

Artículo

DESAFÍOS EDUCACIONALES EN EL AULA DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN MODALIDAD PRESENCIAL POSCONFINAMIENTO

*POST-LOCKDOWN EDUCATIONAL CHALLENGES IN THE
ENGLISH AS AN L2 ON-SITE CLASSROOM*

Autor

GEMITA FLORES CORTÉS
MARÍA L. OSORIO RIVERA

Flores, G. y Osorio,
M. L. (2022). Desafíos
educacionales en el aula
de inglés como lengua
extranjera en modalidad
presencial posconfinamiento.
Thélos, 1(14), 44-64.
Ediciones UTEM.



GEMITA FLORES CORTÉS

*Licenciada en Humanidades con mención en Lengua y Literatura Inglesas, Magíster en Lingüística Inglesa, Universidad de Chile. Académico del Departamento de Humanidades, Facultad de Humanidades y Tecnologías de la Comunicación Social, Universidad Tecnológica Metropolitana, Santiago de Chile.
Correo electrónico: gflores@utem.cl.*

GEMITA FLORES CORTÉS

*Profesora de Inglés, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Magíster en Informática Educativa, UTEM Virtual; Académico del Departamento de Humanidades, Facultad de Humanidades y Tecnologías de la Comunicación Social, Universidad Tecnológica Metropolitana, Santiago de Chile.
Correo electrónico: mosorio@utem.cl.*

*Recibido: 2 de mayo de 2022
Aprobado: 9 de mayo de 2022
Versión final: 1 de junio 2022*

Resumen

El presente trabajo tiene por objetivo explorar –por medio de los datos obtenidos en entrevistas y focus group con docentes y estudiantes universitarios– los efectos del uso de las aulas virtuales en la transición a las aulas físicas en la clase de inglés y los desafíos que estos constituyen para todos los actores del proceso de aprendizaje-enseñanza, luego que las comunidades educativas chilenas han regresado a la presencialidad tras dos años de aislamiento. Las clases en modalidad virtual permitieron la continuidad de los procesos educativos durante el confinamiento 2020-2021 a lo largo de la pandemia de COVID-19. Sin embargo, se observa que el uso exclusivo de este entorno de enseñanza impactó negativamente en la formación del estudiantado, particularmente en menoscabo del desarrollo de la competencia comunicativa en inglés, constituyéndose como el principal reto para docentes y estudiantes a contar de hoy.

PALABRAS CLAVE

posconfinamiento, aula virtual, presencialidad, desafíos.

Abstract

The pandemic COVID-19 disrupted education by making all institutions embrace emergency remote teaching as the only possible opportunity of instruction during the lockdown 2020-2021. There are concerns about how learning has been affected after two years of lockdown and educational institutions have returned to campus. In this context, the paper explores –through data gathered by means of interviews and focus groups with university teachers and students– the implications of remote schooling and their transmission to post-lockdown on-site English classes. The results show that the negative effect on the development of L2 communicative competence poses the major challenge all the actors in the English learning-teaching process must face.

KEYS WORDS

post-lockdown, virtual classroom, on-site classes, challenges.

INTRODUCCIÓN:

DESDE EL AULA PRESENCIAL FÍSICA A AULAS PRESENCIALES SINCRÓNICAS VIRTUALES

A más de treinta años del comienzo de la masificación del acceso a la información como consecuencia de la llegada de internet y el acceso a computadores personales, la inserción de las TI (Tecnologías de la Información) al mundo educativo sigue siendo un tema de amplia y reflexiva discusión, incluso después de dos años de clases virtuales obligadas por el confinamiento a raíz de la pandemia de COVID-19.

Con la pandemia, sin excepción y sin previo aviso, todo el espectro de docentes, desde aquellos a favor de adoptar herramientas de educación mediada por tecnologías hasta aquellos reticentes, se vieron en la necesidad forzosa de realizar sus clases enteramente en entornos virtuales. Esta educación remota de emergencia se presentó como el único camino viable para resolver el problema del aislamiento físico y social-educativo, exigiendo a muchos docentes a capacitarse en el uso técnico de herramientas para el aula virtual al mismo tiempo que desarrollaban sus clases en este nuevo mundo. Fue así como gran parte de los cuerpos docentes realizaron sus clases basándose en una planificación para el aula presencial física, una suerte de improvisación forzada, donde no medió tiempo suficiente para la reflexión acerca del uso del nuevo entorno, de las nuevas herramientas y sus efectos en los aprendizajes.

