

# Tlamati Sabiduría



## Percepciones estudiantiles sobre el aprendizaje de inglés a través de las TIC durante la pandemia de Covid-19

Alejandro Gutiérrez-Ramírez\*  
Iván Milton Hansen-Ríos  
Filiberto García-Lotzin  
Maritza Alejandra Torres-Ruano  
Blanca Elizabeth Escalante-Pérez

*Facultad de Lenguas Extranjeras, Universidad Autónoma de Guerrero. Privada Venados No 9, Fraccionamiento Club Deportivo, 39690, Acapulco de Juárez, Guerrero*

*\*Autor de correspondencia  
[12819@uagro.mx](mailto:12819@uagro.mx)*

### Resumen

Como consecuencia del confinamiento provocado por la pandemia del Covid-19, la Licenciatura en Enseñanza del Idioma Inglés (LEI) de la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro), al igual que las escuelas de todo el mundo, se vio en la necesidad de recurrir a la educación virtual. Se estableció una relación inédita entre maestros y alumnos de la que se conoce muy poco porque no existen aún datos oficiales sobre lo ocurrido en la LEI durante la ausencia de clases presenciales. Para obtener información sobre el proceso formativo durante este período, el presente trabajo se realizó con el objetivo de conocer la percepción de los estudiantes sobre su experiencia de aprender inglés con la educación remota de emergencia empleando la estrategia de aula invertida (*flipped classroom*). Se realizó un trabajo de investigación de tipo exploratorio-descriptivo y transversal, y para el análisis de datos se usó un enfoque cuantitativo. Para la recolección de datos, se utilizó un cuestionario con 5 indicadores y 19 ítems que se

### Como citar el artículo:

Gutiérrez-Ramírez, A., Hansen-Ríos, I.M., García-Lotzin, F., Torres-Ruano, M.A., Escalante-Pérez, B.E. (2022). Percepciones estudiantiles sobre el aprendizaje de inglés a través de las TIC durante la pandemia de Covid-19. *Tlamati Sabiduría*, 14, 24-41.

*Editora Asociada: Dra. Elvia Garduño-Téliz*

*Recibido: 09 agosto 2022; Recibido en la versión corregida: 05 octubre 2022; Publicado: xx octubre 2022*



cuantitativo. Para la recolección de datos, se utilizó un cuestionario con 5 indicadores y 19 ítems que se compartió con los respondientes a través de formularios de Google. Los resultados permitieron concluir que los estudiantes perciben su propio desempeño en el aprendizaje autónomo como bueno y que los maestros supieron aprovechar las plataformas digitales. Y a pesar de que existe una tendencia a favor de considerar que la escuela funcionó aceptablemente bien durante la etapa de emergencia sanitaria, las opiniones coinciden en que no se alcanzó el nivel de eficiencia de las clases presenciales. Entre los aspectos negativos, algunos alumnos reportaron haber tenido problemas con la señal de Internet y con disponer del equipamiento necesario para realizar sus trabajos escolares, lo cual indica que la educación remota de emergencia se convirtió en la mejor opción solo para una parte del alumnado, porque, para los que tienen menos recursos, actuó como un instrumento de marginación.

