes aspectos: mejoraron, se mantuvieron, desmejoraron? Los resultados arrojaron la siguiente información:

Figura 22

Aspectos que mejoraron, se mantuvieron o desmejoraron en la ERE.



Nota. Elaboración a partir de la pregunta 4 del cuestionario.

A partir del gráfico anterior se puede evidenciar seis aspectos esenciales durante las clases, en el caso particular de este estudio, estos se refieren durante la educación remota de emergencia. En primer lugar, la disciplina para 3 docentes se mantuvo, para 6 mejoró y finalmente para 8 docentes este aspecto desmejoró. De lo anterior se puede inferir que aproximadamente la mitad de los participantes consideran un cambio notorio de la disciplina en relación con las clases de manera presencial. Es decir, en el comportamiento de los estudiantes mediante los encuentros virtuales frente a las clases.

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

En cuanto la entrega de actividades, 16 participantes consideran que esta acción desmejoró, solo un participante manifestó que esta se mantuvo. Lo anterior significa que hubo un cambio significativo en una actividad cotidiana que se realizaba de manera presencial. Probablemente el no tener al docente cerca infirió en el incumplimiento de las responsabilidades académicas por parte de los estudiantes. En seguida se encuentra la comunicación con el docente, para este ítem 4 docentes sustentaron que mejoró, 6 que se mantuvo y 7 que desmejoro. Al igual que en los anteriores aspectos este también obtuvo mayor selección con la opción desmejoró. Cabe resaltar que en el aula se da una comunicación más cercana y al no estar acostumbrados al nuevo sistema, esto de algún modo pudo inferir en la comunicación entre el docente con sus estudiantes.

En consecuencia, con el aspecto de la entrega de actividades con el mayor resultado de desmejoró, se encuentra también el tema de la autorregulación por parte de los estudiantes la cual involucra la habilidad del ser humano para ser consciente de sus propios procesos en busca de alcanzar logros o metas. De acuerdo con Zimmeran, (2020) citado por Panadero y Tapia (2014) "La autorregulación es un proceso formado por pensamientos autogenerados, emociones que están planificadas y adaptadas cíclicamente para la obtención de los objetivos personales." (p.11). Lo anterior incide nuevamente con una respuesta alta por parte de 13 docentes, quienes seleccionaron la opción desmejoró.

De lo expuesto hasta el momento se puede considerar que los estudiantes mediante la modalidad remota no contaron con una autorregulación frente a deberes académicos como la entrega de actividades tal cual se evidencia en los gráficos superiores. Otro aspecto que se evaluó fue el de la asistencia, para la cual el resultado fue de 1 docente quien considera mejoró, 10 docentes con se mantuvo y seis participantes con desmejoró.

De acuerdo con la asistencia se puede considerar que a nivel general se mantuvo; sin

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

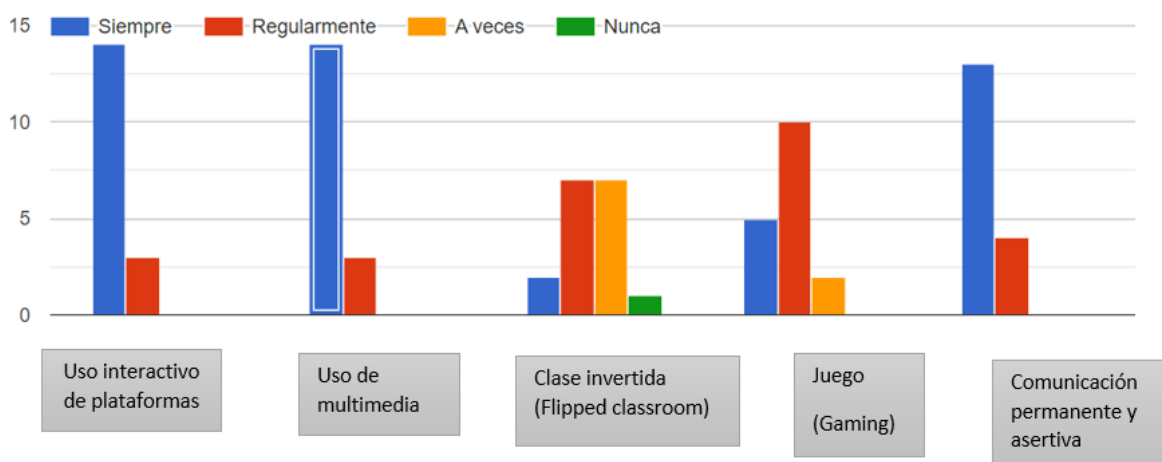
embargo, la siguiente escala con un número considerable de participantes sostuvo que desmejoró. Finalmente, el tema de la participación obtuvo con un profesor la respuesta de mejoró, con 4 desmejoró y con la mayoría con 12 participantes desmejoró. Aquí nuevamente se evidencia que hay una relación por resultados entre la entrega de actividades con la participación. Muy probablemente el no estar atentos a responder las preguntas que realizan los docentes en clases puede generar un vacío en cuanto al desarrollo de las tareas por presentar.

Hasta este punto se puede analizar que la mayoría de los aspectos evaluados presenta un desmejoramiento en la modalidad remota en comparación con la educación presencial. De lo anterior, se puede deducir que los estudiantes no estaban preparados para llevar sus clases a un nivel más autónomo sin la supervisión constante del docente el aula.

Para el presente estudio fue importante analizar algunas estrategias implementadas por los docentes de acuerdo con su frecuencia. Obsérvese las respuestas en la siguiente figura:

Figura 23

Frecuencia de uso de algunas estrategias para motivar a los estudiantes en la ERE.



PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

Nota. *Elaboración a partir de la pregunta 5 del cuestionario.*

En cuanto al uso de plataformas 14 docentes correspondientes al 82% contestaron siempre y el 18 % restante con tres docentes respondieron regularmente. Con base en estos resultados y de acuerdo con la particularidad de la educación remota se evidenció que fue necesario recurrir al uso de plataformas para dar continuidad con las clases. En consecuencia, con lo anterior, también se utilizaron los aspectos que involucran la multimedia como lo son: videos, animaciones, sonidos, páginas web. Lo anterior se evidencia con un resultado “igual” al anterior, en donde siempre obtuvo un 82%; y la frecuencia “regularmente” un 18%.

A diferencia de los aspectos anteriores, la frecuencia “siempre”, en la aplicación de la clase invertida (Flipped classroom) obtuvo un 12%. Según Saavedra y Mejía (2021). La clase invertida o como se conoce en inglés como (Flipped classroom) permite cambiar espacios y roles de una educación tradicional donde prima la clase magistral en el aula y guiada por el docente, a una clase que permite la intervención del estudiante mediante herramientas multimedia. Con base en lo anterior, se puede revisar el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Igualmente, Cornelius (2020) Citado por Saavedra y Mejía (2021) afirma que en el marco de la pandemia se aceleró “la introducción de una nueva forma de enseñanza: el aula invertida, que facilita el desarrollo de una clase interactiva y con mayor flexibilidad para adaptar la experiencia de aprendizaje” (p.3)

Por su parte, regularmente y a veces arrojaron un 41% cada una, finalmente la opción nunca registró un 6 %. Según las repuestas anteriores, se puede determinar que, pese a que no se utilizó siempre la estrategia de clase invertida, sí se aplicó en ese proceso importante de transición de modalidad.

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

Adicional a lo anterior, es menester tener en cuenta que para los docentes es relevante que los estudiantes se sientan interesados y motivados por comprender diversos temas y más cuando de una lengua extranjera se trata. Para ello, el juego a nivel general siempre ha sido un recurso didáctico de gran acogida por los estudiantes de todas las edades. A través de este se permite explorar las habilidades de escucha, habla, lectura y escritura, así mismo fortalecer aspectos gramaticales, fonéticos, sintácticos, semánticos entre otros.

En este orden de ideas, se exploró si con el cambio de modalidad, el juego tradicional, particular del desarrollo de las clases presenciales quedó a un lado o por el contrario se tuvo en cuenta, pero esta vez mediado por las tecnologías de la Información, en lo que hoy en día se conoce como gaming. Con base en lo expuesto en líneas anteriores, el resultado de la encuesta para este tema fue del 29% la opción de siempre, el 59% regularmente y finalmente el 12% a veces. Teniendo en cuenta los datos anteriores se puede inferir que para mantener la motivación de los estudiantes fue pertinente emplear el gaming como parte de los docentes. Según Kapp (2012) citado en Reyes (2018). La gamificación se aproxima al empleo de mecanismos y al uso del pensamiento para llamar la atención y atraer a las personas, para motivar su aprendizaje y que pueda solucionar dificultades. Visto de otra manera, el juego es un puente conector entre el estudiante y el aprendizaje, siempre y cuando el individuo tenga actitud activa.

Por último, el aspecto por evaluar referente a la estrategia para lograr la motivación en los estudiantes fue el de la comunicación permanente y asertiva con un 76% la opción del siempre; y un 24% la de regularmente. Para cualquier actividad que se involucre la atención del otro, es indispensable contar con estrategias comunicativas entre ellas la constancia y asertividad. La primera de estas hace referencia a estar pendiente de los procesos tanto académicos como formativos de los estudiantes y la segunda sobre la manera en cómo

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

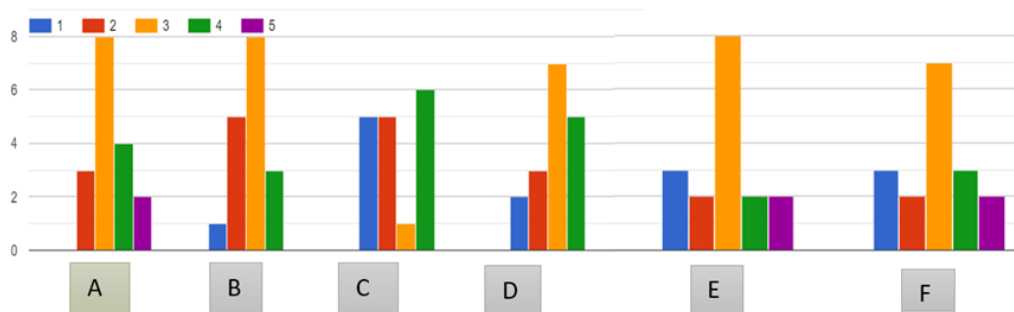
dirigirse a los estudiantes, principalmente cuando hay procesos inconclusos por parte de ellos.

El éxito de la educación es un proceso que involucra la participación activa entre tres partes fundamentales como lo son la institución representada por el docente, el cual guía y orienta, el estudiante como ser partícipe del proceso y familia como apoyo incondicional. En otras palabras, se debe dar un engranaje para que todas las piezas funcionen al mismo tiempo y se consiga el objetivo común. Por lo anterior fue interesante revisar la participación de los padres en el proceso académico e integral de sus hijos. Para lo cual se estableció la incógnita 6: de acuerdo con su experiencia durante las clases remotas, ¿En qué nivel considera que las familias demostraron acompañamiento permanente? Siendo 1 el más bajo y 5 el más alto. Los parámetros a tener en cuenta se encuentran en la figura inferior.

Figura 24

Acompañamiento familiar durante la ERE.

A	Demostraron acompañamiento permanente.
B	Estuvieron ausentes del proceso académico de sus hijos.
C	Interrumpieron clases en vivo.
D	No comprendían el nuevo sistema educativo.
E	Solicitaban información constantemente.
F	No entendían las indicaciones de las actividades por el idioma inglés.



PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

Nota. Elaboración a partir de la pregunta 6 del cuestionario.

Del gráfico A, que corresponde al aspecto (demostraron acompañamiento permanente) los resultados fueron los siguientes. 3 docentes contestaron nivel 2, la respuesta de casi la mitad de encuestados fue de nivel 3, la respuesta de otros 4 docentes fue el nivel 4 y finalmente 2 docentes respondieron nivel 5. De acuerdo con la calificación a este aspecto se evidenció que a nivel general el acompañamiento por parte de los padres fue regular. Para el aspecto B (Estuvieron ausentes del proceso académico de sus hijos.) un docente seleccionó el nivel 1, 5 el nivel 2, 8 el nivel 3 y 3 docentes el nivel 4. El resultado de este aspecto coincide por mayoría con un nivel 3 igual que el anterior y los cuales llevan correlación. Comellas (2009) citado en Merchan, J. Saeteros, D. Samaniego, C. & Tenesaca, P. (2021) menciona que la familia debe brindar un acompañamiento correcto a sus hijos en aras de desarrollar en ellos un pensamiento basado en la autonomía y promoviendo la responsabilidad. Cabe resaltar que el acompañamiento familiar es un aporte para los docentes en el proceso formativo y académico.

Por otra parte en la gráfica C, se observó que en cuanto al aspecto (interrumpían clases en vivo) 5 docentes señalaron el aspecto más bajo, es decir 1, seguido de 5 docentes con el nivel 2, 8 con el nivel 3 y tres con el nivel cuatro. Así las cosas, la mayoría de los participantes calificó la interrupción de clases en vivo con un nivel por debajo del 3, en otras palabras este resultado indica que si hubo intervención por parte de los padres mientras los docentes desarrollaban las clases.

Con respecto a la gráfica D (no comprendían el nuevo sistema educativo) 2 participantes contestaron el nivel 1, 3 el nivel 2, 7 el nivel 3 y 5 el nivel 4. Lo anterior significó que la mayoría de respuestas se ubicaron en los tres primeros niveles, esto evidencia que a los padres de familia también se les dificultó comprender en dinamismo de las clases y en sí del proceso académico por el cambio de modalidad.

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

Para la gráfica E (solicitaban información constante) se observó que tres docentes seleccionaron el nivel 1, 2 el nivel 2,8 el nivel 3,2 el nivel 4 y los 2 docentes restantes respondieron el nivel 2. Con este resultado se determina que las familias solicitaban información constante a los docentes, como se evidenció en la gráfica anterior, muchos de ellos no comprendieron en su totalidad el dinamismo de la clase bajo la nueva modalidad educativa ERE de ahí parte tal vez la necesidad de preguntar reiteradamente.