En este nuevo escenario, muchas de las debilidades e inequidades ya conocidas por el sistema educativo reflataron y se hicieron más evidentes. Se observaron muchos problemas en torno a la disponibilidad de hardware, falencias en educación tecnológica tanto de estudiantes como docentes (Unesco, 2020) y vacíos en metodologías para la educación mediada por TI (Nguyen, 2015) –superados totalmente por muy pocas instituciones (Christensen, 2000)– pero configuran necesidades a cubrir rápidamente. En este contexto, se desplegó un trabajo

conjunto de parte de todos los participantes del sistema educativo liderado por las instituciones con la intención de subsanar estos problemas y acometer la tarea de asegurar la calidad de los procesos educativos.

Respecto del hardware y la conexión a internet, se observó que muchos estudiantes no contaban con un computador para conectarse a sus clases o para acceder al material; algunos lo hicieron por medio de sus teléfonos inteligentes con las consiguientes dificultades que ello implica; algunos disponían de computadores, pero no tenían conexión a internet o su velocidad de conexión era insuficiente. Considerado un problema primario entre estudiantes y algunos docentes, las instituciones entregaron computadores y planes de internet móviles, solucionando –al menos parcialmente– estas dificultades.

Por otro lado, las instituciones pusieron a disposición de estudiantes y docentes los cursos necesarios –en línea, por supuesto– para el uso de TI: uso de Canvas, Google Meet, Zoom, MS Teams, etc., y otras herramientas que permitieran facilitar la transmisión de contenidos y la substitución de los espacios presenciales de interacción. Se abrió paso a la realización de las mismas actividades que en el aula presencial en un continuo desde la perspectiva del modelo tradicional de transmisión de conocimientos o contenidos (dictación de cátedras; proyección de archivos PowerPoint, videos, audios, libros y otros medios audiovisuales) hasta la adopción de enfoques para el trabajo colaborativo y las actividades basadas en tareas (pizarras interactivas; grupos de interacción, chats grupales, etc.); en otras palabras, fue posible que tanto metodologías convencionales como aquellas consideradas más innovadoras compartieran el mismo espacio.

Asimismo, se entregaron cursos a los docentes de modo de orientarlos en su quehacer pedagógico para liderar procesos de aprendizaje mediados por tecnologías. Devinieron entonces cursos tras cursos por dos años que trajeron consigo nuevas responsabilidades como la búsqueda y organización de contenidos y actividades para originar aprendizajes relevantes, el

envío o *subida* a los repositorios virtuales de información para el trabajo autónomo de los estudiantes, las respuestas a correos o mensajes de aplicaciones para entregar retroalimentación a los estudiantes sobre las tareas realizadas o preguntas hechas, el diseño de actividades de interacción y construcción de conocimiento, decisiones sobre las acciones que los estudiantes debían realizar de manera autónoma y asincrónica, etc.

Del mismo modo, se observaron esfuerzos interinstitucionales para subsanar los problemas de manera colaborativa, compartiendo material y experiencias en el uso de entornos virtuales y otras TI a ser usadas como herramientas pedagógicas. Emergieron sugerencias de estrategias para aumentar la motivación y participación del estudiantado, para propiciar su autonomía y autorregulación, para desarrollar la competencia comunicativa y para suscitar el aprendizaje significativo a través de la experiencia (real o simulada) (Freire, 2005; Littlewood, 1984; Ausubel, Novak y Hanesian, 1983; Johnson y Morrow, 1983; Vygotsky, 1979, 1981; Hymes, 1971; Dewey, 1904) a pesar del confinamiento, todas basadas en preceptos pedagógicos acumulados en muchas décadas.

Luego de dos años de pandemia y clases virtuales, en el contexto posconfinamiento y de vuelta a las clases presenciales, debemos reflexionar sobre la experiencia ganada durante las clases remotas de emergencia, lo que debe ser perpetuado, lo que debe ser resignificado y lo que debe desecharse en el retorno a los ambientes de clases presenciales.