**Palabras clave:** Pandemia, Educación remota de emergencia, Aprendizaje de inglés, Habilidades tecnológicas

## Abstract

As a consequence of the confinement caused by the Covid-19 pandemic, the bachelor's degree in English Language Teaching (LEI) of the Autonomous University of Guerrero (UAGro), like schools around the world, saw the need to resort to virtual education. An unprecedented relationship was established between teachers and students of which very little is known because there are still no official data on what happened in the LEI during the absence of face-to-face classes. To obtain information about the training process during this period, this work was carried out with the aim of knowing the perception of students about their experience of learning English with emergency remote education using the *flipped classroom* strategy. An exploratory-descriptive and cross-sectional research work was carried out, and for the data analysis, a mixed qualitative-quantitative approach was used. For data collection, a questionnaire with 5 indicators and 19 items was used and shared with respondents through Google forms. The results allowed us to conclude that students perceive their autonomous learning as good and that teachers knew how to take advantage of digital platforms. And although there is a tendency in favor of considering that the school functioned acceptably well during the health emergency stage, opinions agree that the level of efficiency of face-to-face classes was not reached. Among the negative aspects, some students reported having problems with the Internet signal and with having the necessary equipment to carry out their schoolwork, which indicates that emergency remote education became the best option only for a part of the students because, for those with fewer resources, it acted as an instrument of marginalization.

**Keywords:** Pandemic, Emergency remote education, English language learning, Technology skills

## Introducción

El confinamiento ocasionado por la pandemia del Covid-19 de los años 2020, 2021 y parte de 2022 será recordado por el elevado número de fallecimientos y por su impacto en la economía, pero también por haber dejado en evidencia los rezagos que muchos países presentan en cuanto a

calidad educativa, acceso a Internet, marginación, pobreza y otros más ([Human Rights Watch, 2021](#)). A un mes de haber empezado lo que en un principio se llamó 'cuarentena', al 20 de abril de 2020, el impacto del coronavirus ya había provocado que el 91% de las escuelas cerraran sus puertas, afectando así a 1 575 millones de estudiantes de distintas edades en 191 naciones,

de los cuales, más de 160 millones eran de América Latina y el Caribe (IESALC, 2020; UNESCO, 2020; CEPAL-UNESCO, 2021).

La emergencia tuvo tal magnitud que los sistemas educativos se vieron en la necesidad de establecer rápidamente las bases para iniciar un período de clases en línea para el cual no estaban preparados (CEPAL, 2020; Pedró, 2021). Las escuelas de todos los niveles debieron superponerse a la falta de contenido digital alineado con los planes y programas de estudio y un profesorado no capacitado. A esto hay que agregarle la urgencia de incorporar a la mayor cantidad posible de estudiantes en las mejores condiciones de equidad (IESALC, 2020; Porlán, 2020). Pero había quedado muy claro desde el principio, que el paso a la modalidad en línea implicaba la ampliación de la brecha digital que existe no solo entre las personas que iniciaron con una capacitación previa en el uso de las TIC y las que no aún no tenían la competencia requerida, sino también entre aquellas que disponen de los recursos tecnológicos necesarios y otras menos afortunadas cuyos hogares no cuentan ni con la calidad de equipamiento, ni con la conectividad requerida para aprovechar esta opción educativa (Human Rights Watch, 2021; Gómez-Arteta y Escobar-Mamani, 2021).

Como respuesta al confinamiento forzado provocado por la pandemia, la UAGro implementó un Plan Emergente y un Plan de Continuidad Académica. Para hacer esto posible, exhortó al personal docente de todas las escuelas de la institución de nivel bachillerato, licenciatura y posgrado a participar en cursos de capacitación simultáneos enfocados a compartir información sobre la forma de adaptar estrategias de enseñanza presenciales a la actividad educativa en línea. Durante la capacitación, se les explicó a los profesores que la planeación de clases debe estar relacionada con las competencias a desarrollar para alcanzar el perfil de egreso de los respectivos planes de estudio, y que debían actuar con apego a los lineamientos filosóficos, pedagógicos y de pertinencia enfocados a la solución de problemáticas del campo laboral establecidos por la UAGro Virtual. La UAGro propuso el modelo de *clase invertida* como estrategia educativa en el ambiente virtual y enfatizó también en la

importancia de diseñar e implementar los contenidos en modalidad multimodal mediante el uso de G Suite, ahora Workspace for Education (UAGro, 2021).

