

EL APRENDIZAJE REMOTO DE EMERGENCIA EN LA ASIGNATURA DE INGLÉS EN LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA METROPOLITANA EN TIEMPOS DE PANDEMIA

*EMERGENCY REMOTE EDUCATION IN THE ENGLISH
CLASS AT UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA METROPOLITANA
DURING THE PANDEMIC*


Autoras

GEMITA FLORES CORTÉS
CARMEN HADERMANN BOFILL
MARÍA OSORIO RIVERA


Flores, G.; Hadermann, C. y Osorio, M. L. (2020). El aprendizaje remoto de emergencia en la asignatura de Inglés en la Universidad Tecnológica Metropolitana en tiempos de pandemia. *Revista Thélos*, 1(11), 93-113. Universidad Tecnológica Metropolitana.




GEMITA FLORES CORTÉS

 <https://orcid.org/0000-0001-5420-498X>
Licenciada en Humanidades con mención en Lengua y Literatura Inglesas. Magíster en Lingüística Inglesa, Universidad de Chile. Filiación institucional: Académico del Departamento de Humanidades, Facultad de Humanidades y Tecnologías de la Comunicación Social, UTEM. Santiago de Chile. Correo electrónico: gflores@utem.cl

CARMEN HADERMANN BOFILL

 <https://orcid.org/0000-0001-7658-2498>
Profesora de Inglés, Universidad Católica de Valparaíso. Magíster en Letras con Mención en Lingüística Aplicada P. U. Católica de Chile. Filiación institucional: Académico del Departamento de Humanidades, Facultad de Humanidades y Tecnologías de la Comunicación Social, UTEM. Santiago de Chile. Correo electrónico: chaderma@utem.cl

MARÍA OSORIO RIVERA

 <https://orcid.org/0000-0002-1649-0476>
Profesora de Inglés, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Magíster en Informática Educativa, UTEM Virtual. Filiación institucional: Académico del Departamento de Humanidades, Facultad de Humanidades y Tecnologías de la Comunicación Social, UTEM. Santiago de Chile. Correo electrónico: mosorio@utem.cl

*Artículo recibido el 13 de noviembre de 2020 y
aceptado el xx de xxxxxxxx de 2020
Versión final 20 de noviembre de 2020*

Resumen

El presente artículo tiene por objetivo determinar la existencia de un modelo instruccional institucional implícito en las orientaciones emanadas de la Universidad Tecnológica Metropolitana para la formación a distancia en tiempos de Covid-19, particularmente, al interior de las asignaturas de inglés. En este contexto, la educación a distancia constituye la solución para continuar con los procesos formativos y el diseño adoptado será clave para asegurar su calidad. El estudio tiene un carácter exploratorio y se basa en las orientaciones emanadas de la CNA para la educación virtual, que puede cimentar el diseño de procesos formativos futuros en nuevas modalidades de enseñanza en condiciones normales de salud pública.

PALABRAS CLAVE

modelo instruccional,
educación virtual,
formación a distancia

Abstract

The aim of this article is to verify whether there is an institutional instructional model implicit in the guidelines issued by Universidad Tecnológica Metropolitana for distance education in the times of COVID-19, particularly within the English classes. Distance education is the solution observed for educational processes in this context, but the design adopted will be the key to ensure its quality. The study is exploratory in nature and is based on the guidelines issued by the CNA (Comisión Nacional de Acreditación) for virtual education, which can originate the design of future educational processes in new teaching modalities after the pandemic.

KEYS WORDS

instructional model,
e-learning, distance
education

INTRODUCCIÓN

Ante la llegada del COVID-19 a comienzos del primer semestre 2020 a nuestro país, la Universidad Tecnológica Metropolitana tomó la decisión de adoptar una modalidad a distancia para todas sus actividades tanto para resguardar la salud y la seguridad de toda su comunidad educativa como para asegurar la continuidad de su compromiso formativo y de las responsabilidades académicas.

La educación a distancia, virtual y en línea u *online* suelen usarse como conceptos equivalentes. Distintos investigadores definen variados límites entre estos conceptos en términos del grado de presencialidad y de sincronía y los medios para la entrega del *input*¹ (Pérez, 2010); podríamos agregar para el aprendizaje de lenguas extranjeras, el modo y el medio en que se produce la comunicación y se llevan a cabo las actividades significativas de aprendizaje. Brown (2004) entiende el aprendizaje a distancia como una modalidad de aprendizaje flexible, que dentro de sus subcategorías se cuenta el aprendizaje en línea (como el opuesto del *m-learning* o aprendizaje mediado por teléfono móvil). En este sentido, todo aprendizaje en línea es a distancia, pero no todo aprendizaje a distancia es aprendizaje *online*.