EL ESTUDIO

Con el propósito de explorar cualitativamente los desafíos para estudiantes y docentes respecto de sus experiencias durante la pandemia y la vuelta a la presencialidad en el aula de inglés, se recopiló y comparó información obtenida de: a) focus groups con dos grupos de estudiantes universitarios pertenecientes a distintas carreras y campus, totalizando veintiséis alumnos; b) entrevista con cuatro docentes de inglés –elegidos al azar para

representar un espectro más amplio– empleando preguntas abiertas y dando espacio para el desarrollo de sus ideas. En todos los casos se abarcó la visión de los actores respecto del proceso de enseñanza aprendizaje en inglés durante la pandemia, beneficios y dificultades del aula virtual y del aula presencial posconfinamiento.

En los tres grupos se analizaron y agruparon las respuestas en función de la frecuencia de ocurrencia, dando origen a los resultados que se discuten más adelante.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS: DESDE LOS ENTORNOS VIRTUALES A LAS AULAS PRESENCIALES

La pandemia no ha acabado pero, luego de dos años de confinamiento, en 2022 se han establecido las condiciones y acentuado las necesidades para asistir físicamente a diversas actividades, entre ellas las correspondientes a los procesos educativos.

Volvieron los espacios como los conocíamos cuando las clases presenciales eran la regla, pero con circunstancias diferentes y nuevas problemáticas. A pesar de la felicidad que para muchos ha significado volver a las clases presenciales, los docentes y estudiantes han encontrado barreras y vacíos que impiden un avance fluido hacia el alcance de los logros de aprendizaje en sus planes de estudio. Se observa que muchas dificultades de lo vivido en el confinamiento y las aulas virtuales se repite hoy en las aulas presenciales 2.0, como se observa en las tablas 1 y 2, que resumen las respuestas obtenidas en los grupos focales y las entrevistas.

Tabla 1. Dificultades observadas por los estudiantes en el contexto de las clases remotas virtuales y el contexto presencial posconfinamiento

Dificultades durante las clases virtuales	Dificultades en las aulas presenciales posconfinamiento
Problemas con el equipamiento o conexión a internet.	Problemas con el equipamiento o conexión a internet.
Alto costo de computadores y conexión a internet.	-
Extenso tiempo frente a la pantalla.	-
Estilos de enseñanza distintos. Docentes que proyectan el libro como principal o única fuente de información y otros que ocupan demasiadas plataformas.	-
Falta de retroalimentación inmediata (salvo la entregada por algunas plataformas).	Uso del libro como principal o única fuente de información.
Algunas actividades sincrónicas poco motivadoras.	-
Problemas para realizar trabajos en equipos dado el distanciamiento físico.	Algunas actividades poco motivadoras.
Ansiedad al momento de hablar.	-
-	Ansiedad al momento de hablar.
No conocer a los compañeros de clase dificulta la interacción.	Mayor exigencia que en las clases virtuales.
-	No conocer a los compañeros de clase dificulta la interacción.
	Existe la obligación de hablar.

Tabla 2. Dificultades observadas por los docentes en el contexto de las clases remotas virtuales y el contexto presencial posconfinamiento

Dificultades durante las clases virtuales	Dificultades en las aulas presenciales posconfinamiento
Problemas con el equipamiento o conexión a internet.	Problemas con el equipamiento o conexión a internet.
Pocos estudiantes establecen conversaciones dentro del aula virtual o responden a preguntas en inglés.	Pocos establecimientos establecen conversaciones dentro del aula presencial o responden preguntas en inglés.
-	Pocos conocimientos del idioma de parte de los estudiantes.
Tiempos demasiado extensos para que los estudiantes realicen las evaluaciones.	-
Imposibilidad de realizar evaluaciones en formato entrevista para medir reales aprendizaje en inglés en torno a la comunicación oral.	-
Extenso tiempo frente a pantallas.	-
-	Uso de mascarillas.

Se puede observar que las dificultades con mayor frecuencia de mención dicen relación con la calidad de los espacios para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje, para aulas virtuales y presenciales posconfinamiento se repiten los problemas de equipamiento y conexión a internet tanto para docentes como estudiantes. Asimismo, en el caso de las respuestas de los estudiantes, en ambos entornos se repiten aspectos negativos: uso del libro-texto de parte del profesor como primera o exclusiva fuente de input en sus clases; identificación de algunas actividades que no contribuyen a motivar a los alumnos; ansiedad para participar en clases de manera oral; y, desconocimiento de los compañeros de clase causando que se dificulte la interacción.