La Licenciatura en la Enseñanza del Idioma Inglés (LEI) de la Facultad de Lenguas Extranjeras (FALE) es un programa educativo de la UAGro que opera con el objetivo de formar maestros de inglés. Durante el período de confinamiento de dos años causado por la pandemia del Covid-19, la LEI se unió al esfuerzo global de mantener la actividad educativa en el mejor nivel de calidad posible, y para ello fue necesario que los quince docentes del programa educativo tomaran el curso de capacitación impartido por la Universidad. El principio se caracterizó por ser un arduo proceso de aprendizaje con múltiples ensayos y errores, pero, con el paso del tiempo, todos los profesores lograron utilizar en mayor o menor medida la suite de Google. La capacitación inicial recibida de parte de la Universidad les permitió estar en condiciones de empezar a interactuar con sus alumnos y de establecer junto con ellos el compromiso de continuar el trabajo formativo enfocado hacia el logro del perfil de egreso establecido en el Plan de Estudios. Se estableció así, una relación inédita entre maestros alumnos, un proceso educativo del cual se conoce muy poco.

La importancia que se le otorga al aprendizaje de esta lengua extranjera se traduce en la expectativa de que los alumnos alcancen el nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER, 2022) antes de concluir los ocho semestres de la carrera. Este es un nivel de dominio que, según el British Council de España (2021), consiste en la capacidad que tiene una persona de interactuar verbalmente con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de cualquiera de los interlocutores. La LEI tiene alumnos que ya cuentan con un avance en el aprendizaje de inglés y no necesitan tomar clases de algunas unidades de aprendizaje. Una constancia institucional o internacional de Nivel B1 les da el derecho a exentar inglés del primero al cuarto semestres, y para exentar del quinto al octavo semestres, le

tienen que entregar al maestro una certificación de Nivel B2.

Hasta el momento en que se terminó de redactar este artículo, no se había generado ningún tipo de información institucional acerca del impacto del aprendizaje multimodal en condiciones de educación remota de emergencia y tampoco se disponía de información confiable sobre el grado de eficiencia con que se realizó la actividad virtual en la LEI. Esta situación motivó a los autores del presente estudio a buscar datos pioneros que condujeran a los siguientes cuestionamientos: ¿Cómo fue la experiencia de aprendizaje de inglés desde una perspectiva multimodal durante la pandemia? ¿Qué tan útiles fueron las herramientas digitales recomendadas por la UAGro?, y ¿Cuántos alumnos tuvieron acceso a Internet y cuántos tuvieron problemas de señal y de disponibilidad de dispositivos para conectarse?

El alcance del estudio permite conocer la percepción que tienen los estudiantes sobre su propio aprendizaje de inglés en un contexto de ausencia de clases presenciales y valorar el efecto sobre el posible logro del perfil de egreso. Sus limitaciones se encuentran en que no se incluyó al total de maestros de la LEI, únicamente a los maestros que imparten clases de inglés. Los resultados que se presentan son exclusivos de una sola escuela. Aun así, la información generada puede ser muy orientadora para todo el personal docente de la LEI, y puede ser de gran interés para otros profesores dentro y fuera de la UAGro.

## Marco teórico

### *El aula invertida*

El *aula invertida* o *flipped classroom* es el modelo educativo que la UAGro juzgó apropiado para hacer frente a las condiciones de distanciamiento físico (UAGro, 2021). Es un modelo que lleva el sentido contrario a la interacción tradicional del aula: en lugar de que la actividad académica inicie con el maestro dando la clase, el punto de partida es un proceso de aprendizaje adelantado por parte de los alumnos (Aguilera-Ruiz *et al.*, 2017). El maestro no da instrucción directa; su función es la de un facilitador que proporciona un espacio para el trabajo independiente. Los estudiantes reciben con

anticipación el material de estudio vía Internet y aplican estrategias de resolución de problemas, trabajo colaborativo y desarrollo de proyectos. El ciclo se cierra cuando los alumnos se reúnen con el maestro en video conferencias para aclarar dudas y recibir instrucciones para un nuevo aprendizaje autónomo (Bhat *et al.*, 2020).