En todos los casos, los actores directos se encuentran en espacios físicos distantes y las modalidades constituyen un desafío y una oportunidad de desarrollo y transformación. En otras palabras, los ambientes de aprendizaje a distancia suponen un trabajo sistematizado, conjunto y colaborativo de los distintos agentes del proceso: los docentes y los estudiantes, las autoridades gubernamentales y la institución, incluyendo en este último caso, las unidades de sistemas, los servicios estudiantiles, los

1. El *input* es un elemento que, además del *intake* y del *output*, constituyen una matriz de aprendizaje de segundas lenguas (Ellis, 1997). En este marco, el *input* corresponde a la información (en términos de forma y contenido) que el aprendiz recibe proveniente de distintos medios visuales, auditivos, escritos y que debe ver, oír y leer. En este esquema, en términos elementales, el *intake* es lo que la persona entiende y el *output* lo que la persona produce.

centros de aprendizaje, entre otros (Jones y O'Shea, 2004), que tengan como propósito directo o indirecto asegurar la calidad de la educación.

Este desafío supone el re-pensar las estrategias utilizadas en todo ámbito y realizar cambios organizacionales, en infraestructura, en roles y otros. Sin embargo, aunque en este contexto el rol de la institución educativa es gestar los cambios, también el estado debe configurar un sostén para hacer efectivas las decisiones institucionales. En este sentido, a propósito de la emergencia COVID-19, el Ministerio de Educación de Chile (2020), por medio de la Subsecretaría de Educación Superior, en su Plan de Acción COVID-19 Educación Superior (marzo, 2020), publicó orientaciones generales para desarrollar el proceso de aprendizaje a distancia relativas a una coordinación general, entrega de herramientas virtuales, colaboraciones interinstitucionales, recomendaciones para las evaluaciones y conferencias.

¿Existe un modelo instruccional implícito que se advierta a través de las orientaciones entregadas por la Universidad Tecnológica Metropolitana a la comunidad educativa a través de sus orientaciones? De ser así, ¿cuáles son sus características y de qué modo se han aplicado al interior del aula en las asignaturas de inglés? Con el objetivo de llevar a cabo este estudio en un contexto donde no existe un modelo instruccional oficial de educación a distancia, consideraremos las orientaciones publicadas por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA, 2018) para la educación virtual como marco de referencia para explorar el modelo instruccional tácito al interior de la universidad en el escenario actual de pandemia.

Estimamos que tal exploración puede establecer las bases para el diseño de un modelo instruccional virtual manifiesto que abra nuevas fronteras para la formación de personas. Así lo afirma Fandos (2006), indicando que los medios tecnológicos de la información ya manejan al mundo, lo cambian y se encuentran en vías de transformar la enseñanza.

MARCO REFERENCIAL

Existe un sinnúmero de elementos condicionantes en la modalidad a distancia que pueden aumentar la posibilidad de asegurar la calidad en el proceso de aprendizaje-enseñanza y que dan sentido al uso de los medios y tecnologías de la información y la comunicación. El conocimiento de estas condicionantes permitirá establecer si la institución ha esbozado un modelo para el proceso en una modalidad a distancia.

A nivel nacional, existen parámetros para la elaboración de una matriz de aseguramiento de la calidad en instituciones de educación superior para ser replicados en la modalidad de educación a distancia de emergencia 2020. La CNA² declara las pautas de acreditación institucional en materia de formación virtual, que constituyen un complemento a los criterios y principios existentes para la acreditación de entidades de educación superior en términos de gestión institucional, docencia de pregrado y posgrado, investigación y vinculación con el medio.

Esta pauta caracteriza las modalidades de *e-learning* o modalidad virtual y combinada o *b-learning* como una modalidad de formación que involucra todas las actividades, acciones e interacciones entre los actores directos del proceso de aprendizaje enseñanza tanto *online* como *offline*.

Su implementación supone un soporte socio-afectivo y otro pedagógico. En el primer caso, se trata de acompañar a los estudiantes en su proceso formativo para beneficiar su desarrollo académico. En el último, se debe desarrollar un modelo instruccional institucional compuesto por: diseño, dictación, evaluación y seguimiento.