Respecto de estos últimos puntos, los docentes que previo a la pandemia habían adoptado el modelo transmisivo proyectaron la información en formato escrito, especialmente los libros texto, en audio y/o video y realizaron sus clases expo-

sitivas. Otros hicieron intentos para motivar la participación del estudiantado, el trabajo colaborativo y para estimular el desarrollo del pensamiento crítico y posibilitar la formación de aprendizajes profundos; sucedieron intentos por aplicar lo indicado por expertos o por pares docentes que compartieron sus experiencias exitosas, por innovar en lo pedagógico; pero no a mucho andar, muchos docentes se sintieron decepcionados de ver que gran parte de los esfuerzos fueron infructuosos. Los estudiantes pocas veces encendieron sus micrófonos para expresar sus ideas o simplemente para responder algunas preguntas; solo una fracción reducida entendió o reaccionó positivamente a la invitación de socializar ideas como parte del proceso de aprendizaje; como lo muestra la Tabla 2, el contexto posconfinamiento muestra una situación similar.

Debemos ahondar en los motivos para esta disminución en la interacción. Las causas pueden ser muchas. Pudo haberse producido a pesar de todos los esfuerzos docentes, apropiada planificación y adecuado diseño, debido a un contexto en que los estudiantes no contaban con los equipos y el espacio consonante con las condiciones necesarias para que cada participante entrara en el espacio conversacional y se suscitara el aprendizaje; a este respecto, el ruido u otros problemas en el hogar constituyeron otras razones para no encender cámaras o micrófonos en detrimento de la interacción y los aprendizajes. En otros casos, las causas pudieron focalizarse en un diseño pedagógico erróneo o la falta de este en el contexto de educación remota de emergencia, donde la decisión pedagógica –consciente o no– fue transmitir conocimiento y dejar que el estudiante fuese el encargado de interactuar con los contenidos mediante las estrategias de su elección (por ejemplo, lectura o memorización) o integrar actividades para la consagración del conocimiento de manera colaborativa y de aplicación que no tuvieron la fuerza suficiente para motivar la participación del estudiantado.

Los docentes observan que los estudiantes adoptaron un rol receptivo mayor al contemplado previo a la pandemia y temen que se haya instaurado una suerte de cultura de pasividad de

parte de los estudiantes representada en su falta de participación en los diálogos en la clase presencial que, a su vez, deteriora la posibilidad de aprender de y con el otro y de compartir conocimientos e ideas con el otro para el desarrollo de la competencia comunicativa (Hymes, 1971).

Al respecto, para la clase de inglés con propósitos comunicativos, la peor de las consecuencias es la disminución y deterioro de la interacción estudiante-estudiante y docente-estudiante. Durante el confinamiento y hoy después de él, los docentes de inglés han promovido el aprendizaje significativo en torno a las cuatro habilidades: hablar, escuchar, leer y escribir. Lamentablemente, con el transcurso de los semestres, la participación *activa* en las clases virtuales por medio de la expresión oral, que a su vez constituye la mayor fuente de información para la observación y evaluación del proceso de aprendizaje, disminuía y muchas de las clases se tornaron –algunas lo fueron desde el comienzo– en exposiciones de información, sin poder mediar actividades de aplicación, colaborativas o que promovieran el pensamiento crítico. Caben dudas de si hubo real interacción de los estudiantes con el contenido desde una visión reflexiva o solo se adoptó el contenido como entidad fija, asentada e inamovible, pero no cabe duda que las actividades de práctica espontánea, de conversación con los pares o con los docentes disminuyó considerablemente, teniendo alcances negativos en los aprendizajes, entendiéndose que formarse en un idioma involucra el desarrollo de una destreza, donde no basta con absorber contenidos factuales, sino que requiere de práctica constante (Richards y Rogers, 2001; Brown, 2004) tanto en actividades preparadas como otras de carácter espontáneo.

En esta línea, las respuestas de los estudiantes en el *focus group* vislumbran una idea acerca de la poca interacción dentro de las aulas presenciales entre estudiantes. Los alumnos interactúan vagamente con aquellos que pertenecen a su círculo más cercano y muchas veces se rehúsan a interactuar con estudiantes que, a pesar de ser de su misma clase, *pertenecen* a otros grupos. Lamentablemente, la situación se repite en las aulas poscon-

finamiento a pesar de que existe la *obligación de hablar*, como lo observan los estudiantes.