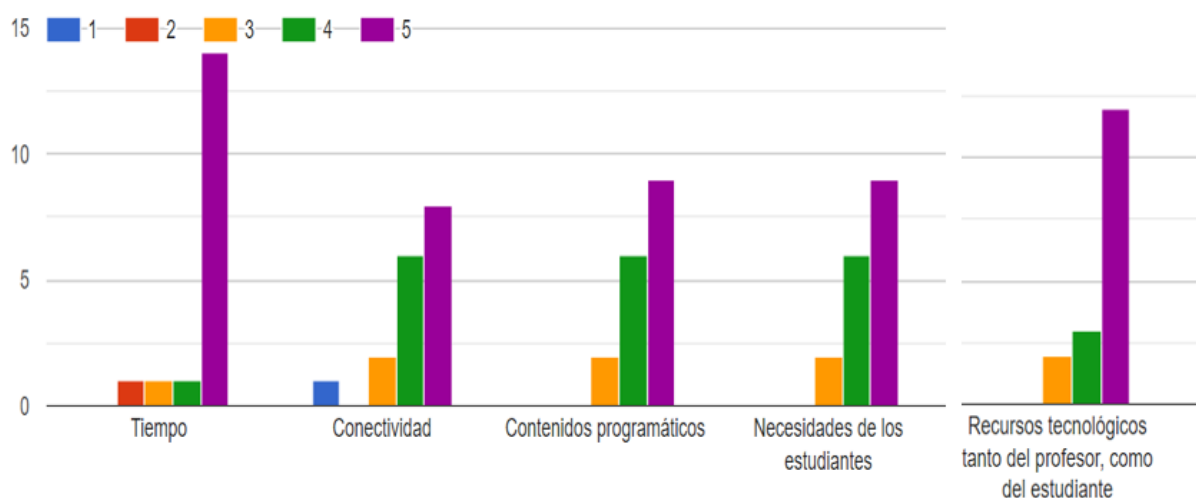
El solo hecho de cambiar de modalidad educativa generó ciertas incógnitas para muchas familias, en el caso particular de seguir el proceso académico de sus hijos se evidenció que no todos cuentan con un nivel alto de entendimiento, puntualmente del inglés, por ello en ocasiones no se entendían las indicaciones a seguir según esta asignatura. Esto se corroboró en el gráfico F en donde tres docentes seleccionaron el nivel 1,2 el nivel 2,7 el nivel 3,3 el nivel 4 y 2 el nivel 5.

Las siguientes tres preguntas se diseñaron con el propósito de analizar y revisar aspectos puntuales en los tres procesos fundamentales como el de la planeación desarrollo y evaluación. la pregunta 7 : ¿Qué aspectos tuvo en cuenta a la hora de planificar y diseñar las clases para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en modalidad remota según el nivel correspondiente donde 1 es el más bajo y 5 el más alto? Arrojó los siguientes resultados.

Figura 25

Aspectos a la hora de planificar y diseñar las clases de inglés durante la ERE

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE



Nota. Elaboración a partir de la pregunta 7 del cuestionario.

En cuanto al tiempo se observó que fue un aspecto que se tuvo en cuenta por la mayoría de los encuestados, con 14 respuestas en nivel 5, los niveles 2, 3,4, obtuvieron un participante para cada uno. De estos resultados se infiere que en el proceso de planeación bajo la modalidad remota se tuvo en cuenta notablemente el tiempo. En cuanto al aspecto de la conectividad en el proceso de planeación, se obtuvo la siguiente información: 1 docente seleccionó el nivel 1, 2 el nivel 3, 6 el nivel 4 y 8 el nivel 5. Lo anterior tiene relación con la coyuntura del momento, pues para dar una clase mediada por las tecnologías de la Información, era indispensable hacer uso de la conectividad como tal.

Para el desarrollo de las clases presenciales, en la mayoría de los colegios se establece un plan de estudios al iniciar el año académico teniendo en cuenta lo que se va a cursar a lo largo del año escolar. Por tal razón fue interesante explorar si en la parte remota este tema se tuvo o no en cuenta para dar continuidad a las clases. Los resultados de la gráfica (contenidos programáticos) fueron: 2 docentes respondieron nivel 3, 6 nivel 4 y 9 el nivel 5. Este resultado infiere que los contenidos programáticos sí se tuvieron en cuenta para la planeación y diseños

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

de clases en modalidad remota.

En seguida se encuentra el gráfico (necesidades de los estudiantes) con el resultado de 2 docentes seleccionaron el nivel 3, 6 el nivel 4 y 9 el nivel 5. Es evidente que las necesidades de los estudiantes son un aspecto siempre a tener en cuenta independiente la modalidad académica, sin embargo; esas necesidades si pueden variar de acuerdo con la situación del momento y las condiciones en las que se encontraban tanto los docentes como estudiantes en la modalidad remota de emergencia. Según Castellanos (2020, p.24) citado en Ávila y Piza (2018) “Desde hace unos años el análisis de necesidades es un concepto que se extiende, no sólo a los objetivos y contenidos, sino también a los métodos que se desean seguir, a los recursos y medios que se desean utilizar, a los sistemas de evaluación, a las capacidades y aptitudes de los alumnos, a sus experiencias vividas anteriormente en el proceso de aprendizaje de lenguas, a la características de su personalidad, a sus estilos de aprendizaje, etc.” (p.30)

Otro aspecto que se tuvo en cuenta por la naturaleza propia del estudio fue el de (Recursos Tecnológicos tanto del profesor, como del estudiante) en el cual 2 docentes seleccionaron en “nivel 1”, 3 el “nivel 4”, y 12 el “nivel 5”. Es decir, para el proceso de planeación fue importante tener en cuenta los recursos tecnológicos al alcance de todos ya que estos permitieron dar cumplimiento a la enseñanza y por ende al aprendizaje.

Para la pregunta 8 ¿Qué estrategias pedagógicas usó para el desarrollo de las clases de inglés teniendo en cuenta la nueva modalidad remota? Entre los resultados se encuentran; la aplicación de juegos y actividades interactivas, adaptación de los temas, uso de plataformas, juego de roles, manualidades, videos, imágenes, gaming, diálogos, debates, innovación tecnológica. Con lo anterior se pudo dar cuenta que los docentes recurrieron a un abanico de posibilidades multimodales para facilitar el proceso de enseñanza del inglés.

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

La pregunta 9: ¿Cómo llevó a cabo el proceso de evaluación y calificación durante la enseñanza remota de emergencia? Permitió analizar un proceso importante durante la práctica docente. Entre los resultados se encuentran la valoración formativa. También se llevó a cabo mediante rúbricas contemplando la adaptación por la coyuntura. La participación de los estudiantes durante las clases. El uso de plataformas que permitieran dar un resultado inmediato. También se usó la grabación de audios y videos para evaluar la habilidad de habla. Se implementó el desarrollo talleres online.

Durante el proceso evaluativo los docentes en primera instancia tuvieron en cuenta el contexto de los estudiantes en el cual se encontraban debido a la situación de emergencia. Una vez se da comienzo a la enseñanza mediada por la tecnología, puntualmente mediante la aplicación de plataformas digitales, se hizo evidente la necesidad de revisar estrategias que dieran cuenta de un proceso justo e idóneo para analizar estado de cumplimiento por parte de los niños y jóvenes con respecto a las metas establecidas mediante el desarrollo de talleres en línea, juegos interactivos, entre otros.

Teniendo en cuenta los procesos fundamentales de planeación, desarrollo y evaluación fue interesante revisar las aplicaciones utilizadas por los docentes para dar continuidad a la enseñanza remota del inglés bajo un contexto mediado por la tecnología. Para lograr lo anterior, se aplicó la pregunta 10 ¿Cuáles fueron las plataformas y aplicaciones digitales que más usó para dar continuidad al proceso de enseñanza del inglés en Educación Remota?

Tabla 1

Plataformas y aplicaciones digitales utilizadas para dar continuidad las clases de inglés en la Educación Remota de Emergencia (ERE).

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

Plataformas y aplicaciones	Descripción
Google meet,	Plataformas de comunicación (sincrónica y asincrónica)
LMS (Learning Management System)	
Microsoft teams	
Zoom	
Google Classroom	
Moddle	
Google Jamboard	Software de Google, llamado la pizarra blanca, permitió animar y agregar entusiasmo a las reuniones, fue el remplazo de los tableros tradicionales en el aula presencial.
nearpod	Herramienta para la creación de presentaciones interactivas y comunicación (sincrónica y asincrónica) docente-estudiante.
MyELT	Es un sistema que permite el aprendizaje. Ofrece tanto a profesores como estudiantes

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

	flexibilidad y comodidad mediante las actividades propuestas por el profesor o por medio del autoaprendizaje, independiente del lugar y momento.
Cambridge University Press	Editorial
Navío (macmillan)	Aplicación interactiva de la editorial Macmillan
Richmond	Aplicación interactiva de la editorial Santillana
myON	Plataforma de lectura digital
https://agendaweb.org/	Plataforma de ejercicios en inglés.
https://learnenglish.britishcouncil.org/	Plataforma para la enseñanza y aprendizaje del inglés. Las actividades están organizadas de acuerdo con el nivel de proficiencia.
Flipgrid de Microsoft	Grabador de audio y videos para estudiantes, según un tema en particular asignado por el docente.
Vocaroo	Grabador de voz en línea, permite compartir el audio por medio de un link o

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

	también se puede descargar.
iSLCOLLECTIVE	Plataforma que contiene recursos para profesores de lengua extranjera.
Englishexercise.org	Plataforma creada para la enseñanza de idiomas, permite realizar diversos ejercicios.
liveworksheet	Plataforma interactiva para realizar ejercicios en línea.
wordwall	Es una herramienta para crear actividades de forma de juego.
Educaplay	Herramienta de gamificación. (Gamming)
Canva	Sitios web para diseñar presentaciones.
Power point	
Padlet	
Genially	
youTube	Sitio web encargado de que permite observar infinidad de videos, al mismo tiempo que se puede compartir contenido de

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

	la misma manera.
lyricstraining	Aplicación para practicar inglés.
Polly lingual	Plataforma de aprendizaje de lenguas extranjeras.
Kahoot!	Aplicaciones interactivas para evaluar el aprendizaje de los estudiantes, son interactivas y le permiten al docente calificar de una manera más ágil y dinámica.
Socrative	
Quizizz	
Google forms	
EDpuzzle	Plataforma para crear videos de clase al mismo tiempo que el docente puede revisar el proceso del estudiante mediante una evaluación.

Nota. Elaboración a partir del cuestionario pregunta 10.

En la tabla anterior se recopiló la información sobre las diferentes aplicaciones y plataformas que los profesores de inglés utilizaron para dar continuidad el proceso de enseñanza. La particularidad de todas las plataformas recae en el aspecto multimodal y facilitador durante la práctica docente. Por su parte Martínez (2014) considera que si bien “la aplicación de las herramientas que ofrece la multimodalidad a las prácticas docentes no es algo totalmente novedoso; sin embargo, la era 2.0 ofrece una gran variedad de posibilidades para que la enseñanza multimodal adquiera protagonismo gracias a presentaciones de Power Point,

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

Prezi, el uso de videos o de redes sociales como Facebook o Twitter en la enseñanza o el empleo de las herramientas de google, entre otros.” (p.91) En suma, se puede considerar la multimodalidad como una fuente recursos interesantes por explorar durante las clases.

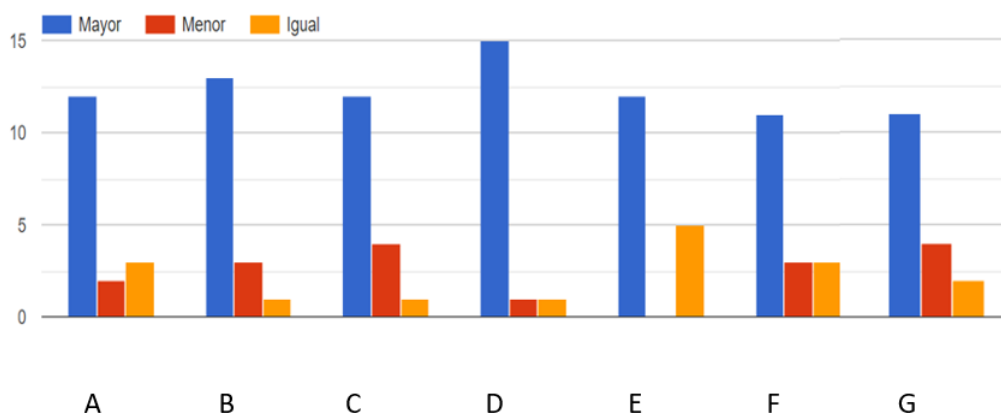
Otro de los aspectos por analizar fue el contraste del manejo del tiempo para el desarrollo de las diferentes actividades académicas. Para ello se estableció la siguiente pregunta. 11. En comparación con su ritmo de trabajo durante las clases presenciales, ¿El tiempo dedicado a las siguientes actividades durante la enseñanza remota de emergencia fue mayor, menor o igual?

Figura 26

El tiempo dedicado a las siguientes actividades durante la ERE.

A	Diseñar clases
B	Preparar material
C	Evaluar actividades
D	Realizar asesoría (Sincrónicas y asincrónicas)
E	Reunión con docentes
F	Reunión con padres
G	Preparación de actividades culturales y académicas de la asignatura.

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE



Nota. Elaboración a partir de la pregunta 11 del cuestionario.

Como se aprecia en el gráfico A, 12 docentes seleccionaron el nivel mayor, enseguida de 2 el nivel menor y tres el nivel igual. Con lo anterior se aprecia que la mayoría de participantes consideraron que el tiempo para diseñar una clase de manera remota aumentó en comparación al diseño de las clases presenciales. En cuanto al gráfico B se observó una relación con el gráfico A, una vez que 13 docentes contestaron el nivel mayor, 3 el menor y 1 igual. De lo anterior se infiere que a la mayoría de los encuestados les tomó más tiempo la creación de nuevo material durante el diseño de las clases.