Asimismo, las instituciones deben comprometer tecnologías mediadoras del proceso de enseñanza-aprendizaje, medios

2. Corresponde a la Resolución 010-4, promulgada en noviembre de 2017 (versión única) y publicada en diciembre del mismo año que rige a contar de diciembre de 2018, por concesión de personalidad jurídica y patrimonio propio de la CNA.

flexibles de entrega de contenidos en términos de tiempo y espacio y la interacción eficiente, variada y efectiva entre los actores. El éxito del modelo instruccional implica una metodología, actividades, recursos y acompañamiento, con un rol fundamental de la evaluación y la retroalimentación, en donde la tecnología cumple un rol mediador.

Este marco de calidad obliga que, para emprender el desafío de la educación a distancia, la institución haya llevado a cabo un análisis del estado de cosas para luego proponer un diseño de todas las actividades involucradas en el proceso formativo. Este propósito trasluce la necesidad de considerar la factibilidad de emprender semejante empresa. Sin embargo, dado el contexto en la adopción de esta modalidad en una pandemia mundial, la decisión de adoptar un modelo no presencial no es una alternativa sino el único camino viable, lo que hace que el análisis para la toma de decisiones deba realizarse paralela a su desarrollo.

Otros factores comprendidos en las orientaciones de la CNA involucran un equipo docente capaz de hacer efectivo el modelo instruccional y colaborar en su perfeccionamiento, tutores para la atención personalizada de los estudiantes y un entorno virtual o informático de aprendizaje.

Es importante destacar que en la implementación del modelo diseñado no solo los docentes, sino los estudiantes deben tener conocimiento de este para lograr un mayor éxito en el proceso formativo. A este respecto, la gestión institucional ocupa un lugar clave pues junto con el establecimiento de las políticas, debe asegurar y garantizar todos los recursos y capitales a su disposición para la implementación y optimización del proceso de enseñanza aprendizaje.

Debemos destacar que la universidad cuenta desde hace años con una unidad a cargo de la formación virtual: Utemvirtual, que tiene como propósitos el apoyo a la Academia, el *e-learning* y la investigación. Como apoyo a la Academia, la Utemvirtual constituye un soporte para la incorporación de las TIC en los

procesos formativos y pone a disposición de la comunidad educativa plataformas y entornos educativos en estos procesos al interior de la UTEM y en programas externos. El espacio de *e-learning* provee de asesorías y plataformas (Reko y Plataforma *E-learning Utemvirtual*) con experiencia en programas internos y con otras instituciones a nivel nacional de *e-learning* y *blended-learning*, tanto en proyectos de metodologías de capacitación y formación como en la virtualización de programas. Observamos, entonces, que la universidad puede usar su experiencia³ para establecer ciertas bases para la educación a distancia de emergencia en la situación particular Covid-19 en el periodo 2020.

METODOLOGÍA

El presente estudio tiene un carácter exploratorio y comparativo de naturaleza cualitativa. Nace a partir de la revisión documental de la información enviada por la Vicerrectoría Académica de la universidad y sus subunidades con relación directa en el quehacer al interior del aula durante el primer semestre 2020 y el inicio del segundo semestre del mismo año (marzo-septiembre). Creemos que los datos recopilados sobre las decisiones divulgadas a la comunidad universitaria para llevar a cabo el proceso reflejan la gestión institucional hecha.

Adicionalmente, se recopiló información a partir de otras dos fuentes: un *focus group* con los docentes del área de inglés y una encuesta a los estudiantes de las cátedras de Inglés II, III y IV a comienzos del segundo semestre. La información proveniente de estas dos fuentes captura la experiencia de aprendizaje de los estudiantes y la experiencia de enseñanza de los docentes de inglés.

3. La Utemvirtual declara en su página web tener entre otros propósitos llevar a cabo procesos instruccionales, realizar capacitaciones técnico/pedagógicas para el levantamiento de contenidos a distancia, llevar a cabo capacitaciones de tutores virtuales e instalar, configurar y capacitar en plataformas de *e-learning*.

El *focus group* fue realizado con diez profesores voluntarios, que constituyen la muestra intencional, de un total de quince cuyo contexto es equivalente al tratarse de profesores de inglés en cátedras que apuntan a logros de aprendizaje similares. Mediante videoconferencia, se discutieron las características y las dimensiones de la educación a distancia adoptada por la universidad y en sus clases. La dinámica de interacción fue semi-estructurada y dirigida, lo que permitió un punto de comparación con lo expuesto por los estudiantes a través de la encuesta, pero con preguntas abiertas. La conversación fue grabada y se tomó nota de las actitudes de los participantes y las ideas fuerza dentro de la discusión. Los datos obtenidos fueron organizados de acuerdo con los elementos fundamentales de las orientaciones emitidas por la CNA para la educación virtual en términos de gestión institucional y de docencia de pregrado en el área de inglés. Además de la recopilación de datos, el grupo focal tuvo como objeto ser parte del proceso de validación cualitativa de las preguntas de la encuesta a ser aplicada a los estudiantes.