Por otro lado, respecto de la ansiedad que revelan los estudiantes como un motivo para no entablar conversaciones en las aulas virtual y presencial, existen estudios que muestran la presencia de episodios de ansiedad en los entornos de aprendizaje de los idiomas extranjeros (MacIntyre, 2017; Tsui, 1996). Nos encontramos en este caso frente a un círculo vicioso, toda vez que estos episodios surgen como consecuencia del limitado uso del idioma en la vida diaria, que se ha visto restringido más aún en el contexto del aprendizaje virtual y que trae consigo consecuencias en la progresión de logros hacia los entornos presenciales. Conjuntamente, la falta de motivación que los estudiantes aducen a algunas actividades impide atravesar la barrera de la ansiedad; a esto se suma el hecho que la escasa interacción cara a cara afecta el sentido de pertenencia de grupo de los estudiantes y su confianza para intercambiar ideas y, en el caso de las clases virtuales, la carencia de lenguaje no verbal observable aumenta las posibilidades de no ser comprendido y, por lo tanto, disminuye su confianza para aprender el idioma. En el contexto presencial post pandemia, el uso de mascarillas en aula dificulta también la comprensión, incluso en la lengua madre.

Adicionalmente, el tiempo frente a la pantalla es una dificultad que provocó *ausentismo* o falta de participación, donde los computadores o equipos de los estudiantes seguían conectados en clases virtuales, pero los alumnos no, pues debían tomar descansos para poder continuar.

En relación con los aprendizajes mismos, para dar inicio y continuidad a los procesos educativos, se tomaron diversas medidas de adecuación o priorización de aprendizajes en el nuevo contexto. Las autoridades recomendaron a los docentes enfocarse en los contenidos troncales que tuvieran mayor incidencia en el alcance de los logros de aprendizaje de los planes de estudio. Sabíamos, por lo tanto, que la cantidad de contenidos se vería reducida y presentimos que la calidad también.

La decisión de priorizar contenidos durante la pandemia, la imposibilidad de observar clase a clase el avance de los estudiantes y la consecuente falta de retroalimentación inmediata que indican los estudiantes sin duda produjeron consecuencias que en el aula presencial posconfinamiento se deben corregir. Muestras observables de estas consecuencias son el tiempo que demoran los estudiantes en realizar una actividad y la calidad de las respuestas. Previo a la pandemia, muchas actividades se realizaban de manera *espontánea* dada una ejercitación previa de vocabulario, gramática u otros contenidos; sin embargo, hoy deben ser asignadas con tiempo para que los alumnos puedan preparar sus respuestas. En términos de calidad del proceso y del resultado, muchos estudiantes utilizan estrategias que no corresponden a una instancia de intercambio de ideas, necesitando escribir sus respuestas en español para luego traspasarlas al inglés y poder leerlas; a su vez, las respuestas constituyen ideas escuetas, sin argumentos o detalles que el tipo de actividad reclama. Debemos mencionar que la priorización de aprendizajes no puede extenderse en el contexto posconfinamiento y las instituciones deben hacerse cargo de esa decisión tomada en el contexto virtual.

Las evaluaciones y los resultados también trazaron un problema de diseño sobre el tipo de evaluación que mejor representa los aprendizajes efectivos durante el confinamiento, fueran pruebas objetivas o actividades de aplicación que simulan situaciones reales, sobre los tiempos de los que deben disponer los estudiantes para realizarlas, sobre si deben ser individuales o grupales, sobre el grado en que los estudiantes pueden apoyarse en la información de internet u otros medios para realizar sus evaluaciones y las consideraciones éticas que este último punto acarrea.

Asimismo, a raíz de la falta de participación de los estudiantes, no fue posible efectuar cabalmente la evaluación por observación del progreso hacia alcanzar los logros de aprendizaje, impidiendo entregar a los estudiantes retroalimentación de su progreso. En su gran mayoría, los docentes solo pudieron evaluar los trabajos realizados en un momento particular; por

lo tanto, se trataba del tipo de evaluación de un producto en un momento particular como lo establece el modelo tradicional, en detrimento de la evaluación del proceso.