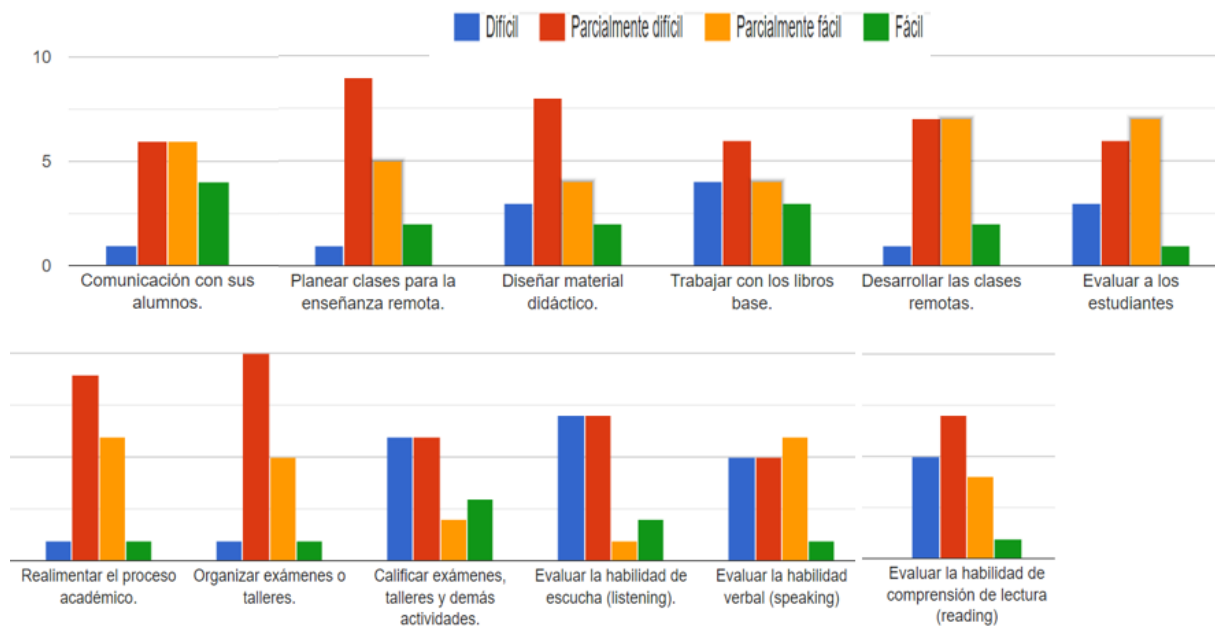
Otro de los aspectos por analizar fue el del tiempo para evaluar las actividades de los estudiantes. El resultado arrojó que 12 docentes seleccionaron la opción mayor, 4 menor y 1 igual. De lo anterior se puede inferir que el tema de la evaluación también requirió más tiempo en comparación a lo que se acostumbraba en las clases de manera presencial. Por otra parte, para el tema de la reunión con docentes, según 12 encuestados fue mayor y para 5 igual. Nuevamente se observó que, durante la práctica docente, el tiempo que se disponía normalmente en las instituciones educativas durante el horario habitual, esta vez aumentó en la modalidad remota de emergencia.

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

En concordancia con lo anterior, el tema del tiempo para la reunión con padres de familia también aumentó tal como se registró por parte de 11 docentes, para 3 este tiempo fue menor y finalmente para los 3 restantes el resultado fue igual. Cabe resaltar que también para las familias el manejo de temas académicos bajo la coyuntura del momento era un tema novedoso por lo cual era indispensable la atención. Por último, para la preparación de actividades culturales y académicas de la asignatura, los resultados arrojaron que 11 docentes seleccionaron la opción “mayor”, 4 “menor” y 2 “igual”. Con base en los resultados para esta pregunta, el tiempo indiscutiblemente aumentó en la mayoría de actividades que requerían la disponibilidad del docente.

Figura 27

Percepción docente frente a los diferentes procesos académicos durante la ERE.



Nota. *Elaboración a partir de la pregunta 12 del cuestionario.*

De acuerdo con la última pregunta del cuestionario: de acuerdo con la transición de la

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

modalidad presencial a la enseñanza remota de emergencia ¿Cómo fueron para usted las siguientes actividades? se observó según los resultados, la siguiente información:

Para la comunicación con sus alumnos, 1 docente seleccionó difícil, 6 parcialmente difícil, 6 parcialmente fácil y 4 fácil. De lo anterior se pudo observar que la comunicación entre docentes y estudiantes se mantuvo a nivel general. Por otra parte, la planeación para las clases en la enseñanza remota arrojó que para 1 docente fue difícil, para 4 parcialmente difícil, para 11 parcialmente fácil y para 1 fácil. De este resultado se puede observar que para la gran mayoría de encuestados el proceso de planeación no fue difícil; sin embargo, en cuanto a la creación del material didáctico para 3 docente fue difícil para 8 parcialmente difícil, para 4 parcialmente fácil y para 2 fácil. En este orden de ideas si se presentó eventualmente un nivel de dificultad a la hora de diseñar el material para las clases remotas. En relación con el material impreso propio de las clases presenciales, se observó que hubo un grado general de dificultad al utilizarlo en las clases remotas, cabe resaltar que la directriz durante el desarrollo del mismo no se puede dirigir de la misma manera que en clases presenciales, un factor importante también es la edad de los estudiantes ya que entre más pequeños la dependencia se incrementa.

Evaluación de Desempeño general en la asignatura.

En cuanto al tema de evaluar el proceso y desempeño de los estudiantes, los resultados señalan que 3 docentes manifestaron la opción difícil, 6 parcialmente difícil, 7 parcialmente fácil y 1 fácil. Aunque los resultados se encuentran parcialmente equilibrados se evidencia un nivel de dificultad por el 53% de los encuestados. En concordancia con el proceso de evaluación, también se preguntó por el de realimentación el cual está siempre presente durante la enseñanza y el aprendizaje. Los resultados arrojaron 1 participante con la opción difícil, 9 parcialmente difícil, 6 parcialmente fácil y finalmente 1 con fácil. Se observó que tanto en el

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

proceso de evaluación como en el de realimentación sobresalió un nivel de dificultad.

Otro de los aspectos que se tuvo en cuenta para el presente estudio fue el de la organización de exámenes o talleres. Entre las respuestas se encuentra con el nivel difícil 1, parcialmente difícil 10, parcialmente fácil 5 y fácil 1. Lo anterior tiene relación con las respuestas sobre nivel básico de conocimiento por parte de los docentes para continuidad a la enseñanza bajo la ERE. Del mismo modo se revisó el proceso de calificación que viene consigo una vez se obtiene la información por parte de los estudiantes y que en clase presencial en algunos casos solía darse de manera casi inmediata. Los resultados fueron los siguientes: con el nivel difícil 6, parcialmente difícil 6, parcialmente fácil 2 y fácil 3. Notablemente se evidenció que hubo dificultad para llevar a cabo este proceso.

Evaluación Por Habilidades Lingüísticas

Por último, se cuestionó la evaluación, pero esta vez de algunas habilidades del inglés como o son la escucha, el habla y la comprensión de lectura. Para la primera de estas habilidades se observó que 7 docentes seleccionaron el nivel difícil, 7 parcialmente difícil, 1 parcialmente fácil y 5 fácil. En cuanto a la habilidad de habla también se encontró dificultad con 5 docentes con la respuesta difícil y 5 con parcialmente difícil, así como 6 con parcialmente fácil y 1 con fácil. Por último, en cuanto a la comprensión lectora se observó que 5 de los encuestados contestó difícil, 7 parcialmente difícil, 4 parcialmente fácil y 1 fácil.

Discusión y resultados

El siguiente diagrama describe la práctica docente durante la transición de la educación presencial a la remota de emergencia a través de 7 categorías.

Ilustración 1

Categorías emergentes

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

La práctica docente durante la transición de la educación presencial a la remota de emergencia.

ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA: PERCEPCIÓN
DOCENTE.

NIVEL DE COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE AL INICIAR LAS
CLASES DE INGLÉS DE MANERA REMOTA.

PREPARACIÓN PEDAGÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DEL
INGLÉS DE MANERA NO PRESENCIAL

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS PARA DAR CONTINUIDAD A LA
ENSEÑANZA DEL INGLÉS DURANTE LA EDUCACIÓN REMOTA DE
EMERGENCIA.

UNA MIRADA HACIA LOS PROCESOS DE PLANEACIÓN,
DESARROLLO Y EVALUACIÓN ANTES Y DURANTE LA ERE

DESAFÍOS EN LAS CLASES DE INGLÉS DURANTE LA TRANSICIÓN DE MODALIDAD PRESENCIAL A LA ERE.

El diagrama anterior describe la práctica docente durante el proceso de transición entre la educación presencial a la Enseñanza Remota de Emergencia, en la asignatura de inglés a través de siete categorías. La categoría 1 corresponde a la “Enseñanza remota de emergencia: percepción docente”. La categoría 2 Hace referencia al “Nivel de competencia digital docente al iniciar las clases de inglés de manera remota”. La categoría 3 contiene aspectos de la “Preparación pedagógica para la enseñanza del inglés de manera no presencial durante la formación docente”. La 4 categoría describe los “Prácticas pedagógicas para dar continuidad a la enseñanza del inglés durante la educación remota de emergencia.” La categoría 5 se denomina “Una mirada hacia los procesos de planeación, desarrollo y evaluación antes y durante la ERE: diferencias y similitudes”. Finalmente, la categoría 6 describe los “Desafíos en las clases de inglés durante la transición de modalidad presencial a la ERE.”

Como se muestra en las líneas anteriores, cada una de las categorías evidencia una conexión entre sí, con base en la práctica docente en el periodo de transición de la educación presencial a la Remota de Emergencia en tiempo de coyuntura durante el 2020. A continuación, se explica a profundidad a qué hace referencia cada una de las categorías descritas anteriormente.

Categoría 1: Enseñanza remota de emergencia: percepción docente.

Esta categoría hace referencia al concepto y características generales que los docentes le atribuyen a la Emergencia Remota de Emergencia durante el año 2020. En primera instancia la ERE se describe como un reto inesperado para el docente, el cual surge de un momento a

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

otro y para el cual no se tenía la preparación suficiente. Lo anterior, en términos de lo que involucraba una metodología particular en la enseñanza del inglés a través de una pantalla ya que los participantes no habían tenido experiencia cercana a la enseñanza de un idioma extranjero por medio de la web.

(E, Kathe, 06; 12.59)

“...Un reto en todos los sentidos completamente, fue tremendamente desafiante para todos y por todas estas cosas y precisamente por el hecho de que no hubo tiempo para adaptarse y todo se hizo sobre la marcha.”

(E, Supercool ,4:59,72)

“La educación remota para mí sería como un cambio que hubo instantáneo. Sí, algo que tuvo que replantearse buscar estrategias de ya para ya algo inesperado.”

La Enseñanza remota de Emergencia surgió mediante la necesidad de poder continuar con los procesos de enseñanza –aprendizaje que se venían realizando de manera presencial. Una de las principales características fue la inmediatez con la que los docentes debían adaptarse a un mundo desconocido y con muchas expectativas por explorar.

(E, Katherine 03:54,73)

“La defino como el gran reto para los docentes del siglo XXI porque como lo dije anteriormente, tuvimos que pasar de unas clases 100 % presenciales en donde las herramientas digitales eran muy pocas en el aula a tener clases 100 % virtuales y a tener que adaptarnos en tiempo muy corto.”

Con base en la inmediatez y del afán por brindar el servicio educativo, surge otra característica importante desde el perfil docente y es la autogestión. Se hizo necesario que los

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

docentes buscaran por su cuenta información que les permitiera apoyarse en este nuevo proceso de enseñanza.

(E, Jenniffer 08:38,75)

“...yo lo puedo definir en Innovación autogestión enseñanza-aprendizaje, ingenio muchas veces paciencia creatividad 100% un cambio de perspectiva grandísimo para toda enseñanza y en el aprendizaje...”

(E, Li, 04:16,40)

“complicada porque no sabía cómo manejar ciertos tiempos, no sabía cómo manejar ciertas herramientas y pues me tocaba informarme por mi cuenta buscar información o mirar qué actividades se le podían asignar a los estudiantes para que no fuera simplemente una clase donde estabas impartiendo por un video o que te escuchan hablar y desafortunadamente ya no era lo mismo.”

A partir del proceso de autogestión, los docentes son conscientes que al indagar por su cuenta también estaban redescubriendo aspectos desconocidos para el momento de la coyuntura, en otras palabras, estaban atravesando un proceso de aprendizaje, pues no todo lo que se conocía para el desarrollo de clases presenciales iba a servir del mismo modo en la enseñanza a través de una pantalla.

(E, Dani 4:26,63)

“Todo un reto, un proceso de aprendizaje y de reaprender todo lo que se suponía yo que conocía siendo docente para rediseñar muchos de mis prácticas porque pues lógicamente no podían ser las mismas y que no cumplían con el objetivo que ahora era súper diferente, a través de una pantalla.”

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

Por otra parte, la educación remota de emergencia permitió dejar de lado algunos aspectos muy particulares de la presencialidad como lo es la revisión constante del uniforme y en sí el aspecto físico de los estudiantes ya que en la mayoría las instituciones se establecen criterios de presentación, por estar más pendientes en explorar recursos y plataformas para dar continuidad a la enseñanza del idioma extranjero en el caso puntual del presente estudio del inglés.

(E, Felipe, 11:09,01)

“la defino como un stop en el camino porque dejamos de ver a los estudiantes, dejamos de tener contacto con ellos, dejamos de observar si le creció el cabello, si no le creció el cabello si se pone el uniforme si no se pone el uniforme y como que nos frenó un poco en ese sentido. Nos dijeron usted quieto deje de mirar ese tipo de cosas y mire otras por ejemplo ¿Cómo poder enseñarle al estudiante un idioma? En el caso de nosotros inglés bajo otras plataformas, bajo otros términos, no abra un libro, abra una página en internet o abra una plataforma y mire ¿Qué tiene?, ¿Qué le provee y cómo le colabora al estudiante? Entonces como que nos hicieron un estado como que nos dijeron pare aquí frene, llevas 20, 30 años trabajando como profesor con un libro y con el estudiante al frente, ahora ya no tienen libro ni están de frente ahora ya no tienen el estudiante de frente, piense ¿Qué puede hacer?”