Este modelo fue acuñado por Bergmann y Sams (2012), quienes con el deseo de apoyar a aquellos alumnos que por diferentes causas no podían asistir regularmente a clases, diseñaron una estrategia en la que el profesor comparte con ellos videos grabados por él mismo con explicaciones de los puntos a estudiar, y complementa con diapositivas, textos y otros materiales (Merla y Yáñez, 2016). El aula invertida posteriormente derivó en el aprendizaje invertido, un tipo de instrucción que se realiza fuera del aula para desarrollar actividades de aprendizaje significativo y personalizado utilizando contenidos procedentes de videos, periódicos, capítulos de libro, artículos digitales u otros (Polanco y Soto, 2021).

El *aula invertida* no fue fundamentada en teorías ni en investigaciones previas, más bien fue el fruto de un recurso didáctico llevado a la práctica cuyo análisis de resultados ha servido de referencia para realizar ajustes enfocados a desarrollar habilidades de aprendizaje autodirigido y atender los diferentes estilos de aprendizaje, y con eso beneficiar a una población mayor del estudiantado. El conjunto de estas medidas ofrece al alumno la posibilidad de avanzar a su propio ritmo y consultar el material las veces que considere necesario (Martínez-Olvera *et al.*, 2014).

## Metodología

Se realizó un trabajo de investigación de tipo descriptivo y transversal, y para el análisis de datos se usó un enfoque cuantitativo. Se llevó a cabo durante el mes de octubre de 2021 en la Licenciatura en la Enseñanza del Idioma Inglés, con el objetivo de obtener información que permita conocer la percepción de los estudiantes acerca de su experiencia de aprendizaje de inglés durante la pandemia en un contexto de educación remota de emergencia.

### *Recolección de datos*

Se utilizó un cuestionario con 5 indicadores y 19 ítems. Sus 4 opciones de respuesta están graduadas en escala Likert de la siguiente forma: “totalmente de acuerdo”, “algo de acuerdo”, “algo en desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo”. Al final de cada indicador, se incluyó un espacio para que los respondientes anotaran observaciones, si lo deseaban.

Para la operacionalización del instrumento, se establecieron 5 indicadores con los que se pretende cubrir los aspectos importantes del aprendizaje de inglés en un contexto de educación remota de emergencia. Los indicadores son 1) “mi aprendizaje de inglés en clases no presenciales”, 2) “mi desempeño como alumno con el uso de las TIC”, 3) “herramientas usadas en la UAGro (G Suite, ahora Workspace for Education)”, 4) “habilidades tecnológicas de mi maestro(a) de inglés, y 5) “mi acceso a internet”. El primer indicador incluye 4 ítems, uno para cada habilidad (audición, habla, lectura y escritura); el segundo, con 3 ítems, está enfocado a conocer lo que piensan los alumnos sobre su propia experiencia de aprender inglés desde sus casas sin asistir a clases presenciales y la percepción que tienen de su propia conducta en esta modalidad; el tercero, con 3 ítems, está enfocado en la percepción que tienen los alumnos acerca de las “herramientas usadas en la UAGro (G Suite, ahora Workspace for Education)”; el cuarto, con 5 ítems, busca obtener información sobre el grado de competencia que los docentes mostraron en el uso de los recursos tecnológicos con propósitos educativos; el quinto, incluye 4 ítems centrados en conocer la posibilidad que tuvieron los alumnos de disponer de una computadora y/o dispositivos móviles para realizar sus trabajos de clases y en la calidad de señal de Internet que tenían a su alcance.