Se han estudiado experiencias similares previas a la pandemia de COVID-19 en torno a las consecuencias de largos periodos de inactividad presencial por motivos de otras pandemias en países africanos, desastres naturales y otros conflictos políticos, observándose perjuicios medibles en la adquisición de habilidades básicas o desarrollo de competencias (Quinn et al., 2016), especialmente en estudiantes de familias más desprovistas. Para esta catástrofe, ya en 2020, la Comisión Europea avizoraba la probabilidad de sufrir una pérdida de aprendizajes en el corto, mediano y largo plazo, durante el confinamiento para niños en educación primaria y secundaria debido a una serie de motivos, tales como el menor tiempo que invertirían los estudiantes en procesos de aprendizaje virtuales en cuarentena en comparación con el tiempo dedicado en espacios presenciales (Hanushek, 2015), problemas de estrés y ansiedad en el contexto de confinamiento, escasez de motivación en actividades de aprendizaje dada la falta de contacto físico con otras personas involucradas en las mismas actividades (Goodman et al., 2015), debilitamiento o falta de estructura diaria que los contextos formales presenciales entregan (Wray-Lake et al., 2020). Todas estas situaciones empeoran en los contextos familiares más vulnerables, donde no existen los espacios físicos adecuados para sustituir el aula o incluso donde los mismos estudiantes deben trabajar para sustentar a las familias económicamente (Chetty et al., 2020).

Se pueden vislumbrar muchos desafíos para el periodo posconfinamiento en las aulas. Los docentes necesitan desarrollar estrategias que propendan a la provocación de la interacción espontánea de los estudiantes, al desarrollo de ideas y a procurar que el uso del inglés sea parte de la vida diaria; los estudiantes deben autoimponerse el desafío de encargarse de su propio proceso formativo (De Freitas, Morgan y Gibson, 2015); y, finalmente, las administraciones educativas y aquellos a cargo de tomar las decisiones sobre políticas de estado e institucionales

deben proveer de condiciones para que se equiparen los conocimientos y el desarrollo de habilidades de los estudiantes que han perdido más en el contexto del confinamiento. En esta línea, la Comisión Europea ha sugerido el retorno a la presencialidad con algunos elementos virtuales, que implica una revisión del currículum, un cambio en la capacidad de enseñanza en términos de cantidad y calidad, consideración de los problemas de adaptabilidad que puedan surgir y, en el contexto de la pandemia, goce de espacios para evitar contagios.

Para lidiar con los grupos de estudiantes más afectados por la educación remota de emergencia, la Comisión Europea propone tutorías constituidas por grupos pequeños de estudiantes identificados por medio de diagnósticos finos en áreas de aprendizaje relevantes, impidiendo la agravación de las desventajas observadas como consecuencia de la pandemia. Adicionalmente, la Comisión recomienda el apoyo emocional a los estudiantes que puede superarse aumentando el número de consultas psicológicas o con consejeros.

Por otra parte, debemos sacar provecho de lo positivo que nos han dejado las aulas virtuales durante el confinamiento: la comunicación asincrónica virtual que se puede establecer con los estudiantes, las pizarras interactivas, los juegos en línea, incluso las redes sociales para los docentes que llegaron a ver en ellas una herramienta de fácil y recurrente acceso. Todos estos instrumentos siguen disponibles. Llegó el momento de insertarlas en el entramado del diseño pedagógico de manera sistematizada y ponderada en su contexto, como oportunidad para la interacción adicional al contexto de las clases presenciales.

La educación remota de emergencia nos salvó del aislamiento social absoluto, pero no pudo reemplazar la real presencialidad, que sabemos favorece el aprendizaje (Sepúlveda-Escobar y Morrison, 2020). Los desafíos entonces son variados: materiales, psicológicos, sociológicos, emocionales y pedagógicos. Necesitamos volver a construir los aprendizajes reales y profundos, a rediseñar o resignificar los roles de los participantes del proceso y enriquecer nuestro papel para los nuevos escenarios.

CONCLUSIÓN

Sin duda la decisión de adoptar la educación remota de emergencia durante el confinamiento se justifica bajo el prisma de la situación vivida. Sin embargo, no supuso un diseño cuidadoso de calidad en la educación y, al volver a la presencialidad, nos hemos visto enfrentados al impacto del confinamiento. Debemos volver a diseñar nuestras clases para que los estudiantes alcancen los logros de aprendizaje establecidos y se haga en los niveles que corresponde a los perfiles de egreso, en consideración de las deficiencias o dificultades observadas. Si no es así, estaremos ante problemas de inserción laboral importantes.