Con base en las percepciones de los docentes frente la Enseñanza remota de emergencia, estas se pueden comparar con la definición que ya se mencionó en el encuadre teórico de (Hodges et al., 2020) en donde subrayan que la ERE surgió como un cambio momentáneo y alternativo el cual se originó por la pandemia a raíz de la COVID-19, el cual se dio como una solución ante la coyuntura del momento. Cabe resaltar que a diferencia de otras modalidades educativas preexistentes en el 2020. La ERE no contó con la preparación

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

profesional que se requería, así lo afirma Merckel, (2020) citado por Crespo (2021) en donde se indica que la ERE imitó una educación presencial, pero con características de no poseer tiempo y recursos para su diseño, en otras palabras, fue intento por copiar la clase presencial, pero sin todos los beneficios que la escuela ofrece.

Categoría 2: Nivel de competencia digital docente al iniciar las clases de inglés de manera remota.

En esta segunda categoría se demuestra el nivel de la competencia digital docente al iniciar las clases mediante la modalidad ERE. A nivel general los docentes poseían un conocimiento básico ya que se demostraron algunas habilidades en el dominio de Microsoft Office puntualmente en el manejo de Word, Excel y Power Point.

(E, Sebitas 01:13,73)

“Pues mi competencia era muy mínima, pues realmente solo las plataformas como como Word Power Point, Excel eh, eran las que tenía conocimiento de una plataforma como tal que tuvimos que aplicar pues no tenía la más remota idea.”

De igual manera, la siguiente participante afirma tener dominio en algunos programas de Office.

(E, Katherine 01:10,65)

“pues mi experiencia era muy básica, realmente se limita en el uso del paquete de office, pero más allá de eso no tenía ninguna capacitación frente a otras plataformas o habilidades digitales.”

Adicional a lo anterior, las destrezas en el uso de las Tics correspondían a acciones cotidianas como el envío de mensajes y uso de plataformas sociales.

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

(E, Docente A, 01:18,22)

“Bueno mi competencia digital era buena, e pues no en un nivel avanzado, pero si tenía dominio de las cinco áreas o destrezas que lo conforman. Estas ya serían como la comunicación, la creación de contenido, seguridad, información y resolución de problemas. e ¿A qué me refiero con comunicación? Pues la interacción con personas por redes sociales o correos. Creación de contenido pues por ejemplo el uso de Office, manejar Word o manejar Power Point. Seguridad, pues protección de los dispositivos información en lo referente pues a navegar en internet, o pues almacenar datos o guardar archivos y pues resolución de problemas pues solucionar problemas técnicos, entonces como eso tenía idea, pero no en un nivel supremo.”

Por otra parte, se desconocía en parte el uso de plataformas de comunicación y plataformas interactivas para la enseñanza del inglés, todo lo anterior se demuestra con el siguiente participante.

(E, coco, 01:14,26)

“Bueno mi competencia digital antes de la suspensión de clases por la pandemia no era muy buena todavía yo no tenía conocimiento sobre Cómo manejar plataformas básicas como Meet zoom moodle, la plataforma le había manejado alguna vez en la universidad, pero no tenía mucho conocimiento al respecto y tampoco sobre herramientas interactivas que pudiera usar para mis clases era muy básico el conocimiento por no decir muy mínimo al respecto.”

Por otra parte, se evidenció que, dependiendo la edad del docente, el conocimiento digital es particular de algún modo y se hace de algún modo retador entender los avances que surgen con el tiempo. Sin embargo, el uso de herramientas digitales es una cuestión que está

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

altamente ligado con la capacitación frente al tema durante la preparación docente incluso, se puede apreciar en los docentes más jóvenes.

(E, Felipe 01:33, 88)

“Bueno, entendiendo el contexto de competencias digitales es decir la habilidad que tenga yo que haya venido adquiriendo a través del tiempo con relación con el manejo de la, de la tecnología en ese momento yo calificaría esa competencia digital del uno al diez: seis muy bajito, de echo creería que lo que uno a través del tiempo ha venido logrando entender ¿no? Yo soy de old School la vieja escuela (risas) llevo muchos años en la educación y de echo venir a aprender hoy en día algo que no hemos venido tocando en mucho tiempo pues si es revisar un poco todo eso y competencia que haya venido adquiriendo a través del tiempo.”

En comparación a la versión anterior, la siguiente participante alude a que su conocimiento digital no es muy alto incluso siendo una docente joven.

(E, Pandora, 01:12,71)

“Bueno yo catalogaría mi competencia digital como regular porque bueno como docente joven yo sentía que incluía varias estrategias varias dinámicas virtuales para desarrollarlas durante mi clase, pero con la llegada de la pandemia realmente me di cuenta que digamos que las herramientas con las que contaba eran muy regulares, no contaba con plataformas con herramientas didácticas, herramientas como sincrónicas que me permitieran trabajar con mis estudiantes. Entonces, yo diría que no mala porque tenía ciertas bases, pero regular.”

Lo anterior permite contrastar el dominio de la competencia digital docente dependiendo la edad y la vez revisar que se hace necesario fortalecer este aspecto ya que hoy por hoy es fundamental en la práctica docente para avanzar en los retos inesperados y que a su vez para

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

atender los retos que trae consigo la globalización.

La información anterior se puede contrastar con los resultados de la investigación por parte de González (2021) en su artículo intitulado *“Competencias digitales del docente de bachillerato ante la enseñanza remota de emergencia”* al evidenciar que el conocimiento de los profesores en el uso de la tecnología está en un nivel bajo o nulo. Por otra parte, la misma autora en el artículo intitulado *“La capacitación docente para una educación remota de emergencia por la pandemia por la COVID-19”* plasmó unos resultados similares al anterior en donde se evidenció que las habilidades con las que contaban los docentes antes de la pandemia era insuficientes para afrontar los retos de una educación a distancia. Con lo anterior se puede interpretar que el dominio en la competencia digital docente es un tema que requiere de una actualización constante.

En Colombia el Ministerio de Educación Nacional mediante la Resolución 0241 del 03 de febrero de 2016 “Por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado”, puntualmente el capítulo 2: características específicas de calidad los programas de Licenciatura, en el numeral 2,1: Componente de fundamentos generales, señala que el educador debe desarrollar un conjunto de competencias entre las cuales se encuentran la apropiación en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Si bien el docente debe poseer habilidades digitales, se hace necesario la capacitación constante para poder dar respuestas a las necesidades de los estudiantes mediante un ambiente virtual.

Categoría 3: Preparación pedagógica para la enseñanza del inglés de manera no presencial antes de la ERE.

En esta categoría se evidencia que los participantes durante su formación docente no

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

han tenido una preparación sólida en la enseñanza del inglés en modalidad no presencial. Por lo anterior se hace indispensable explorar este aspecto teniendo en cuenta que la educación, como otros campos, también evoluciona al ritmo del tiempo y demanda de docentes competentes para adaptarse fácilmente a las diferentes modalidades educativas. La preparación pedagógica involucra aspectos como el diseño de material didáctico, organización de contenido programático, didáctica en la enseñanza de inglés por medio de la web entre otros factores que hacen parte de una educación no presencial.

Al indagar por la preparación pedagógica para la enseñanza del inglés de manera no presencial, los participantes mediante la respuesta a la pregunta1: ¿Usted contaba con la preparación pedagógica para dar continuidad a la enseñanza del inglés como lengua extranjera mediante el uso de las tecnologías de la información, una vez se cambió de la modalidad presencial por la remota de emergencia? en el cuestionario por plataforma Google Forms (ver figura 14) evidenciaron que solo el 6 % contaba con preparación mientras en un 47 % “parcialmente” y el otro 47% restante “no” lo cual indica como ya se mencionó anteriormente que hace falta orientar a docentes en este campo. Adicionalmente, los participantes mediante la entrevista contestaron lo siguiente para la misma incógnita:

(E, Sebitas, 01:41,40)

“No ninguna”

(E, Kathe 01, 46,83)

“No en absoluto no”

(E, Katherine, 01:36,49)

“No, no contaba con ninguna capacitación”

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

(E, Andea, 02:35,75)

: “No, nunca nos habían capacitado antes de la pandemia en esa parte.”

Igualmente, el siguiente participante atribuyó no tener capacitación al comienzo de la ERE.

(E, Docente A, 02:24,22)

“No, así como una capacitación como tal no, nunca tuve no capacitación, pero, pero como que tenía una breve o muy muy leve idea de pues de cómo hacerlo y ya fue como fui mejorando, pero al comienzo si fue pues ehh cero capacitaciones.”

Con el desarrollo de la siguiente respuesta se vuelve a reiterar lo expuesto anteriormente frente a la no capacitación, además se añade información sobre la parte autónoma del docente en la situación de poco conocimiento al respecto.

(E, Felipe, 2, 29,95)

“... No ha habido esa en la capacitación. Yo creería que más a través del tiempo de la misma, es decir, el hecho que la pandemia haya durado un poco más de dos años ya nos ha permitido ir ingresado a ese proceso de capacitarnos, tal vez que, de manera autónoma, de manera muy autodidacta...”

Para la siguiente participante, su capacitación frente a la modalidad no presencial se dio durante sus estudios de posgrado, sin embargo, no la había ejercido como tal, ya que tuvo como mayor referente la educación presencial.

(E, briana, 01:59,98)

“Pues digamos que si en algún momento cuándo estudié la maestría tuve algo que ver relacionado con la enseñanza virtual, pero pues como en el punto en el que yo estaba

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

estudiando la enseñanza virtual no era algo tan presente y tan marcado como lo fue en el 2020 tenía conocimiento básico, Pero nunca lo había ejercido la ver verdad siempre había estado en clases presenciales.”

(E, Coco, 02:01,05)

“No realmente no tenía ninguna capacitación para la enseñanza de clases de manera remota toda mi formación en la universidad había sido siempre pensando en la educación presencial con mis estudiantes.”

A partir de las respuestas de los participantes, se puede inferir que la formación docente está vinculada más hacia la modalidad presencial, por ende, el desconocimiento pedagógico y digital a la hora de ofrecer una educación mediada por las TIC.

Categoría 4. Prácticas pedagógicas para dar continuidad a la enseñanza del inglés durante la Educación remota de emergencia.

Los docentes día a día exploran nuevas estrategias para dar repuesta a lo que demanda la educación actual; sin embargo, durante la transición de modalidad educativa presencial a la Educación Remota de Emergencia sorprendió a los docentes ya que sintieron realmente un momento de incertidumbre por lo que implicaba trasladar sus metodologías manera presencial a un campo desconocido para la mayoría, el cual se centraba en el uso constante de las TIC y al cual se debía incorporar nuevos aportes propios del diseño de material con base en unos contenidos programáticos específicos.

Teniendo en cuenta que la práctica pedagógica no solo se limita a brindar una información particular al estudiante, sino que busca entre otros factores: la gestión en el aula, la relación entre el docente y el estudiante, la participación activa en donde los estudiantes puedan desarrollar las habilidades de pensamiento crítico, se hace necesario explorar las diferentes

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

prácticas pedagógicas que permitieron dar continuidad a los procesos de enseñanza del inglés durante la Educación Remota de Emergencia.

Para dar continuidad a los procesos académicos y formativos durante la ERE, los docentes participantes de la presente investigación recurrieron a las siguientes estrategias pedagógicas: se realizó un ajuste en el horario de clase (ver figura 15) ya que la mayoría del tiempo se estaba frente a una pantalla y esto causaba daños a la visión y cansancio. Por otra parte, con base en la particularidad del momento se modificaron los procesos de planeación, desarrollo, evaluación y calificación. (Ver figuras 16, 17,18). Del mismo modo, se llegó a un acuerdo con los estudiantes de tomar clases de manera sincrónica y asincrónica, esto con el fin de no saturar al estudiante y permitir un cambio en el tiempo de las clases (ver figura 19 y 21). Adicionalmente, fue necesario revisar los currículos especiales de acuerdo con las necesidades de los estudiantes (ver figura 20).

Por otra parte, los docentes tomaron en cuenta algunas características propias de las modalidades educativas existentes durante el 2020 como lo fueron la educación virtual, educación a distancia y con base en esto, el uso de plataformas y aplicaciones digitales (ver tabla 1). Lo anterior también se corrobora mediante las siguientes respuestas de la entrevista.

(E, Docente A, 03, 33,26)

“Bueno, fue, fue educación virtual totalmente, pues eh dentro de la educación virtual lo que hice fue pues orientar clases mediante clases sincrónicas pues ya sea por plataformas, diferentes plataformas como zoom o teams y también como algunas plataformas interactivas como kahoot o como quizizz”

De igual manera otro participante alude el uso de algunas plataformas digitales.

“Tú sabes eso depende de las plataformas que nos ofreció el colegio inicialmente como

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

fue la de Zoom y la que hemos venido trabajando que es la de teams y una que otra que nos dieron algún tipo de, digo que nos comentaron algún tipo de cosas. mmm Ahora bien, en relación con lo que nos provee la internet pues estuvimos mirando un poco de hecho con youtube, quizziz, plataforma que nos dan una mano en relación con lo queremos trabajar con los estudiantes, básicamente lo que se le dio fuerza a esas, yo diría que el hecho de que no hubiésemos conocido con antelación todo ese tipo de plataformas y toda esa, o toda las características en esencia de las plataformas que nos pudiesen proveer, nos pudiesen ayudar a a , a desarrollar el ejercicio académico pues hombre, no hubiésemos tenido absolutamente nada más pero básicamente lo esencial en eso fue lo que logramos obtener ¿no? y las hemos tenido en cuenta, las tuvimos en cuenta en ese periodo 2020”

Del mismo modo, otra participante hizo referencia a las aplicaciones que tuvo en cuenta para dar continuidad a la enseñanza del inglés.