Para facilitar el análisis de los resultados llevado a cabo en una fase posterior de este estudio, se tuvo el cuidado de redactar todos los ítems con mensajes positivos, de tal manera que cuando el respondiente selecciona una de las opciones “totalmente de acuerdo” y “algo de acuerdo” se puede interpretar que algo bueno está ocurriendo; por el contrario, cuando elige una de las opciones “algo en desacuerdo” y “totalmente en

desacuerdo”, se puede entender que hay un funcionamiento negativo. Esta uniformidad permitió agrupar resultados para identificar las tendencias de manera particular en cada ítem y en habilidades tecnológicas de los maestros en cada indicador.

### *Muestreo por conveniencia*

Se realizó un muestreo por conveniencia del tipo de técnicas no probabilísticas, las cuales son útiles en situaciones en las que no es posible extraer un muestreo de probabilidad aleatorio. Se fundamenta en la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador y en la posibilidad de que acepten ser incluidos en el estudio (Otzen y Manterola, 2017).

### *Validez y confiabilidad*

Se realizó una validación por cuatro expertos con trayectoria en la enseñanza del idioma inglés y uso de las TIC con propósitos didácticos, en la que cada uno de ellos aportó su opinión informada. En su posición de jueces, valoraron el grado de relación que hay entre un ítem y otro, y entre el conjunto de ítems y el constructo general; consideraron también que el número de ítems fuera adecuado para la medición de cada una de las categorías por medir, así como el orden de presentación de los ítems y el grado de dificultad para ser comprendidos. Con base en esta apreciación, los jueces consideraron apropiado el cuestionario para el propósito para el cual fue construido. La consistencia interna del instrumento se verificó mediante el empleo del índice “Alfa” de Cronbach. El valor del instrumento fue de 0.9, denotando que el instrumento es confiable, tiene unas cuantificaciones estables y consistentes.

Para determinar la cantidad de participantes, se tomó como punto de partida el número de alumnos legalmente inscritos en la LEI durante el ciclo escolar en que se llevó a cabo la recolección de datos que, según el Sistema de Administración y Seguimiento Escolar (SASE), fue de 308. Sin embargo, resultó difícil establecer contacto con el total de la matrícula porque no todos los alumnos participaron en las clases multimodales. Hubo algunos que dejaron de asistir sin haber oficiali-



zados una baja temporal o definitiva, y otros que quedaron exentos desde el principio del semestre en la unidad de aprendizaje de inglés con la presentación de una constancia de Nivel B1 o B2 del MCER. Ante la falta de un número confiable de la población estudiantil activa, se procedió a preguntarles a los maestros de inglés cuantos alumnos asistían de manera regular a sus clases. La información procedente de las listas de asistencia permitió identificar una población total de 273. Al dividir este número entre la cantidad de cuestionarios respondidos (248), la participación para el presente estudio se ubicó en 91% (Tabla 1).

## Resultados y discusión

La información que se presenta en este punto está relacionada con la perspectiva teórica de *aula invertida* o *flipped classroom*. Una metodología de aprendizaje que cambia la forma en la que el alumno adquiere el conocimiento adoptando un papel activo y protagónico dentro de su propio proceso de aprendizaje. Con el *aula invertida*, el facilitador establece contacto con sus estudiantes a través de herramientas tecnológicas para compartirles fuentes de conocimiento y asignarles tareas, mientras que los alumnos realizan

Sem	Grupo	Alumnos		
		Matrícula	Asistentes a clases	Respondientes
1°	101	45	42	41
	102	39	35	32
3°	301	47	43	40
	302	41	38	35
5°	501	42	36	32
	502	30	27	25
7°	701	35	27	23
	702	29	25	20
Total:	8 grupos	308	273	248

Tabla 1. Comparación entre los alumnos oficialmente inscritos y los que tomaron clases de inglés. Participación = 91%

actividades de aprendizaje autónomo y auto-aprendizaje. En el marco del análisis e interpretación de los datos, se integra esta perspectiva teórica tomando como punto de partida el aprendizaje individual que posteriormente es trasladado a un entorno grupal (Gobierno de Canarias, 2022).