Aunque supone un marco de referencia distinto, la aplicación de una encuesta fue el único medio disponible y viable para obtener la visión de los estudiantes en el proceso. Esta muestra corresponde a 462 estudiantes de un universo cercano a los 900 alumnos. La encuesta se aplicó vía *Google Forms* en la primera semana de clases del segundo semestre y, para responder, los estudiantes debieron basarse en su experiencia en las clases de inglés durante el período anterior.

DISCUSIÓN Y ANÁLISIS

Para realizar el análisis de los datos, se compilaron los principales hitos declarados en correos institucionales durante el primer semestre, que constituyen los lineamientos derivados de la gestión institucional. Consecutivamente, se agruparon los datos obtenidos del *focus group* respecto de la visión y experiencias de los docentes de inglés sobre esos lineamientos

y su quehacer en el aula, y aquellos obtenidos a partir de la encuesta acerca de la visión y experiencia de los estudiantes. A continuación, se trianguló la información dando lugar a elementos entrelazados sistemáticamente que dan cuenta de un trazado de modelo instruccional.

La discusión se divide en dos grandes áreas: a) gestión institucional, con acciones que le son propias a la institución en cuanto políticas, recursos y capitales; y b) docencia en el aula de inglés, involucrando los roles de los actores directos del proceso de aprendizaje enseñanza en la educación a distancia de emergencia, el tipo de *input* y los medios para entregarlo, las evaluaciones, entre otros aspectos.

De la gestión institucional

Como primer hito en la cadena de eventos asociados a la gestión institucional en cuanto a políticas, la universidad tomó la decisión de realizar todas las funciones académicas en modalidad a distancia por el periodo que fuese necesario para proteger la salud de todas las personas de la comunidad educativa. Esta decisión se vio plasmada en la Resolución 484, que detalla la administración de diagnósticos, nivelaciones, administración de exámenes de título, acceso a bibliografía, consultas de salud *online*, entrega de servicios de Bienestar Estudiantil, Acompañamiento Estudiantil, capacitación docente, entre otros aspectos.

La universidad hizo un compromiso con la educación a distancia y, como primera medida, la Vicerrectoría Académica (VRAC), a través de la Dirección General de Docencia (DGD) y la Dirección de Tecnología Educativa y Aprendizaje Continuo (Dteac), informó a toda la comunidad educativa sobre esta decisión, estableciendo criterios flexibles para la creación de aulas virtuales (por medio de las plataformas Zoom, MS Teams, Google Meet u otras, y posicionando la Plataforma Reko como repositorio de todas las grabaciones y material), el desarrollo de las clases (concediendo capacidad de decisión a los docentes para elegir

sus estrategias como trabajo en equipo, clases grabadas, video conferencias, etc.); y abriendo espacios para la capacitación virtual a docentes con acompañamiento a cargo de la DGD (Dirección General de Docencia) y la DTEAC (Utemvirtual), teniendo por objeto último proteger la calidad de la docencia.

Otra política observada fue la decisión de evaluar el proceso regularmente, aplicando encuestas a los diferentes estamentos de la universidad con frecuencia mensual. Como consecuencia, tras la primera encuesta, la universidad sugirió la adopción de una modalidad mixta en el aula, con un *mixture* de actividades sincrónicas y asincrónicas. Asimismo, indicó la necesidad de optar por evaluaciones a través de todo el proceso formativo y, por medio de la DGD, publicó una guía de recomendaciones para la evaluaciones respecto de modalidades con énfasis en la autenticidad (para disminuir el dilema de confiabilidad de los resultados), resaltando la necesidad de no traspasar la evaluación presencial a la modalidad a distancia, la información oportuna a los estudiantes, la coherencia con los logros de aprendizaje y el uso de herramientas TIC. Asimismo, sugirieron ponderadores, el empleo de procesos de auto y coevaluación, el acompañamiento durante las evaluaciones por el medio elegido por cada curso-profesor, entre otros elementos.