(E, Pandora ,03:04,79)

“bueno digamos que más que todo tomé aspectos de la educación virtual y traté de capacitarme de forma autónoma usando herramientas como los tutoriales de youtube y este tipo de cosas, entonces de la educación virtual tomé la creación de videos explicativos o videos tutoriales para que los estudiantes pudieran entender mejor los temas, también el uso de plataformas interactivas o plataformas que me permitieran interactuar por ejemplo que ellos pudieran desarrollar ejercicios pudieran ver sus errores y también plataformas que permitían como la calificación que ellos pudieran ver su calificación tal como classroom o el caso de la plataforma que ofrece la institución en la que trabajo que se llama LMS por ejemplo esa plataforma yo nunca la había usado para ese tipo de cosas era más que nada como un requisito , como envíaes algo a la

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

plataforma para que se vea, pero nunca me había sido útil y es algo que resultó de gran utilidad después de la pandemia el uso de la plataforma.”

(E, Briana, 03:55,15)

“El uso de plataformas mmm si mucho pues digamos antes dábamos dos plataformas de cambridge y saberes, pero a raíz de esto pues obviamente se tuvieron que empezar a usar teams, zoom, y otras tantas que pues apoyaron el proceso y que nos permitirán que el estudiante recibiera la información lo mejor posible.”

(E, Antonia, 02:266,11)

“Bueno nosotros manejamos en el 2020 encuentros sincrónicos y asincrónicos básicamente, entonces tuvimos que hacer constante uso de Internet, usamos esta plataforma de Meet para los encuentros sincrónicos, básicamente seguimos el mismo horario que teníamos, pero entonces teníamos una hora sincrónica y la otra asincrónica las plataformas fueron obviamente necesarias como tal, pues el colegio contaba con su plataforma sin embargo pues también hay que buscar otros recursos para poder dinamizar las clases.”

Además de usar constantemente el internet y de contar con unas plataformas digitales, también se tomó en cuenta otras características de la educación virtual como la flexibilización de los horarios como ya se mencionó anteriormente. Por otra parte, se tuvo en cuenta el aspecto de la autonomía en el estudiante bajo esta nueva modalidad ERE, pues al no tener el docente supervisando a todo momento era necesario que el estudiante aprendiera a realizar las actividades por cuenta propia. Cabe resaltar que para los estudiantes también fue un cambio inmediato.

(E, Supercool, 02:40,99)

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

“Bueno primero que todo la flexibilidad de los horarios, segundo el uso constante de la internet y también Buscar estrategias y formas de enseñarle a mis estudiantes pero que esta enseñanza fuese significativa y que realmente hubiese un aprendizaje en ellos también digamos que fortalecer la parte de la autonomía es que los estudiantes fuesen quienes estuviesen aprendiendo por su cuenta, sin necesidad de tener el docente ahí de pronto qué les pudiera aclarar una duda era un poquito más complicado de forma virtual y más porque no podría ser una educación personalizada se hacía más complicado porque habían varios estudiantes conectados al tiempo y eran muchas preguntas, pues muchas veces por cuestión del tiempo no se podrían responder a todas.”

Categoría 5: Una mirada hacia los procesos de planeación, desarrollo y evaluación antes y durante la ERE.

Durante el desarrollo de la práctica docente los procesos de planeación, desarrollo y evaluación son de vital importancia ya que estos marcan la pauta para maximizar el aprendizaje de los estudiantes. Lo anterior involucra objetivos de aprendizaje, contenido programáticos y recursos necesarios con base en las necesidades de los educandos. Por tal razón a continuación se muestran algunos aspectos de la educación presencial y cómo estos se modificaron en durante la Educación Remota de emergencia.

Tabla 2

Diferencias entre los procesos de planeación, desarrollo y evaluación entre la educación presencial y la remota de emergencia.

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

Procesos	Aspectos	Educación en época presencial	Educación en época Remota de Emergencia
Planeación	Tiempo de realización.	El tiempo para su realización fue menor debido al conocimiento previo del docente.	Debido a la circunstancia del momento, se empleó mayor tiempo en la elaboración. Se tuvo en cuenta los nuevos canales de comunicación y contenidos programáticos.
	Tiempo de las clases.	Generalmente en la presencialidad las clases se tenían en cuenta un tiempo establecido, especialmente se	El tiempo por clase cambió para no agotar al estudiante al estar frente de una pantalla. Así mismo

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

		manejaba sesiones de 100 minutos.	se modificó la programación temática por encuentro.
	Contenidos programáticos	Se planearon pensando en una educación cara a cara y en la cual se podía realizar diferentes actividades dentro y fuera del aula de clase.	En algunos casos se ajustaron teniendo en cuenta las necesidades del estudiante en un ambiente mediado por las TIC.
	Recursos Tecnológicos	El uso de plataformas digitales para compartir la información se basaba en las plataformas de los libros de alguna manera en la plataforma YouTube.	Se compartió la información por varias plataformas digitales y mediante diversas plataformas.
	Textos guía	Siempre se	El texto guía

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

		tenía en cuenta el texto guía.	dejó de ser el único recurso en clase.
	Diseño de material	Se diseñaba material impreso.	Se diseñó de material digital.
	Juegos y motivación	Se tenía en cuenta los espacios libres e interacción social permanente.	Siempre era necesario un dispositivo móvil y la interacción social era reducida.
	Recursos Tecnológicos	Se usaba en el video beam como recurso para proyectar el contenido.	Se implementó el uso de plataformas de comunicación, destacando la "opción compartir pantalla" para poder visualizar la información ya sea por el docente o por el estudiante.
Desarrollo	Participación activa	El docente generalmente expone	Se hizo necesario que el

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

		las ideas de acuerdo a los temas por desarrollar.	estudiante se involucrara más por lo cual se emplea la clase invertida.
	Supervisión	Se hace de manera directa y sincrónica todo el tiempo.	En ocasiones no se pudo monitorear este aspecto por el no uso de cámaras por parte de algunos estudiantes.
	Autonomía	El estudiante era más autónomo.	Se evidenció falta de autonomía y autorregulación.
	Trabajo en equipo vs el individual.	Hubo mayor trabajo cooperativo.	Prevaleció el trabajo individual.
	Comunicación y Conectividad	La interrupción se podía manejar en el aula.	La señal para muchos fue un factor de interrupción.
	Disciplina	Se evidenciaba más el	<ul style="list-style-type: none"> No se podía observar lo que los

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

		comportamiento y actitudes de los estudiantes al estar frente a frente.	estudiantes realizaban durante la clase ya que algunos no tenían cámaras o no las prendían.
	Asistencia	Mayor control de asistencia	Menor control de asistencia por las limitaciones de conexión y el no uso de cámara.
	Participación	Más activa.	Menos participativa.
Evaluación	Modo	<ul style="list-style-type: none"> • Se entregaba una guía de papel (Comprensión de lectura, escritura) • Para evaluar la habilidad de escucha el 	<ul style="list-style-type: none"> • Se hizo necesario el uso de plataformas que pudieran arrojar un resultado inmediato para así

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

		<p>docente presentaba un audio o video por medio de una grabadora o video beam y los estudiantes contestaban en una hoja o de manera verbal.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La habilidad de habla se hacía de manera sincrónica. Con una realimentación inmediata. 	<p>optimizar el tiempo del docente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para evaluar la habilidad de habla se recurrió al envío de videos o audios. • La realimentación se demoraba mientras el docente revisaba el material audiovisual. • Las evaluaciones eran en parte asincrónicas por medio de plataformas digitales.
--	--	---	---

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

	Tiempo	Sincrónico	<ul style="list-style-type: none"> Sincrónico y asincrónico
	Veracidad de los resultados	<p>En las clases presenciales se llevaba un mayor control de la veracidad de los resultados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> No se podía observar si el estudiante era quien respondía y si este lo hacía de manera honesta o tenía ayudas externas. En ocasiones se daba la excusa de no presentar los trabajos por falla en el sistema de red.
	Acompañamiento	Proceso más personalizado	Proceso general

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

	docente.		
--	----------	--	--

Nota. Elaboración con base en los resultados de los instrumentos.

Planeación

Para realizar la planeación en la presencialidad se tuvo en cuenta el juego físico como aspecto para despertar el interés en los estudiantes, el cual se podía desarrollar en diferentes espacios abiertos de la institución o en el aula de clase, así como el trabajo grupal, mientras que en la Educación Remota de Emergencia el juego y el trabajo grupal no se llevaron a cabo en los mismos términos por temas de disposición, conexión entre otros.

(E, Felipe, 17:21,45)

“Bueno en las clases presenciales yo siempre he optado por estar con los muchachos jugando con ellos es decir haciendo chistes o poniendo un cuento extra o trayendo a colación algo que tenga que ver directamente con el tema de trabajo. El proceso de la planeación en las clases presenciales en mi caso incluía digamos estudiantes afuera en algunas ocasiones con algunas actividades más lúdicas otras veces en gran parte más en el salón y poder darles a ellos opciones que entre ellos mismo puedan seguir trabajando, puedan estar trabajando, el hecho de que trabajen en grupo es bien interesante para ellos, el hecho que yo forme los grupos es bien interesante para mí , el hecho que ellos formen los grupos es bien interesante para ellos , ese tipo de actividades se fueron dando a través de la presencialidad ¿no? . Ah eso se mantuvo de manera mmm ¿cómo digo? De manera mmm no tácita, pero sí de manera ah virtual, en la medida en que el computador y la plataforma nos permite organizar grupos; sin embargo, eh no bajo las mismas condiciones, es decir uno puede escoger los grupos en esta plataforma pero independientemente de que un escoja los grupos de pronto a

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

conciencia o uno escoja los grupos a gusto propio , no es lo mismo el desarrollo que se pueda realizar con eso porque de igual los estudiantes están cada uno en su computador y en su casa y de igual manera no se genera ese vínculo, no se genera esa cercanía ese real trabajo en grupo porque cada quien está en su casa y no , no ,no quiere, no puede, no debe , no hace no intenta hacer el trabajo con el otro estudiante que tiene pues en el grupo que se formó. Ah eso de cierta manera ah ayudó un poquito si, para que se conocieran ello un poco en el sentido de formemos grupos, hagamos grupos no que sea solamente me escuchan a mí y yo soy solo el que hablo, no. Eso se mantuvo un poco y cuanto a, al desarrollo de actividades del ejercicio de nuestra profesión ¿no? es complicado sí, es un poco complicado, no es lo mismo, no está dado en los mismos términos, pero creería que ese, por un lado.”

Por otra parte, también se dio un contraste entre el diseño y presentación de material impreso en la presencialidad y el cambio de este por el diseño digital en la educación remota.

(E, Kathe, 08:53,21)

“Mmm algo que cambió mmm Pues claramente el material que se diseñe principalmente pues porque yo antes hacía un poco, algunas veces hacían presentaciones o hacía algo de este tipo y otras veces utilizaba ítems no sé cosas de salón de clase o la planeación incluía el espacio físico del salón que cambió bastante porque ahora el material era audiovisual mmm Anteriormente texto”

Desarrollo

Durante el desarrollo de las clases presenciales la participación por parte de los

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

estudiantes se hacía más evidente mientras que en la modalidad remota esta cambió y se volvió de algún modo más pasiva. Lo anterior lo expresa la siguiente participante:

(E, Pandora 11:11, 38)

“Bueno yo creo que la diferencia principal más que nada fue en cuanto a la participación porque antes en las clase presenciales , antes de esta emergencia por la pandemia se contaba con más participación entonces digamos que así n estuviera correcto, los estudiantes se arriesgaban más a participar , como a ir por lo inmediato de la pregunta así estuviera bien o estuviera mal no les afectaba mucho , pero noté digamos que con todos los cursos con los que tuve la oportunidad de trabajar de manera remota que a la hora de participar en clase virtual es les costaba mucho, les generaba pena como mucho impedimento saber que todos los iban a escuchar así y que se estaba grabando y que iba a quedar registrado, digamos como un escenario que incluso no tenía que encender su cámara como que se sentían más expuestos. Entonces yo creo que esa es una de las principales diferencias y es la participación de los estudiantes como la pena y la timidez que se desarrolló a raíz de estas clases virtuales”

(E, Kathe 11:17,57)

“El tema de la participación de los estudiantes también porque virtualmente en general Dependiendo de las edades, en general los grados con los que yo trabajaba eran la mayoría como muy tímidos, no querían estar todo el tiempo en la cámara, si iban a hablar apagaban la cámara entonces este tipo de cosas como que pues cambió mucho en la dinámica de interacción entre los estudiantes y entre estudiante y profesor”

(E, Docente A, 10:45,21)

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

“Bueno eh pues, a nivel general puedo decir que la participación en manera virtual la participación es mucho más baja e, siempre hay que estar ahí como con la lista y con los estudiantes como diciendo bueno ¿estás aquí? ¿No estás aquí? Entonces la participación baja estudiantes sin cámara entonces no se sabía si estaban allí o no ya como problemas de luz o problemas de conexión a internet.”

Con base en lo anterior se hace evidente que existen factores que influyen notablemente en la participación de los estudiantes dependiendo la modalidad educativa, uno de esos es la oportunidad de interactuar de manera directa con el docente y con los compañeros de clase bajo un esquema presencial, mientras que de manera remota se limita esta posibilidad. Por otra parte, en el aula se brindan recursos y materiales físicos, mientras que al estar tras una pantalla la interacción es prácticamente individual la mayoría de tiempo.

Evaluación

Durante el proceso de evaluación en la presencialidad los docentes podían monitorear los resultados de acuerdo con el rendimiento de cada estudiante. En contraste con lo anterior, en la ERE algunos docentes no sintieron que realizaron un proceso valorativo correcto, pues al estar tras una pantalla no se podía observar plenamente si los estudiantes estaban realizando de manera honesta la actividad o tenía una ayuda adicional por parte de alguna plataforma digital o acompañante familiar.