### Indicador 1. Mi aprendizaje de inglés en clases multimodales

#### a) Resultados

Los 4 ítems de este apartado se refieren al desarrollo de cada una de las habilidades lingüísticas. El primero de ellos “mi comprensión auditiva en inglés ha mejorado” tiene 60 respuestas en la opción “totalmente de acuerdo” que representa el 24% del total, 141 en “algo de acuerdo” que equivale al 57%, 35 en “algo en desacuerdo” que corresponde al 14% y 12 para “totalmente en desacuerdo” con un 5%. El segundo ítem “mi expresión oral en inglés ha mejorado” tiene 57 respuestas en la opción “totalmente de acuerdo” que representa el 23% del total, 122 en “algo de acuerdo” que equivale al 49%, 59 en “algo en desacuerdo” que corresponde al 20% y 20 para “totalmente en desacuerdo” con un 8%. El tercer ítem “mi comprensión de lectura en inglés ha mejorado” tiene 67 respuestas en la opción “totalmente de acuerdo” que representa el 27% del total, 134 en “algo de acuerdo” que equivale al 54%, 32 en “algo en desacuerdo” que corresponde al 13% y 15 para “totalmente en desacuerdo” con un 6%. Y el cuarto ítem “mi expresión escrita en inglés ha mejorado” tiene 102 respuestas en la opción “totalmente de acuerdo” que representa el 41% del total, 114 en “algo de acuerdo” que equivale al 46%, 22 en “algo en desacuerdo” que corresponde al 9% y 10 para “totalmente en desacuerdo” con un 4% (Tabla 2).

#### b) Discusión

Considerando que los ítems están redactados con un mensaje positivo, y que el mayor porcentaje de las respuestas obtenidas de todo el indicador se encuentra en las primeras dos

Indicador 1		de acuerdo		en des-acuerdo		TOTAL
Mi aprendizaje de inglés en clases no presenciales		Totalmente	Algo	Algo	Totalmente	
1	Mi comprensión auditiva en inglés ha mejorado	24%	57%	14%	5%	100%
2	Mi expresión oral en inglés ha mejorado	23%	49%	20%	8%	100%
3	Mi comprensión de lectura en inglés ha mejorado	27%	54%	13%	6%	100%
4	Mi expresión escrita en inglés ha mejorado	41%	46%	9%	4%	100%
Promedio del indicador		29%	51%	14%	6%	100%

Tabla 2. Resultados del indicador 1.

opciones “totalmente de acuerdo” y “algo de acuerdo” (29% + 51% = 80%), se puede advertir una tendencia a que sí hubo una mejora en las 4 habilidades. Se observa también un 20% (14% + 6%) de opiniones en sentido opuesto.

Entre las observaciones expresadas por algunos de los respondientes, se encuentran que la educación multimodal les limitó la oportunidad de practicar la conversación en inglés con el docente y con los compañeros. Es decir, consideran que les hizo falta lo que [Ávila \(2006\)](#) describe como interacción verbal cara a cara, en la que los interlocutores pasan de ser emisores a receptores de mensajes y viceversa, usando alternadamente las habilidades de expresión oral y comprensión auditiva. En lo que respecta a las otras dos habilidades (lectura y escritura), teóricamente no se puede considerar que el aislamiento les haya afectado de la misma manera, porque, según afirman [Da Silva y Signoret \(2005\)](#), se pueden practicar de forma individual y asincrónica.