No podemos volver atrás, pero podemos redefinir y resignificar los roles de los distintos participantes en los procesos –docentes, estudiantes, directivos– y redoblar los esfuerzos en lograr los aprendizajes. Debemos aprovechar el mayor conocimiento que tienen tanto docentes como estudiantes del uso de las TI, reflexionando acerca de las prácticas que adoptamos durante el confinamiento, aquellas que produjeron un efecto positivo en los aprendizajes de manera directa, aquellas que incidieron en la motivación, aquellas que permitieron a los estudiantes que su estilo de aprendizaje fuera considerado en el aula y las que atendieron a las diferencias. Aquellas que no funcionaron deben repensarse, eliminarse o insertarse en este nuevo escenario con modificaciones que las haga efectivas.

Claramente, se deben eliminar las barreras tecnológicas, de acceso a internet y a computadores. Los estados e instituciones deben crear las condiciones óptimas para el aprendizaje. Ello implica también mejorar las condiciones socioeconómicas.

La pandemia nos ha enseñado que el proceso de aprendizaje, al menos en el contexto chileno, no puede darse de manera 100% virtual. Sin duda alguna, los estudiantes independientes tomaron ventaja de la educación remota de emergencia, pudiendo administrar sus tiempos de acuerdo con sus ritmos de aprendizaje, pero, lamentablemente, gran parte de los estudiantes chilenos constituyen alumnos dependientes, con bajos

niveles de autocontrol para organizar sus tiempos y material, o bajos niveles de destrezas administrativas y de automotivación.

No existe la infraestructura, pero tampoco estamos preparados para ser aprendientes autónomos a pesar del acceso a la información en nuestro entorno virtual, internet libre o páginas especializadas, de pago o no. ¿Solamente podemos educarnos de manera presencial? ¿Es la educación híbrida el nuevo camino? Si es así, ¿cuánto del material y de las actividades deben realizarse en línea y cuánto de manera virtual sincrónica o asincrónica para lograr estándares de calidad? ¿Cuánto está el ser humano preparado, como ser social y gregario, a educarse de manera virtual? ¿Cuánto se ha desarrollado en los estudiantes la idea de autonomía para autorregularse? ¿Cuáles deben ser las tareas que deben realizarse de manera presencial y cuáles de manera virtual? ¿De cuánto tiempo disponen los docentes para diseñar sus clases en la modalidad híbrida y buscar y preparar el material y actividades en un todo homogéneo, sistematizado y congruente con los niveles de logro que deben alcanzar?

Cualquiera sea el entorno, el docente, en su rol de mediador, debe sumar nuevos esfuerzos para motivar a los estudiantes e incentivar el diálogo y el *rapport* que son los verdaderos movilizados de aprendizajes. Los docentes están enfrentados a nuevos desafíos de manejo de grupo cuya solución permitirá un mayor diálogo entre los distintos miembros al interior del aula con mayor interacción estudiante-docente y estudiante-estudiante. Es un desafío motivarlos para usar el idioma inglés tanto como sea posible, para escuchar a sus compañeros y para hacerles entender a cada uno que el inglés es una herramienta significativa para su vida.

El docente tiene la necesidad de escalar los contenidos y actividades al interior de cada clase y a través del semestre, de modo tal que el estudiante se sienta confiado para comunicarse y pueda tener pequeños éxitos que aumenten su confianza, que será en un pilar para la formación de círculos virtuosos de aprendizaje del idioma.

Resurge la importancia de la observación de los avances de los estudiantes clase a clase, que no fue posible en la pandemia, pero que es una herramienta disponible en el contexto presencial de hoy. Los estudiantes tienen más oportunidades de interactuar cara a cara, pueden conocer mejor a sus compañeros y, como consecuencia, tener más confianza en expresar sus ideas. Pueden, además, recibir *feedback* y motivación inmediatos tanto de parte de profesores como de sus pares.

Los estudiantes, por su parte, deben comprender que solo en su rol activo lograrán construir aprendizajes. Su rol no debe ser receptivo. Deben desarrollar estrategias para salir de la receptividad y pasar a la actividad y productividad de lenguaje, de manera no solo escrita y preparada, sino también hablada y espontánea, que pueda garantizar en mayor grado aprendizajes profundos, duraderos y de calidad.

La pandemia reflató muchas debilidades y desigualdades en el mundo educativo; este conocimiento hipervisible obliga a las instituciones a tomar todas las medidas a su alcance para superarlas y estar mejor preparados para un posible futuro virtual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (segunda edición). México: Trillas.

Brown, J. (2004). Paradigm shifts in designing instruction: from behaviourism to cognitive to constructivist. *Educational Technology*, 33(5), 12-19.