(E, Sebitas, 16, 04,79)

“Bueno, en la educación presencial, entonces usted todo el tiempo estaba en contacto con sus estudiantes, es decir face to face. Usted revisaba realmente lo que el estudiante estaba haciendo. En la modalidad remota ya las cosas cambiaron. Entonces usted

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

podía dejar la tarea o podía dejar la actividad pero usted realmente no sabía si el estudiante la estaba realizando o si el estudiante la realizaba a conciencia sin necesidad de utilizar los buscadores, los navegadores, traductores, y por plataforma en la cual pues la modalidad remota ofrecía, porque usted se conectaba rápidamente a internet y podía solucionar eso. Ehh el uso de los libros en lo presencial pues usted prácticamente revisaba y controlaba que el estudiante lo hiciera ¿cierto? Si el estudiante tenía alguna inquietud, entonces usted lo podía responder a diferencia de la modalidad remota pues era muy complejo porque pues realmente el tiempo no permitía que usted osea abarcara a todos los estudiantes.”

En comparación con la versión anterior, el siguiente participante alude el aspecto de la veracidad y honestidad que se manejó durante la modalidad presencial y la remota. Queda claro que en la presencialidad se puede evidenciar aspectos de manera inmediata y con mayor acompañamiento por parte del docente.

(E, Docente A, 07:26,02)

“Bueno no sabía si el estudiante perdía conexión o se salía de la clase, ese fue como un aspecto, otro también no se sabía si el estudiante era quién presentaba el quiz o si lo está presentando él solo o acompañado o alguien era quién se lo estaba haciendo...”

Por su parte, la siguiente participante señala aspectos similares en cuanto a la veracidad de los resultados en las actividades dependiendo las modalidades educativas.

(E, Briana, 12:34,22)

“...en la presencialidad uno podía hacer distintos tipos de preguntas hacerlos orales, escritos y uno verificaba que fuera el conocimiento propio del estudiante, en las clases

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

remotas pues si un les enviaba las actividades ellos podían copiar pero esa no era una respuesta que ellos hubieran producido, que ellos mismo hubiesen decidido, era de alguien más digamos que la aplicación como yo mencionaba anteriormente del tipo de preguntas o que muchas veces bastaba simplemente con buscar en Google y encontrarían la respuesta...”

Categoría 6

Desafíos en las clases de inglés durante la transición de modalidad presencial a la ERE.

La transición de modalidad presencial a la Educación Remota de Emergencia presentó varios desafíos para los docentes de inglés Algunos de estos desafíos se encuentran en ubicados en dimensiones. En primer lugar, se encuentran los retos en la enseñanza propiamente del inglés según las habilidades de comprensión y producción verbal, comprensión lectora y producción escrita. En segundo plano se encuentran los algunos desafíos en los tres procesos en la práctica docente como lo son; planeación, desarrollo y evaluación. Por otra parte, se establecieron retos en la comunicación con directivos, familias y estudiantes. También se generó un desafío en cuanto al dominio del tiempo y de emociones a causa de la coyuntura del momento. Por último, se establecieron algunos retos digitales.

Retos en la enseñanza de inglés por habilidades: comprensión verbal, producción verbal, comprensión de lectura y producción escrita.

Producción verbal

Una de las habilidades con mayor reto a la hora de evaluar fue la de la producción verbal (Speaking) teniendo en cuenta que durante las clases se podían presentar fallas técnicas o simplemente el estudiante manifestaba no tener los recursos necesarios o buena señal y al no poder comprobar la veracidad de su relato, era imposible evaluar a diferencia de como se

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

hacía de manera presencial, puesto que bajo esta modalidad educativa no habían barreras de comunicación entre profesor y el estudiante.

(E, Docente A, 11:49,60)

“Considero que la aparte del habla ya que muchos estudiantes no tenían micrófono incorporado en sus computadores entonces siempre, siempre se debía buscar la manera, o buscar una estrategia pues para ellos, entonces una podía ser como enviar un video pero pues o sé siempre resultaba algún problema ya sea de conexión, de sonido, de formato pero entonces si fue el speaking, tocaba planear más.”

(E, Caracoli, 50:50,47)

“En el habla porque en la escucha hay actividades donde tú puedes evaluar la escucha, en la escritura el resultado me lo pueden enviar en la parte de lectura yo puedo ponerles unas lecturas y unas preguntas, pero no preguntas de selección múltiple sino preguntas de escritura abierta dónde se combinen la parte crítica del estudiante”

(E, Coco, 14:04,74)

“En la habilidad en la que tuve mayor dificultad fue la del habla, por lo que mencionaba anteriormente. Era muy difícil para mí lograr que todos los estudiantes participarán Porque secundaria casi todo se apaga su cámara y su micrófono y casi no haya participado muchas veces yo lo llamaba y no me contestaban entonces también era la muy débil conexión a internet y la falta de dispositivos electrónicos que no les permite a los estudiantes el buen desarrollo de cada una de las sesiones del área de inglés”

Comprensión verbal

La habilidad de escucha se vio afectada de alguna manera por la falta de interacción con el

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

docente. Pues al no estar en un mismo espacio, en ocasiones se podía saber si el estudiante estaba entendiendo correctamente las indicaciones por parte del docente.

(E, Li, 11:17,42)

“creería que el en listening quizá muchas veces sí somos conscientes cuando estamos en la clase presencial el listening no es no es que sea el fuerte de los estudiantes entonces atrás de un computador ponerles un audio y que escucharán a veces ellos no respondían o simplemente no entendían entonces la evaluación era como Qué palabras entendían de las actividades que se hacían respecto al listening.”

Comprensión lectora

El desafío en la habilidad de comprensión lectora, radica igualmente en la veracidad de las respuestas al contar con cierta libertad de buscar ayudas externas. Realmente el no estar observando al estudiante genera de algún modo incertidumbre frente a los resultados. Por otra parte los estudiantes requieren de un buen tiempo para procesar la información que están leyendo, habitualmente en la prespecialidad es un factor común en casos por la falta de dominio de vocabulario. En la ERE al incorporar actividades de comprensión, no se contó con esa supervisión y asesoría personalizada. A continuación, se muestra algunos relatos de los docentes sobre el tema en cuestión:

(E, Briana, 17:48,21)

“Bueno yo digo que de todas esas, la aparte de comprensión lectora y escritura, ¿Por qué mayor dificultad en estas dos? bueno primero por la planeación porque uno podía pretender que el estudiante o uno asumía que el estudiante iba a leer pero no se hacía, y dos el desarrollo porque digamos a veces uno planeaba algo y decía bueno el estudiante va a tener preguntas vamos a leer esto, vamos a analizar. Entonces uno le

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

decía tienen alguna duda, alguna pregunta, no. Uno avanzaba en temas pero el estudiante realmente no estaba comprendiendo nada de eso entonces ahí se perdía ese desarrollo de la actividad porque uno decía bueno tengo media hora para esta actividad pero la acabé en diez minutos porque nadie tiene preguntas, porque nadie está prestando atención y pues como mencionaba anteriormente la evaluación porque las herramientas tecnológicas que ellos utilizaron para traducir y hoy en día se ve cuando un estudiante va a comunicarse a expresar algo de forma escrita, les cuesta muchísimo porque estaban acostumbrados a que digamos usaban el traductor y automáticamente les decía qué era, entonces esa dos creo que fueron las habilidades que más se vieron afectadas.”

(E, Mauro, 12:48,25)

“Listo mayor dificultad en esas cuatro habilidades fue comprensión de lectura y escritura, ¿por qué? Porque dentro de la virtualidad el estudiante tiene habilidad auditiva Al escuchar puedes música o películas, pero cuando van a hacer comprensión lectora se les dificulta mucho tener que comprender el contexto de esa lectura y aparte la escritura en inglés para ello se les hace muy difícil hacer la formación de oraciones teniendo en cuenta pues los tiempos verbales esas fueron las dos habilidades más difíciles para el desarrollo de la planeación durante la educación remota emergencia.”

(E, Jenniffer, 20:23,34)

“para mí fueron dos las de mayor complejidad y en las que a mi modo de ver el estudiante se volvió más perezoso y fue en la comprensión lectora y en la escritura fueron esos dos puntos en contra de los estudiantes ya que ellos Se volvieron Entonces ahora les gustó Todo muy digital Entonces yo escribo te envío el documento y unos había muchas veces

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

que esos documentos simplemente eran copy page y no más entonces yo creo que ahí fue donde el estudiante pero yo como un poquito esa noción Y dónde se les complica un poco más la vida.”

Producción escrita

Al hablar de la producción escrita, algunos docentes manifestaron no tener la seguridad de la veracidad de los trabajos de sus estudiantes ya que en casa podían tener muchos recursos como el traductor en línea, a diferencia de un ambiente presencial en donde se puede observar lo que está realizando cada niño.

(E, Felipe, 44:26,17)

“El de la escritura que no, no, no se hizo de manera honesta con los estudiantes, sino que copian en Google y lo traducen y lo mandan.”

(E, Supercool, 13:19,75)

“Bueno en cuanto a la habilidad de escritura como te decía antes no tenía la oportunidad de verificar y corregir la producción de cada uno de los estudiantes y de todo lo que habían desarrollado en las clases porque era muy complejo hacerlo través de una pantalla y digamos que no es lo mismo decirle al niño tú te equivocaste en y esto que estar ahí de forma presencial Mostrar el escrito y explicar el porqué y hacerle la realimentación para que el mismo fuese quien corrigiera el error Entonces eso sí fue complicado no poder estar ahí dando una realimentación constante”

Retos en la enseñanza del inglés en los procesos de planeación, desarrollo y evaluación.

Durante la transición de la Educación presencial a la Enseñanza Remota de Emergencia, los docentes en su práctica cotidiana afrontaron diversos desafíos principalmente durante los

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

procesos de planeación, desarrollo, evaluación. Cabe resaltar que la preparación inicial para cada uno de estos procesos estaba enmarcada en una enseñanza presencial.

Planeación

(E, sebitas 03:42, 90)

“Bueno eee, fueron varios, en primer lugar, empezamos con las planeaciones, como fue un cambio muy rápido y drástico, entonces las planeaciones se volvieron del día a día. Estar en su computador, prácticamente las 24 horas por que se demanda muchísimo tiempo en la planeación. Dos, eee buscar que por medio de la clase que usted vaya a dar, el estudiante lograra engancharse, pero hay que ser honesto en muchas ocasiones usted no lo lograba porque había interferencias con la conexión. Los estudiantes no estaban predispuestos o con disposición para atender sus clases ¿sí?”

(E, Andea, 09:13,37)

“La planeación es la que tiene mayor desafío porque ahí es donde se tiene que tener clara la estrategia, los recursos que va a utilizar para enseñar, para explicar”

(E, Jennifer, 09:13,37)

“Pues yo creo que todas fueron muy importantes y eso más que todo para cautivar a mis estudiantes teniendo en cuenta que yo en ese momento tenía dos poblaciones tenía cursos de cuarto y quinto de primaria que son muy contemporáneos pero de ahí pegaba un Salto a grado 11 entonces a mí me tocó estar muy pilas en sí para primaria planeaba esto para bachillerato tal vez esto no iba a funcionar entonces yo creo que a la hora de planear el fin y el cómo haría que mis estudiantes me entendiera fue un reto cierto entonces el planear”

(E, Caracolí, 25:20,28)

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

“la planeación porque tú tenías una planeación para lo presencial y en menos de nada te decían bueno cerramos para la casa había que adaptarlo otra vez había que dar todas las actividades a un formato virtual entonces yo trataba de tener las 2 como en un plan a un plan b así me ahorra dolores de cabeza”

(E, Coco 06:55,97)

“encontré mayor desafío en la planeación porque tenía que preparar como muy bien cada una de mis clases diseñar diapositivas también por ejemplo utilizaba juegos de kahoot entonces me tomaba bastante tiempo de diseñar los juegos de kahoot para todas las clases revisar material didáctico material pertinente para cada una de las sesiones me tomaba bastante bastante tiempo planear cada una de las sesiones pensando en cada una de mis clases de manera virtual.”

Desarrollo

El proceso de desarrollo es de vital importancia en cuanto el docente puede dar fe de lo que están desarrollando sus estudiantes, así como ver el progreso o preguntas que tengan y las cuales se pueden resolver; sin embargo, durante la ERE el desarrollo no era tan visible por los obstáculos de no verlos y no saber si realmente estaban o no conectados.

(E, Antonia 04:49,14)

“yo creo que en el desarrollo porque pues la planeación es algo que ya tenemos como tal y era modificable en cuanto lo que se realizaba y en lo que se podía conseguir pero en el desarrollo como tal es donde se ve o Para mí fue más complejo porque era complicado saber que si ellos estaban allí por ejemplo el uso de la cámara el poder verificar que ellos sean realidad fueran las que estuvieron realizando el proceso obviamente la evaluación aumento o por ejemplo en mi caso fue así porque quería saber efectivamente lo que ellos estaban realizando entonces quería verificar ese desarrollo de las clases y a veces no había participación, entonces había que valerse

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

de muchas herramientas para que ellos tendrían realidad pudiesen Bueno yo pudiese saber, constatar que ellos estaban allí”

Evaluación

Durante la transición de la modalidad presencial a la remota de emergencia los mayores retos, en cuanto al proceso de evaluación depende de la veracidad de los resultados por los recursos digitales extras que se podía emplear en casa, aspecto que no ocurría en el aula de clase. Por otra parte, el tiempo no era lo suficiente para evaluar a todos los estudiantes de manera óptima, en muchos casos la inestabilidad de conexión y falta de recursos técnicos afectó este proceso.