Las respuestas optimistas expresadas en este indicador contrastan con las calificaciones obtenidas en un examen de inglés institucional aplicado el 25 de febrero de 2022 en el que participaron 5 maestros de inglés y 52 alumnos de todos los grupos. 25 alumnos presentaron el examen de Nivel B1 y otros 27 de Nivel B2. Según datos proporcionados por la coordinadora de los exámenes, ambos niveles coincidieron en

que solo el 48% de los aspirantes obtuvo una calificación aprobatoria; un porcentaje bajo al ser comparado con los resultados de años anteriores a la pandemia. Esta información puede ser interpretada de las siguientes formas: a) los respondientes consideran que, ‘a pesar de los inconvenientes’, sí lograron cierto avance en el aprendizaje, aunque haya sido poco y/o b) influyó el hecho de que los exámenes utilizados son obtenidos de editoriales internacionales y no se enfocan a un vocabulario o tema gramatical particular aprendido en clases, sino en todo lo que una persona ha aprendido de inglés durante toda su vida.

Es oportuno enfatizar que el progreso en el uso de las cuatro habilidades no es suficiente para que el alumno pueda interactuar socialmente de manera apropiada con otros hablantes de la lengua inglesa. Para ello, es necesario que desarrolle su capacidad de adaptar su forma de hablar en contextos variados (formales, informales o semiformales). Ese es el camino que conduce a la *competencia comunicativa*, un concepto creado por [Hymes \(1971\)](#), que consiste en tener la habilidad de utilizar palabras y expresiones apropiadas según las distintas situaciones comunicativas en las que el interlocutor se encuentre. A esto se le agrega la estrategia personal de saber cuándo hablar y cuándo no, de qué hablar y cómo expresarse dependiendo de quién sea la persona a

la que se está dirigiendo (Gràcia *et al.*, 2020). Es tal la importancia de esta capacidad que los reconocidos investigadores, Jack C. Richards y Theodore S. Rodgers, sostienen que el objetivo principal de toda la actividad que realiza el maestro de inglés consiste en ayudar a los alumnos a desarrollar su *competencia comunicativa* (Richards y Rodgers, 2014).

*Indicador 2: “Mi desempeño como alumno en el uso de las TIC*

#### *a) Resultados*

Esta sección está centrada en lo que piensan los alumnos sobre su experiencia de aprender inglés desde sus casas sin asistir a clases presenciales y sobre su propia conducta en esta modalidad. Para el ítem “prefiero las clases presenciales teniendo los recursos digitales solo de apoyo”, los resultados de la opción “totalmente de acuerdo” suman 161 respuestas, o bien el 65% del total. La opción “algo de acuerdo” tiene 67 respuestas que equivalen al 27%. En la opción “algo en desacuerdo” se agregan otras 15 respuestas o el 6% y 5 respuestas más para la opción “totalmente en desacuerdo” que representan el 2%. El ítem “el uso de las redes sociales puede apoyar mi aprendizaje de inglés”, presenta resultados donde la opción “totalmente de acuerdo” tiene 114 respuestas que representan el 46%. La opción “algo de acuerdo” tiene 92 respuestas que equivalen al 37%. En la opción “algo en desacuerdo” se suman otras 25 respuestas o el 10% y 17 respuestas más para la opción “totalmente en desacuerdo” o el 7% restante. Para el ítem “me estoy convirtiendo en un(a) estudiante más autónomo(a)”, los resultados de la opción “totalmente de acuerdo” son de 122 respuestas, lo que también puede ser interpretado como el 49% del total. La opción “algo de acuerdo” tiene 92 respuestas que equivalen al 37%. En la opción “algo en desacuerdo” se agregan otras 20 respuestas o el 8%, 15 respuestas más para la opción “totalmente en desacuerdo” que representan el 6%.

#### *b) Discusión*

Como se puede apreciar en la tabla 3, la mayoría de los resultados de todo el indicador se concentra

en las opciones positivas “totalmente de acuerdo” y “algo de acuerdo” con 46% y 28% respectivamente (sumados son 74%), es decir, la mayoría considera que, en general, logró un buen desempeño en las clases a través de las TIC. Sin embargo, existe un 26% que tiene una opinión opuesta que cree que su aprendizaje en clases virtuales no fue bueno.