Tras un petitorio estudiantil, la universidad emitió una nueva resolución (n.º 778) sobre prácticas académicas, otorgando mayor flexibilidad y apoyo a la comunidad estudiantil; incorporando semanas de descansos en el primer semestre, que se traducirían en días de descanso regulares en el segundo semestre; generando mesas COVID; flexibilizando criterios de tiempo para rendir evaluaciones; abriéndose a la realización de algunas actividades presenciales cuando la necesidad de alcanzar los logros de aprendizaje lo exigiera. Asimismo, la VRAC, reforzó entre los docentes la necesidad de operacionalizar las instrucciones consensuadas con los estudiantes y emanadas de esa unidad.

Observamos un gran volumen de indicaciones en los correos emitidos por la VRAC, que vislumbran un modelo conteniendo un sistema de gobierno, normas para la planificación control

y ejecución de recursos, y diagnóstico para nuevas decisiones en un proceso constante de autorregulación. Sin embargo, los docentes manifiestan desconocer si existe una política institucional o una visión del aprendizaje virtual claras en la UTEM. Si bien recibieron una gran cantidad de información conteniendo lineamientos y resoluciones, la información fue variando durante el primer semestre, creando un ambiente de desconcierto. Del mismo modo, dos tercios de los estudiantes encuestados, por su parte, creen que la UTEM socializó su visión de aprendizaje virtual, pero de manera parcial.

Entre otros recursos, se adoptaron plataformas y otros recursos virtuales para la realización de clases y de evaluaciones y se puso a disposición de toda la comunidad universitaria la Secretaría de Estudios Virtual, que consolidó el acceso a los recursos administrativos en un solo espacio virtual. Antes del comienzo del segundo semestre, diversos directivos examinaron el modo de utilización de las TIC, y se hicieron solicitudes de mejora de los sistemas de apoyo de la universidad como Reko, Adicionalmente, se indicó que en el primer semestre se crearon sobre 3 mil aulas (más del triple que un año regular). Respecto de equipos e internet, la VRAC declaró haber realizado el préstamo de más de 900 *notebooks*, *tablets* y *pizarras digitales* y la entrega de 2700 bolsas de internet, cuyos beneficiarios fueron estudiantes y docentes.

Se observa una disparidad entre los documentos emanados desde la VRAC y las principales barreras indicadas por los docentes y estudiantes en el aula respecto de los recursos. Los docentes no tuvieron problemas de conectividad a internet, pero varios tuvieron que cambiar su computador de manera personal y algunos recibieron un equipo de parte de la universidad; asimismo, al encontrarse con dificultades con las herramientas entregadas, no siempre recibieron ayuda desde soporte. A diferencia de los docentes, del 10% de estudiantes que no contaban con un buen equipo, muy pocos indicaron que la universidad les haya proporcionado uno. En términos de conectividad uno de cada cinco estudiantes sufrió de intermitencia en su conectividad o tuvo una señal muy mala, y algo más de la mitad de los que

solicitaron internet dicen no haber recibido datos. La visión particular de los alumnos contrasta ampliamente con las cifras indicadas por la institución, generando una fuente de preocupación grave al no garantizarse un proceso formativo equitativo en un 100% debido a la infraestructura, impidiendo que un número importante de ellos pudiera cumplir cabalmente con sus responsabilidades académicas.

En términos de los recursos bibliográficos, Sibutem puso a disposición de toda la comunidad universitaria distintas colecciones de acceso abierto y/o restringido para el acceso a información en diversas áreas disciplinares, particularmente en ingeniería, negocios, ciencias básicas y matemáticas. No se publicó material para la enseñanza del inglés como lengua extranjera; todo el material extra a la bibliografía obligatoria fue seleccionado por ellos y está disponible de forma gratuita en la web.

Respecto de los capitales, particularmente del desarrollo del capital humano, se observa que la universidad ha hecho un mayor énfasis en la capacitación de los docentes en uso de plataformas y experiencias de docencia virtual, a pesar de que el 75% de ellos declara haber utilizado previamente herramientas tecnológicas para sus clases. Se han realizado videoconferencias y cápsulas de apoyo para el uso de aulas y plataformas virtuales, para el acceso objetivo de la información, se han compartido experiencias en prácticas efectivas de docencia online, talleres de *e-evaluación* e implementación de aula invertida.

En este sentido, los docentes manifiestan haber recibido nuevas herramientas para enfrentar las clases a distancia, con la compra de licencias y la entrega de cursos y talleres tanto en tiempo real como asincrónicos. La oferta, sin embargo, es calificada como confusa y se observa una participación que se restringe a aquellos cursos que inciden directamente en su práctica, como plataforma MS Teams, subida de pruebas y uso de Reko. Nos referiremos al uso efectivo de las herramientas en la siguiente sección.