(E, sebitas, 07:48,23)

“...sí, claro, osea hay que mencionar los tres, pero el proceso evaluativo se vio afectado ¿por qué afectado? porque habían muchos factores de por medio en el que usted no podía dar una valoración justa al estudiante ,porque usted realmente imagínese en la evaluación no se sabía si el estudiante estaba utilizando traductor ,estaba utilizando Google o estaba utilizando la ayuda de algún acudiente o de algún agente externo, que muchas ocasiones considero pasó así ¿sí?, igualmente en los trabajos no solamente digamos en el proceso de evaluación, sino en algún trabajo en clase usted realmente no estaba realmente valorando si el estudiante lo hizo porque a usted le quedaba muy difícil generar la estrategia para verificar si el estudiante realmente lo estaba haciendo con su autonomía.”

(E, Felipe, 13: 54,94)

“yo diría que entre los mayores desafíos que pudimos haber tenido en cuenta: evaluación ¿cómo lograra evaluar a un estudiante a través de la internet? en el que él al otro lado del

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

computador tiene quinientas opciones y uno no las puede medir, porque primero ellos tienen mucha más experiencia nivel informático a nivel de internet que nosotros o lo digo en el caso mío eh. Eh si poder medir Si es él realmente el que está al frente del computador, desarrollando de manera consciente y honestamente el ejercicio que tuvimos como evaluación o es la ayuda del computador que tiene al lado quien le está colaborando en todo y por ende nos está mostrando nos está llevando, nos está entregando, nos está revisando una actividad que no realmente hizo él sino que fue un poco más ayuda.”

(E, Pandora, 7:21,15)

“Yo creo que acá en mi caso el mayor desafío lo encontré en la parte de la evaluación porque al tratarse de evaluaciones virtuales, evaluaciones remotas no tenía digamos la capacidad de ver hasta qué punto el conocimiento se estaba midiendo de una forma real, si los estudiantes no tenían ahí a los padres de familia o tutores ayudándoles, porque fue algo que pasó mucho en las clases. En mi caso también porque trabajo con niños pequeños en algún momento en cuarto y quinto. Ellos todo el tiempo intervenían en la clases, eso me hacía pensar que a la hora de la evaluación había muchas dudas en el proceso de ellos, si realmente sabían, porque no habían notas realmente muy malas , mi duda y mi desafío fue ese, y al tratar de hacer evaluaciones como más sincrónicas durante la clase en una forma más oral , entonces la mayoría de estudiantes no encendía su micrófono o abandonaba la reunión, entonces digamos que la parte evaluativa fue la más complicada para mí al momento de saber eso. ¿Qué tan real está siendo esta evaluación y qué tanto me está diciendo del verdadero conocimiento de mi estudiante”

(E, Kathe, 07:28,02)

“Como te mencioné antes yo creo que, de todos, la evaluación, precisamente por eso

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

porque amm siendo estos espacios cortos de tiempo era difícil poner a todos los estudiantes y asegurar que todos hicieran el ejercicio evaluativo ¿sí? Claro Yo ponía actividades dinámicas mis evaluaciones no eran necesariamente test que tenían que desarrollar, pero de todas maneras Será muy difícil digamos en una hora y media de una video llamada que no duraba tanto poder escuchar a 45 estudiantes, 30, 35 estudiantes, participando todos al mismo tiempo y había algunos casos en los que no Digamos forzar obligar eh es decir no podías garantizar que ciertos estudiantes participaran. Entonces tú querías escuchar un estudiante, pero de repente el estudiante no tenía su cámara No tenías un micrófono y ahí no había nada que tú pudieras hacer.”

(E, Katherine, 04:30, 86)

“Bueno, básicamente el proceso de evaluación, especialmente para la producción escrita porque nosotros siempre en el área de inglés y en cualquier lengua que se enseñe una de las habilidades es la escritura y pues yo me vi enfrentada a niños 8 y 9 años que hasta ahora están comenzando su proceso lecto-escritor, entonces hacerle un acompañamiento. Corregir esos procesos, enseñar el manejo de espacios en los cuadernos, fue bastante como lo diríamos en inglés: challenging, porque definitivamente tocó generar diferentes maneras para que ellos igual en casa pudieran estar haciendo el proceso sin tener al profesor que le explicara que está bien y qué está mal.”

Reto en cuanto al control del tiempo y manejo de emociones.

El carácter sorpresivo de la pandemia durante el 2020 generó modificaciones constantes durante la vida y práctica docente, pues las necesidades que se habían establecido inicialmente habían cambiado de cierta manera y adicionalmente empezaron a surgir otras. Por lo anterior se puede decir que se perdió un control de tiempo, es decir el docente debía

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

responder por temas laborales durante su tiempo personal, en reuniones con directivos, con padres de familia y con los mismos estudiantes. En los siguientes relatos se da cuenta de lo expuesto anteriormente.

(E, Sebitas 13:13,75)

“Qué bueno que preguntas eso porque de verdad, el tiempo se volvió, todo el tiempo usted estaba pegado a su computador, si no era planificando, digo planeando, calificando, revisando aparte de eso usted tenía que generar un espacio para responderle a los estudiantes, a los papás. Aparte de eso, usted tenía que cumplir con otras obligaciones en coordinación con rectoría y usted también tenía que rendirles cuenta a ellos, entonces se volvió un trabajo de verdad de 24 horas usted de verdad muy poco tiempo descansaba, o si descansaba era de pronto para tomarse un espacio, es decir, no sé de verdad dormir, descansar porque de resto hasta los fines de semana se veían involucrados.”

(E, Docente A 09:54,90)

“Definitivamente el tiempo laboral aumentó ya que, ya que uno tardaba más tiempo planeando las clases, tardaba uno más tiempo evaluando eh también la parte de capacitaciones virtuales pues aumentó se hacía como más extenso y pues ¿qué produce esto? Produce estrés y fue algo difícil de manejar al principio, pues con el tiempo uno ya se iba acostumbrando, pero si producía como estrés y ansiedad.”

(E, Felipe, 29:38,02)

“Definitivamente, definitivamente, el tiempo laboral aumento de una manera exhortante, eso nos descuidamos todos, el colegio no prestó atención a eso, regreso a veces qué ni interesó mucho. Nosotros no estuvimos prestando atención a eso tampoco y nos

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

desjuiciamos totalmente. Me explico, una clase empieza a las ocho de la mañana y termina a las tres de la tarde con 10 minutos antes de para yo poder decir una cosa, decir la otra organizar esto, organizar lo otro, detallar que vamos a tener para la próxima clase si hay una evaluación, anote, escriban esto, listo. En la educación, en la enseñanza remota de emergencia todo mundo se desorganizó, todo el mundo se descuidó yo tuve momentos en los que terminé con un estudiante a las ocho de la noche, el otro me escribió un mensaje a las ocho y media e es decir nadie le puso cuidado a eso y estuvimos aumentando el tiempo por el hecho de que pues era solamente levantarse dúchese váyase al cuarto donde está el computador y empiece y para terminar , no pues como es salir de aquí del cuarto no hay problema entonces si listo dime qué quieres qué necesitas entonces yo creería que sí.”

Desafíos en el dominio de emociones durante la ERE

Durante el confinamiento sin duda afloraron muchas emociones, entre ellas la angustia, estrés por estar en un solo lugar en el cual se debían cumplir con los oficios de casa y laborales. Por otra parte, no tener al estudiante cerca y poderlo guiar también fue un factor relevante y detonante ante los sentimientos de tristeza y frustración.

(E, Sebitas, 14:39,46)

uyy frustración, estrés porque se llegaban momentos en que usted no sabía cómo responder a tanta cosa en la cual usted tenía que responder. Ahora, tenemos planeación, calificación se llegaban los cortes de periodo y aparte usted tenía que estar revisando observadores, revisando qué estudiantes en su asignatura pasaban, quienes se quedaban. Realice recuperaciones, refuerzos entonces eso se volvió una cosa de muchísima presión y frustración y estrés no saber qué realizar con el estudiante porque realmente era cuestión de

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

que el tiempo a usted no le daba”

De igual manera se encontró en la investigación de Neiva Y Jaime intitulada; *Pedagogical strategies used by English teacher educators to overcome the challenges posed by emergency remote teaching during the Covid-19 pandemic*” que hubo una reducción en la interacción entre el docente y el estudiante lo cual trajo consigo un sentimiento de tristeza, frustración, estrés, incertidumbre por parte de los docentes ya que no era lo mismo estar al frente de una pantalla en vez de tener al estudiante cerca, ya que esto impedía de alguna manera fortalecer las relaciones interpersonales. De esta manera se evidencia que hubo sentimientos involucrados durante la práctica pedagógica por todos los cambios que involucraba la distancia y las nuevas responsabilidades.

Otros desafíos

Desafío Tecnológico

No cabe duda que uno de los mayores desafíos al iniciar la ERE fue el manejo de los dispositivos electrónico y el dominio de plataformas y herramientas digitales, así como la conexión para estar al tanto de lo que ocurría en los encuentros mediados por las TIC. Lo anterior se puede evidenciar en las siguientes percepciones de los docentes:

(E, Dani, 4:26,63)

“Todo un reto, un proceso de aprendizaje y de reaprender todo lo que se suponía yo que conocía siendo docente para rediseñar muchos de mis prácticas porque pues lógicamente no podían ser las mismas y que no cumplían con el objetivo que ahora era súper diferente, a través de una pantalla.”

(Felipe 08:17,71)

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

“mmm, bueno, yo lo repartiría en varios aspectos: el primero es para quien son los profesores jóvenes en este momento e creería que el reto fue más de conocimiento de las plataformas como tal y poder con ello aplicarlas para aplicar su ejercicio académico, para quienes estamos un poquito más retirados en ese proceso (risas) ha sido de los grandes retos al ingresar precisamente al no tenerle miedo a computador Point y Excel y uno debe estar constantemente en ese plan de conocerlas de saborearla la plataforma y poder con ella eh , adelantar cosas y poder jugar un poco más con ella involucrarse y comprometerse con esas plataformas. Yo creería que ese es uno de los grandes retos que hemos venido tenido a través del tiempo sobre el hecho que pues hombre no hemos venido conociendo a fondo todo esos aparatos y todo ese tipo de manejos y de informática pero como reto nos permite precisamente seguir en ese no plan ,, no dejarlo a un lado, pero dentro de los mayores retos como docente si ese ese: el dejar a un lado de frente en el tablero en el salón, en el pupitre a tener que pasar con él a un computador y a veces incluso ni verlo pero si hablar con él y bajo todo lo que eso conlleva ¿no? de no tenerla, el conocimiento pleno de quien está al otro lado del computador entonces creería que como docente eso nos distrae un poco de la ciencia que es el educar al estudiante en lo los temas y formarlos en los temas que se requiere pues porque a veces está uno más pendiente de ¿dónde está la plataforma? ¿Dónde está YouTube? ¿Qué le voy a poner ahora? ¿Qué le voy a poner después? ¿Será que me presta atención? ¿Será que no?”

El resultado anterior coincide con los resultados de la investigadora González (2021) con su trabajo intitulado “Competencias digitales del docente de bachillerato ante la enseñanza remota de emergencia” el cual abordó el tema del uso pedagógico de las TIC y cómo integrarlas al salón de clases, los resultados arrojaron niveles en las diversas metodologías.

Luego de la descripción de los resultados y su correspondiente discusión, se presentan a continuación las conclusiones del presente estudio.

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

Conclusiones

La educación remota de emergencia durante el 2020 fue una experiencia sin precedentes para docentes, estudiantes y padres de familia. Como respuesta global a la situación por pandemia, las instituciones educativas tuvieron que adaptarse de manera inmediata a una nueva realidad mediante la implementación de metodologías para la enseñanza mediadas por las tecnologías vanguardistas del momento para así dar continuidad a los procesos formativo y académico que se iniciaron en primera instancia de manera presencial. En este acápite de conclusiones se revelan aspectos sobre la práctica docente en la enseñanza del inglés en colegios privados de Bogotá, Tunja y algunos municipios del departamento de Boyacá en el contexto de la pandemia por la Covid-19 durante el 2020.

La práctica docente durante el proceso de transición entre la educación presencial a la Enseñanza Remota de Emergencia, en la asignatura de inglés, evidenció que el nivel de la competencia digital por parte de los docentes era básico, la mayoría de ellos solo manejaba aplicaciones de Microsoft Office tales como Word, Excel y Power Point. Por otra parte, se demostró que no había suficiente conocimiento frente al uso aplicaciones y herramientas interactivas de comunicación. Lo anterior generó en los docentes la necesidad de explorar y conocer más sobre el tema para dar continuidad a los procesos académicos y formativos que inicialmente comenzaron de en la modalidad presencial.

En la misma línea, la práctica docente durante la Enseñanza Remota de Emergencia reflejó que los docentes no contaban con una preparación pedagógica idónea para asumir el reto de impartir clases por medio de la Web, es decir la mayoría de participantes no conocían los principios básicos de la enseñanza mediada por las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. Lo anterior dejó en visto que a nivel general durante la formación docente se tiene más en cuenta una preparación para la enseñanza en una modalidad educativa

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

presencial.

Para dar respuesta al objetivo general, la práctica docente durante el proceso de transición entre la educación presencial y la ERE en la asignatura de inglés se puede describir como un gran desafío docente que involucró diferentes dimensiones como la académica, particularmente en la enseñanza de las habilidades lingüísticas y al tratar de procesos formativos por medio de la Web. Del mismo modo, se notó el nivel de autonomía docente para hacer frente a la coyuntura del momento y dar lo mejor de sí. Lo anterior en términos de capacitación por cuenta propia frente a un mundo digital y pedagógico que no se había explorado a fondo.

La adaptación y flexibilización fueron aspectos importantes durante la práctica docente en el momento de la coyuntura, pues fue necesario reestablecer algunos parámetros y metodologías existentes, propias de la modalidad presencial para así abrir campo a la enseñanza mediada por sistemas digitales.

En cuanto a los desafíos presentados para la enseñanza del inglés durante la transición de la educación presencial a la educación remota de emergencia, se pudo clasificar especialmente las siguientes dimensiones: retos en la enseñanza del inglés según las habilidades lingüísticas de comprensión y producción verbal, comprensión lectora y producción escrita de comprensión y producción verbal, comprensión lectora y producción escrita. Así mismo se encontraron desafíos en los tres procesos en la práctica docente como lo son; planeación, desarrollo y evaluación. Por otra parte, se generó un desafío en cuanto al dominio del tiempo y de emociones a causa de la coyuntura del momento. Por último, se establecieron algunos retos digitales.