Chetty, R., Friedman, J. N., Hendren, N., Stepner, M. y the Opportunity Insight Team (2020). *How did COVID-19 and stabilization policies affect spending and employment? A new real-time economic tracker based on private sector data*. Cambridge: Opportunity Insights/Harvard University. Recuperado de: <https://www.econbiz.de/Record/how-did-covid-19-and-stabilization-policies-affect-spending-and-employment-a-new-re>

al-time-economic-tracker-based-on-private-sector-data-chemistry-raj/10012255779

Christensen, C. (2000). *The Innovator's Dilemma*. Nueva York, Estados Unidos: Harper Collins.

De Freitas, S. I., Morgan, J. y Gibson, D. (2015). Will MOOC's Transform Learning and Teaching in Higher Education? Engagement and Course retention in Online Learning Provision. *British Journal of Education Technology*, 46, 455-471. Recuperado de: [https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/journal/paperinformation.aspx?paperid=96789](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/journal/paperinformation.aspx?paperid=96789)

Dewey, J. (1904). The Relation Theory to Practice in Education. *Third Yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education*, 9-30. Chicago, Estados Unidos: University of Chicago Press.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (segunda edición). México, D.F.: Siglo XXI.

Goodman, A., Joshi, H., Nasim, B. y Tyler, C. (2015). *Social and emotional skills on childhood and their long-term effects on adult life*. Recuperado de: <https://www.eif.org.uk/files/pdf/social-and-emotional-skills-in-childhood-and-their-long-term-effects-on-adult-life.pdf>

Hanushek, E. A. (2015). Time in Education: Introduction. *Economic Journal*, 125(588), F394-F396. Recuperado de: <https://academic.oup.com/ej/article-abstract/125/588/F394/5077910?redirectedFrom=fulltext>

Hymes, D. H. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. En Llovera et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Pp. 27-47. Madrid, España: Edelsa.

Johnson, K. y Morrow, K. (1983). *Communication in the Classroom. Applications and Methods for a Communicative Approach*. Burnt Mill: Longman.

Littlewood, W. (1984). *Foreign and Second Language Learning*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

MacIntyre, P. D. (2017). An Overview of Language Anxiety Research and Trends in its Development. Recuperado de: https://www.academia.edu/33688160/An_overview_of_language_anxiety_research_and_trends_in_its_development

Nguyen, T. (2015). The Effectiveness of Online Learning: Beyond No Significant Difference and Future Horizons. *Journal of Online Learning and Teaching* 11(2), 309-319. Recuperado de: https://jolt.merlot.org/Vol11no2/Nguyen_0615.pdf

Quinn, D. M., Cooc, N., McIntyre, J. y Gómez, C. (2016). Seasonal dynamics of academic achievement of inequality by socioeconomic status and race/ethnicity: Updating and extending past research with new national data. *Educational Researcher*, 45(8), 443-453. Recuperado de: <https://scholar.harvard.edu/files/dmq/files/quinn-cooc-mcintyre-gomez-seasonal-dynamics-of-inequality-er.pdf>

Richards, J. y Rodgers, R. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

Sepúlveda-Escobar, P. y Morrison, A. (2020). Online Teaching Placement during the COVID-19 Pandemic in Chile: Challenges and Opportunities. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 587-607. Recuperado de: <http://hdl.voced.edu.au/10707/597848>

Tsui, A. (1996). *Reticence and anxiety in second language learning*. Recuperado de: https://link.springer.com/chapter/10.1057/9780230299481_6

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires, Argentina: Grijalbo.

Vygotsky, L. S. (1981). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: La Pleyade.

Wray-Lake, L., Wilf, S., Kwan, J. Y. y Oosterho, B. (2020). *Adolescence during a pandemic-Examining US adolescents' time use*

and family and peer relationships during COVID-19. Recuperado de: <https://www.semanticscholar.org/paper/Adolescence-during-a-pandemic%3A-Examining-US-time-Wray-Lake-Wilf/97f36c6490dc7cec479bb3d4a58a2db3ef7b1452>

Unesco (2020). *Distance Learning Strategies in Response to COVID-19 School Closures*. Recuperado de: <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/library/distance-learning-strategies-in-response-to-covid-19-school-closures>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-Compartir Igual 4.0 Internacional. Atribución: debe otorgar el crédito apropiado a la Universidad Tecnológica Metropolitana como editora y citar al autor original. Compartir igual: si reorganiza, transforma o desarrolla el material, debe distribuir bajo la misma licencia que el original.