Por otra parte, el Centro de Enseñanza y Aprendizaje (CEA) también se ha sumado al ámbito de la capacitación, pero apuntando a tutores y ayudantes en materias innovación pedagógica, aprendizaje entre pares y habilidades académicas. Adicionalmente, el CEA ha ofertado capacitación para los estudiantes en forma de documentos y cápsulas tendientes a favorecer el aprendizaje de los estudiantes desde su propia praxis, por ejemplo, para la administración del tiempo, la organización de espacios de estudio, ejercicios de concentración y otros; y Sibutem ha ofrecido cursos para el acceso a la información en diversas plataformas y de búsqueda de información para estudiantes (BRUI).

De la discusión, se observa un soporte metodológico mediado por tecnologías que cruza todas las actividades publicadas, con una evaluación constante y un rediseño de las medidas en plazos cortos. Por otro lado, se observó un menor énfasis en el soporte socioafectivo y de salud de la comunidad educativa, acotándose al apoyo en línea a estudiantes y funcionarios UTEM.

De la docencia en el aula de inglés

Hacia fines del primer semestre, la Vicerrectoría Académica publicó los resultados obtenidos a través del Plan de Contingencia Académica, enumerando las acciones realizadas durante el periodo en docencia virtual e indicando que la satisfacción de los docentes ha aumentado, pero que menos de la mitad de los estudiantes manifiesta estar satisfechos con la docencia entregada bajo la modalidad a distancia.

Los actores del proceso de aprendizaje-enseñanza al interior del aula son principalmente los estudiantes y los docentes, integrando también ayudantes y tutores. En la educación a distancia, sus roles deben cambiar; sin embargo, en términos generales, se observó un traspaso de metodologías y herramientas desde la modalidad presencial, cambiando solamente el entorno de aprendizaje.

Respecto del uso de TIC, los docentes declaran usar herramientas desde antes de la implementación de la modalidad *online*, que califican de beneficiosa para el contexto, que ha permitido aprovechar las herramientas que conocían previamente de mejor modo, como las aulas virtuales y Reko. Sin embargo, un tercio de los estudiantes creen que sus profesores emplean las tecnologías con algunas dificultades, pero no impedimentos (lo que quedó marginado a solo cerca del 5%). En un número reducido de clases, los docentes tuvieron problemas con el aula virtual, sin saber compartir pantalla o audio, teniendo que acudir a los estudiantes para la resolución de problemas. Por otra parte, sobre la experiencia en el aula, muchos estudiantes manifiestan que debiesen incorporarse nuevas aplicaciones y actividades distintas de una clase lectiva, añadiendo más espacio para la interacción. Este punto se opone a la indicación de los docentes respecto de la dificultad para interactuar, del modo como se haría en una modalidad presencial, debido al bajo nivel de participación por parte de los estudiantes a pesar del buen ambiente generado en las clases en tiempo real.

Al respecto, los docentes observan una desmotivación de los estudiantes que presentan problemas de conectividad y los estudiantes aducen, además del problema de recursos tecnológicos, que su falta de participación se debe a una sensación de intranquilidad al hablar en inglés, reduciéndose muchas veces a entregar sus respuestas a través del chat, a pesar del énfasis que debe tener lo verbal en las clases dado los logros de aprendizajes establecidos para cada programa.

Al igual que en las clases presenciales, además del texto guía (bibliografía obligatoria), el material utilizado tanto en las clases sincrónicas como para el trabajo asincrónico corresponde a videos, ppts, audios, ejercicios en línea, guías de ejercicios y/o guías explicativas y lecturas en línea en torno a la gramática o al vocabulario en contextos acotados; menor uso se hace de material que incluya tareas más complejas de comprensión, aplicación de contenidos o creación en contextos más auténticos. Este material es subido principalmente a Reko u otras plataformas, y es apoyado con herramientas tales como Kahoot

y Quizizz. Dos de cada diez alumnos manifestaron no recibir material extra al libro guía y la frecuencia de entrega de material (entendida como la entrega de *input*) fue regular solo para la mitad del alumnado.

No obstante, existe una buena recepción del material entregado y particularmente de los medios utilizados. A pesar de considerar el material como un aporte para su aprendizaje, solo cerca de la mitad de ellos dice haberse sentido motivados por él para participar más en las clases.

Finalmente, es preocupante que cerca de dos tercios de los estudiantes solo ocasionalmente o nunca buscó material por su cuenta, restando solo un tercio que lo hizo frecuentemente.