Por último, entre las diferencias en la planeación, desarrollo y evaluación utilizadas

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

durante las clases de época presencial y época de enseñanza remota se destacaron los siguientes aspectos: en la planeación: el tiempo para su diseño, el tiempo de clase acorde con los contenidos programáticos y los recursos tecnológicos, los textos guía pasaron de ser el único recurso para el estudiante y por consiguiente el docente debió explorar otras fuentes de información. Se incrementó el material didáctico durante la ERE, así como los juegos en búsqueda de motivación para el estudiante.

En cuanto al desarrollo se evidenció cambio en la autonomía por parte del estudiante. Durante la ERE se observó falta de autorregulación en las responsabilidades académicas. En cuanto al trabajo cooperativo, este no se dio de la misma forma que de manera presencial por motivos de conectividad y privacidad de cada uno de los estudiantes. La comunicación, por razones de modo, no fueron las mismas, cabe resaltar que de manera presencial el docente está más cerca y pendiente del estudiante, así mismo durante las clases se puede observar la disciplina tanto como grupo como individual. Al estar tras una pantalla se dejó de apreciar de cierta manera ese aspecto comportamental. La asistencia a clase era más controlada desde el aula que de manera virtual por lo temas de conexión.

Finalmente, en el proceso de evaluación se observó que los aspectos más relevantes fueron: el modo de llevar a cabo las actividades y la valoración por habilidades. El tiempo fue sincrónico y asincrónico, con lo anterior se dio una flexibilización para no agotar al estudiante y así evitar problemas de visión. Un aspecto igual de importante fue la veracidad de los resultados pues en el aula el docente mantenía mayor control de las pruebas y actividades en cambio en la ERE no se podía verificar el origen de las respuestas. El acompañamiento docente se visualiza más de manera presencial lo cual permite en el proceso de evaluación, una realimentación oportuna.

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

Referencias

- Aperador, F. (2021) *Educación en Tiempos de Pandemia de Coronavirus: Discursos y Prácticas de Estudiantes y Docentes*. [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. <http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/8947>
- Arteaga, C. Enriquez, N. Chuquimia, J (2015). Desafíos metodológicos en la educación virtual. Aproximación a las complejidades de la enseñanza virtual y el rescate del valor del contacto social. Fides et Ratio -Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia. Disponible en: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2071081X2015000200006&script=sci_abstract
- Baelo, R., (2009). El e-learning, una respuesta educativa a las demandas de las sociedades del siglo XXI. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, (35), 87-96. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36812381007>
- Bartolomé, A. (2008). Entornos de aprendizaje mixto en educación superior. Ried. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 11(1), 15-51. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331427208002>
- Barrero C, Bohórquez L, Mejía M (2011) La hermenéutica en el desarrollo de la investigación educativa en el siglo XXI. Universidad de San Buenaventura. Bogotá
- Cabezas E, Naranjo D, Torres, J. (2018) Introducción a la metodología de la investigación científica. Universidad de las fuerzas Armadas ESPE. Ecuador.
- Cáceres, J. Jimenez, A. Martín, M (2020). Cierre de Escuelas y desigualdad socioeducativa en tiempos de Covid-19. Una Investigación Exploratoria en Clave Nacional. Revista internacional d Educación Para la Justicia Social. 9(3e) ,199-221.

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

Carrasco, S. & Baldivieso, S. (2016). Educación a distancia sin distancias. *Universidades*, (70), 7-26. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37348529003>

Castañeda, J. & Jaime, M. (2021). Pedagogical strategies used by english teacher educators to overcome the challenges posed by emergency remote teaching during the Covid-19 pandemic. *Íkala Revista de lenguaje y Cultura*. 26(3), 697-713
<https://doi.org/10.17533/udea.ikala/v26n3a12>

Circular 005 de 2020. [Secretaría de Educación del Distrito]. Orientaciones de cuidado y protección de los estudiantes frente al COVID-19 a través de la estrategia “aprende en casa”. (15 de marzo 2020)
https://educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/inline-files/circular0052020.pdf

Competencias TIC para el desarrollo profesional docente [Ministerio de Educación] (2013)
https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles339097_archivo_pdf_competencias_tic.pdf

Crespo, D. (2021) Enseñanza Remota Emergente. *Polo del conocimiento*. 6(6), 1041-1051.

Dei, D. (2006) La tesis. Cómo orientarse en su elaboración. Prometo.

Diez, E & Gajado, K. (2020) Educar y evaluar en tiempos de Coronavirus la situación de España. *Multidisciplinary journal of education Reseach*, 10(2), 102-134 DOI: 10.4471/remie.2020.5604.

Directiva N°016 de 2020 [Ministerio de Educación Nacional] 2016.

Decreto 180 de 2020 [Gobernación de Boyacá]. Se declara la situación de calamidad pública en el departamento de Boyacá y se dictan otras disposiciones. (16 de marzo de 2020.)

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

<https://www.boyaca.gov.co/declaran-calamidad-publica-para-proteger-a-los-boyacenses-del-covid-19/>

Decreto 230 [Ministerio de Educación]. Por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional. (11 de febrero de 2002)

Decreto 457 de 2020 [Ministerio del interior]. Por el cual se imparten instrucciones en virtud de la emergencia sanitaria generada por la pandemia del Coronavirus COVID-19 y el mantenimiento del orden público. (22 de marzo de 2020)
<https://www.mininterior.gov.co/normativas/decreto-457-de-2020/>

Decreto 417 de 2020. [Presidencia de la república]. Por el cual se declara un Estado de Emergencia Económica, Social y Ecológica en todo el territorio Nacional. (17 de marzo 2020.) <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=110334>

Directiva presidencia 02 de 2020. [presidente de la República]. Medidas para atender la contingencia generada por el COVID-19, a partir del uso de las Tecnologías de la Información y as telecomunicaciones. (12 de marzo de 2020.)

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=109455>

Echauri, B. García, S. Fernández, M. (2021) Enseñanza virtual de lengua inglesa durante el confinamiento domiciliario percepciones y reacciones del alumnado en una universidad española. *Íkala, Revista de lenguaje y Cultura* (26) (pp.603-621)

Flores M, Navarrete C. (2020) Diagnóstico de necesidades de capacitación en el uso de plataformas virtuales ante la contingencia del COVID-19 en los estudiantes y docentes de la Educación Media Superior Tecnológica. *Revista Dilemas Contemporáneo: Educación, política y valores*. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2494>

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

- Fajardo, M. (2020). "Expertos analizaron debilidades de educación a distancia y coinciden en que no estamos preparados". Diario Electrónico El Mostrador. Noticias. Cultura. Santiago, Chile. Marzo 30 2020. <https://www.elmostrador.cl/cultura/2020/03/30/educacion-a-distancia-para-millones-en-plena-crisis-sanitaria-expertos-advierten-que-no-estamos-preparados/>
- Gómez, I. García, M. González I & Coronel, J. (2020) Adaptación de las metodologías activas en la educación universitaria en tiempos de pandemia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 9(3e), 415-433. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.022>
- González, M. (2021). Competencias digitales del docente de bachillerato ante la enseñanza remota de emergencia. Universidad de Guadalajara (México) Disponible en: <https://doi.org/10.32870/ap.v13n1.1991>
- González, M. (2021). La capacitación docente para una educación remota de emergencia por la pandemia de la COVID-19. *Tecnología, Ciencia y Educación*. Universidad de Guadalajara (México) Disponible en: <https://doi.org/10.51302/tce.2021.614>
- González, M. (2015). El b-learning como modalidad educativa para construir conocimiento. *Opción*, 3(12), 501-53. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31045568029>
- Hamburguer, J. & Vilorio, H. (2019). Uso de las herramientas comunicativas en entornos virtuales de aprendizaje. *Chasqui. Revista Iberoamericana de Comunicación*. (140), 367-384
- Hernández, R. Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed). McGraw-Hill.
- Hodges, C. Moore, S. Lockee, B. Trust, T y Bond, A. (2020) La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea. En A. Cabrales et al (Editores)

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

Enseñanza de emergencia a distancia: textos para la discusión. The Learning Factor.

Instituto Nacional de Cáncer. (2021) SARS-COV-2. Disponible en:
<https://www.cancer.gov/espanol/publicaciones/diccionarios/diccionario-cancer/def/sars-cov-2>

Islas, C. (2014). El B-learning: un acercamiento al estado del conocimiento en Iberoamérica, 2003-2013. Apertura, 6(1), 86-97. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=68831999008>

Lineamientos para la prestación de servicio de educación en casa y presencialidad bajo el esquema de alternancia y la implementación de bioseguridad en la comunicada educativa. [Ministerio de educación nacional] (junio 2020) Disponible en:
https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-399094_recurso_1.pdf

López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. Universidad de Huelva.

Lucicleide Araújo de Sousa Alves, Alexandra da Costa Souza Martins & Adriana Alves de Moura (2021) Desafios e aprendizados com o ensino remoto por professores da educação básica. Revista Iberoamericana de Educación.

Martínez, C. (2008) La educación a distancia: sus características y necesidad en la educación actual. Revista de educación. 17(33) 7-27 Disponible en:
<https://doi.org/10.18800/educacion.200802.001>

Maldonado, A. Sandoval, P. & Tapia, M. (2022) Evaluación educativa de los aprendizajes: conceptualizaciones básicas de un lenguaje profesional para su comprensión. Páginas de educación. 15(1)

Merchan, J. Saeteros, D. Samaniego, C. & Tenesaca, P. (2021). La función de la familia en los

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

procesos de aprendizaje virtuales originados por la COVID-19. MAMAKUNA. Revista de Experiencias pedagógicas.

Ministerio de Salud y Protección Social (2020,6, marzo). Colombia confirma su primer caso de COVID [comunicado de prensa] Disponible en: <https://www.minsalud.gov.co/Paginas/Colombia-confirma-su-primer-caso-de-COVID-19.aspx>

Montenegro Hidalgo, V. (2022). Los procesos comunicativos sincrónicos y asincrónicos, una experiencia de educación superior. Tsafiqui - Revista Científica En Ciencias Sociales, 12(17). <https://doi.org/10.29019/tsafiqui.v12i17.965> (Original work published 1 de diciembre de 2021)

Moreno, R. (2020). Reflexiones en torno al impacto del covid-19 sobre la educación universitaria: Aspectos a considerar acerca de los estudiantes con discapacidad. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social. Revista internacional de educación para la justicia social.

Organización Mundial de la Salud. (31 de diciembre 2019). COVID-19: Cronología de la actuación de la OMS. Disponible en: <https://www.who.int/es/news/item/27-04-2020-who-timeline---covid-19>

Organización Mundial de la Salud (2016). Reglamento sanitario internacional 2005. 3ª ed. Disponible en: <https://www.paho.org/es/temas/reglamento-sanitario-internacional>

Organización Panamericana de la Salud. (30 de enero 2020). La OMS declara que el nuevo brote de coronavirus es una emergencia de salud pública de importancia internacional. Disponible en: <https://www.paho.org/es/noticias/30-1-2020-oms-declara-que-nuevo-brote-coronavirus-es-emergencia-salud-publica-importancia>

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

Páez, H. (2020). Flexibilidad Curricular Virtual: un reto para todos los docentes. Tecnológico de Monterrey (México)

Panadero, E y Tapia, J. (2014) "La autorregulación es un proceso formado por pensamientos autogenerados, emociones que están planificadas y adaptadas cíclicamente para la obtención de los objetivos personales." ELSEVIER. Disponible en: <https://journals.copmadrid.org/psed/art/j.pse.2014.05.002>

Peña, J., Rodríguez, M. y Padilla, V. (2015). Enfoques de enseñanza presencial y de enseñanza mixta virtual-presencial de profesores universitarios de ambas modalidades Revista de Psicología, 11(21). Disponible en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/enfoques-ensenanza-presencial-mixtavirtual.pdf>

Resolución 385 de 2020 [Ministerio de Salud y Protección Social]. (12 de marzo). Por la cual se declara la emergencia sanitaria por causa del coronavirus COVID-19 y se adoptan medidas para hacerle frente al virus. Disponible en: https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/Resoluci%C3%B3n%20No.%200385%20de%202020.pdf

Resolución 407 de 2020. [Ministerio de Salud y Protección Social]. Por la cual se modifican los numerales 2.4 y 2.6 del artículo 2 de la Resolución 385 de 2020, por la cual se declaró emergencia sanitaria en todo el territorio nacional. (marzo 13 2020) Disponible en: <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=91383&dt=S>

Resolución 02041 de 2016 [Ministerio de Educación Nacional] "Por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado" (03 de febrero de 2016-) Disponible en:

PRÁCTICA DOCENTE EN LA TRANSICIÓN HACIA LA ERE

- https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356982_recurso_1.pdf
- Reyes, D. (2017). Gamificación en espacios virtuales de aprendizaje. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- Romero, J. García, M., Roca, C. Pérez, S & Pulido, A. (2014) Diseño de un aprendizaje adaptado a las necesidades del alumno. Teoría de la educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la información, 15(3) ,172-189.disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201032662010>
- Salica, M. (2021). Analítica del aprendizaje significativo d-learning aplicado en la enseñanza de la física de la educación secundaria. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 24(2), 265-284. Disponible en: <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.28399>
- Turpo, O. (2013). Perspectiva de la convergencia pedagógica y tecnológica en la modalidad blended learning. RED. Revista de Educación a Distancia, (39), 89-103.
- Valencia, W. (2020) Mirada a las prácticas educativas y pedagógicas en tiempos de pandemia. Universidad Católica del Oriente.
- Velásquez, O. (2019). El nuevo rol del docente virtual para entornos virtuales de aprendizaje, "El caso CEIPA". Lupa Empresarial, 1(1). Disponible en: <https://revistas.ceipa.edu.co/index.php/lupa/article/view/401>