Respecto de las evaluaciones, la mayoría de los docentes realizó evaluaciones formativas a lo largo del semestre por medio de preguntas dentro de la clase, retroalimentando a los estudiantes de forma directa y en varios casos realizando una nueva actividad para aplicar los mismos contenidos revisados; sin embargo, este tipo de evaluaciones y retroalimentación no fue notada por un amplio número de estudiantes. Solo la mitad de los alumnos dijeron realizar actividades evaluativas asincrónicas, como el desarrollo de guías, ejercicios de comprensión lectora y auditiva y diálogos, dejando las composiciones y las presentaciones a un uso mínimo, las que constituyen para los estudiantes actividades poco motivadora. En todos los casos de evaluación sumativa, la mayoría de los estudiantes dijo haber recibido retroalimentación, principalmente por medio de correcciones explicaciones y comentarios en clases o a través de rúbricas y, menos frecuentemente, con corrección de errores en los mismos trabajos o el envío de estos de manera individualizada.

Al respecto, los docentes sugieren un cambio en el tipo de evaluaciones formales que integre la realización de evaluaciones progresivas acumulativas y la extensión de los tiempos para que los estudiantes entreguen sus respuestas, en concordancia con los lineamientos institucionales.

Se observa que, a pesar de las directrices de la universidad de adoptar una modalidad mixta, los docentes han ocupado la mayoría de las horas en clases sincrónicas. Los docentes creen necesario realizar la mitad o tres cuartos de las horas en tiempo real y el restante debe ser cubierto por los estudiantes asincrónicamente. A este respecto, los docentes expusieron el cansancio que supone realizar los bloques de clases completos por el hecho de la poca interacción producida en la clase o la actitud pasiva de los estudiantes frente a los desafíos que una clase de idiomas extranjeros supone. Una alternativa entregada por docentes y estudiantes es distribuir los bloques en días distintos.

Debemos indicar que los roles de docentes y estudiantes cambiaron en la modalidad a distancia, pero en la dirección opuesta a lo recomendado. Si bien no ocurrió en todos los casos, la baja participación de los estudiantes en las clases en tiempo real abrió la necesidad de los docentes a aumentar la instrucción directa. Adicionalmente, no se observó un grado notorio de autonomía de los estudiantes en tanto los gestores reales de su propio aprendizaje, dejando gran parte de la responsabilidad del proceso en manos de sus profesores.

CONCLUSIONES

Este estudio ha centrado su atención en revelar el modelo instruccional implícito en las orientaciones de la Universidad. En términos generales, los resultados evidenciaron que existen lineamientos claros que esbozan un modelo de educación virtual y que concuerdan con aquellas orientaciones emanadas de la CNA para el aseguramiento de la calidad de la educación virtual. Tal modelo implícito considera análisis y diseño, concepción y desarrollo, proceso de aprendizaje y evaluación de este. Claramente el análisis de factibilidad no pudo realizarse antes de poner en marcha la modalidad, sino que se hizo como parte de su desarrollo, buscando caminos para la toma de decisiones, informando a la comunidad educativa, pidiendo retroalimenta-

ción para la evaluación del proceso y volver a tomar decisiones e informar a los agentes del proceso en un ciclo continuo. Sin embargo, a pesar de que los comunicados lo manifiestan, la estrategia de socialización no ha sido efectiva a pesar de las decenas de correos a través del semestre.

Los lineamientos generales de la educación a distancia surgen de la universidad misma. Sin embargo, la puesta en marcha es llevada principalmente por los docentes. A este respecto, se constataron divergencias en las cátedras de inglés, principalmente en lo que respecta a la evaluación formativa continua y la flexibilidad tanto en las evaluaciones como en la adopción de una modalidad mixta, lo que supone un cambio de roles de los actores del proceso.

Existe la percepción de los estudiantes que cuando la actividad es motivadora (entretenida) para causar su participación en clases el aporte a su aprendizaje es mayor y este se produce al usar aplicaciones en sus celulares o computadores. Debemos recordar que se trata de estudiantes denominados *millennials*, que crecieron en la era digital y que han accedido al mundo con los teléfonos móviles como una realidad y no un avance tecnológico. Por lo tanto, deben analizarse sus experiencias y preferencias para formular un diseño instruccional al interior del aula que integre materiales y medios motivadores, que constituyen una necesidad y un requerimiento de los estudiantes de esta generación.

En las tres fuentes de información, se observó indirectamente una valoración del aspecto social del aprendizaje. Sin embargo, se distingue un nivel de interacción insuficiente que debe producirse entre los estudiantes y entre cada estudiante y el docente, particularmente en una clase de idiomas. El aspecto social aparece, entonces, como un elemento en situación crítica para el aprendizaje y debemos buscar soluciones para mejorar los aprendizajes en este sentido.

Al respecto, debemos evaluar los resultados de este estudio para renovar la docencia entregada con miras a mejorar la participación

verbal activa del alumnado, que asegure su aprendizaje no como la recepción de *input*, sino como el desarrollo de competencias lingüísticas en inglés. Para ello, se debe trabajar en los roles, motivar la introducción de metodologías innovadoras en el aula sincrónica y en las horas de trabajo autónomo y proyectar actividades centradas en los estudiantes y enmarcadas en la evaluación significativa.

Se han de identificar otras barreras que afectan el éxito o fracaso de la modalidad a distancia, que según Christensen (2000) es un proceso superado por muy pocas instituciones. En este sentido, cabe preguntarse acerca de los factores culturales en torno a los roles en el enseñar y el aprender en entornos virtuales que garanticen el aprendizaje y las medidas que la institución puede tomar para que dejen de ser un obstáculo.

Adicionalmente, durante el estudio se identificaron distintas barreras que tuvieron un impacto en el desarrollo de las competencias de la asignatura de inglés para un grupo de estudiantes. Estas barreras incluyen la inexperiencia en el uso de entornos virtuales por parte de los docentes y, particularmente, la falta de disponibilidad de equipos e internet.

Al respecto, existe una brecha digital en torno al acceso a internet y al número de hogares que cuentan con un equipo propio y adecuado para poder ser parte de una educación en modalidad a distancia. Se trata de barreras socio-económicas y geográficas padecidas principalmente por los hogares de menores ingresos y aquellos que no se encuentran en las grandes ciudades, quedando marginados del acceso oportuno a la información y de muchas de las actividades de aprendizaje. Estas barreras constituyen un desafío país en tanto no importan los esfuerzos de esos hogares por intentar disminuir esa brecha si no existen políticas que lo permitan.

En tal sentido, es probable que se haya gestado una semilla para emprender el camino hacia la educación en una modalidad a distancia, pero de ningún modo nos encontramos preparados

para hacer el cambio hoy, menos aún para una modalidad 100% virtual.

No hay duda de que los cambios se aproximan, pero el país tiene mucho camino por recorrer para alcanzarlos.

REFERENCIAS

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

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

Comisión Nacional de Acreditación (2018). Orientaciones para la acreditación de instituciones que imparten programas en modalidad virtual y combinada. Recuperado de: <https://www.cnachile.cl/noticias/PublishingImages/paginas/Forms/AllItems/ORIENTACIONES%20PARA%20UNIVERSIDADES.pdf>

Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.

Fandos, M. (2006). El reto del cambio educativo: nuevos escenarios y modalidades de formación. *Educar*, (38), 243-258. Recuperado de: <https://educar.uab.cat/article/download/v38-fandos/158>

Jones, N. y O'Shea, J. (2004). Challenging hierarchies: The impact of e-learning. *Higher Education*, 48, 379-395. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/225847664_Challenging_hierarchies_The_impact_of_e-learning

Pérez, R. (2010). La virtualización de la educación superior: límites y posibilidades en el contexto de la responsabilidad social. II congreso internacional de investigación educativa y pedagógica. Bogotá, Colombia: UMNG.

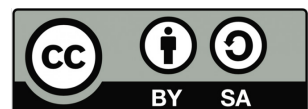
Ministerio de Educación de Chile (2020). Orientaciones Aprendizaje a Distancia. Recuperado de: <https://educa->

[cionsuperior.mineduc.cl/protocolo-provisorio-covid-19/orientaciones-aprendizaje-a-distancia/](https://educacionsuperior.mineduc.cl/protocolo-provisorio-covid-19/orientaciones-aprendizaje-a-distancia/)

Ministerio de Educación de Chile (2020). Plan de Acción MINEDUC para Instituciones de Educación Superior. Recuperado de: <https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2020/05/PLAN-DE-ACCION-COVID-19.pdf>

Universidad Tecnológica Metropolitana (2020). Resolución 484. Recuperado de: <http://transparencia.utem.cl/wp-content/uploads/2020/05/RES-04842020-1.pdf>

Universidad Tecnológica Metropolitana (2020). Resolución 778. Recuperado de: http://img.utem.cl/descargas/RES_0778_DJ_309_IMPARTEINSTRUCCIONESDOCENCIA-COVID-12-06-2020.pdf



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.