En el ítem 5, la mayoría declara que prefiere las clases presenciales por encima de las virtuales conservando el uso de recursos digitales solo como material de apoyo. Algunos de los respondientes añadieron comentarios opinando que aprenden más y mejor al interactuar personalmente con el profesor y los compañeros que en el aislamiento en sus casas a pesar de que consideran a sí mismos hábiles en el uso de las TIC. Sobre estas preferencias, Picón (2020) sostiene que, aún en la era digital en la que los jóvenes estudiantes universitarios se desenvuelven con comodidad, la intervención directa del docente en clases virtuales sigue siendo necesaria para ayudarles a utilizar recursos tecnológicos con fines académicos. Esto ocurre porque, según González (2015), las habilidades digitales de los jóvenes están principalmente enfocadas hacia la socialización y no tanto hacia la educación.

En el ítem 6, la combinación de los dos resultados “de acuerdo” (46% y 37%) indica que el 83% de los respondientes declara que el uso de las redes sociales sí puede apoyar su aprendizaje de inglés. Esto concuerda con los resultados de un estudio realizado por Francesc Esteve y Mercè Gisbert en el que llegaron a la conclusión de que los estudiantes universitarios de hoy en día pueden sacar más provecho de las redes sociales que las generaciones anteriores por su marcada alfabetización digital, la permanente necesidad de estar conectados, la inmediatez y la multitarea, su aprendizaje experiencial, y otras características más (Esteve y Gisbert, 2013).

En el ítem 7, se puede observar que la mayoría está “de acuerdo” con que se está convirtiendo en un(a) estudiante más autónomo(a). Esta apreciación puede ser una consecuencia de la conducta que los respondientes tuvieron que asumir al participar en la estrategia educativa recomendada por la UAGro en Línea conocida como *aula invertida* (*flipped classroom*) es su nombre



Indicador 2

		de acuerdo		en des-acuerdo		TOTAL
		Totalmente	Algo	Algo	Totalmente	
Mi desempeño como alumno con el uso de las TIC						
5	Prefiero las clases presenciales teniendo los recursos digitales solo de apoyo	65%	27%	6%	2%	100%
6	El uso de las redes sociales puede apoyar mi aprendizaje de inglés	46%	37%	10%	7%	100%
7	Me estoy convirtiendo en un(a) estudiante más autónomo(a)	49%	37%	8%	6%	100%
Promedio del indicador		46%	28%	11%	15%	100%

Tabla 3. Resultados del indicador 2.

original en inglés), que se caracteriza por brindar a los alumnos la posibilidad de aprender en casa a su propio ritmo y estilo. Es una estrategia que requiere que el alumno desarrolle sus habilidades de autoaprendizaje, de resolución de problemas y de trabajo en equipos centrado en el desarrollo de proyectos (UAGro, 2021). Sobre el concepto de autonomía, Freire (1998) menciona que es una cualidad que se logra mediante la experiencia de tomar varias e innumerables decisiones. Pérez *et al.* (2021) agregan que el maestro de inglés debe diseñar tareas que exijan la activación de los recursos lingüísticos e intelectuales de los estudiantes para que se enfrenten a la necesidad de tomar decisiones con respecto a qué vías utilizar para resolver las tareas, identificar la utilidad de los materiales de estudio recomendados en el curso y reflexionar sobre cuáles otros necesitan buscar en otras fuentes.

La idea para poner en práctica el *aula invertida* surgió cuando sus creadores, Bergmann y Sams (2012), se percataron de que varios de sus alumnos tenían problemas para asistir a la escuela con regularidad, y para solucionar este problema, diseñaron una estrategia educativa que lleva el sentido contrario a la interacción tradicional: el maestro, en lugar de iniciar con impartir sus clases y dejar la tarea para después, su punto de partida es la asignación de tareas y terminar con la

programación de una cita en el salón de clases para aclarar dudas (Merla y Yáñez, 2016). Para que el *aula invertida* funcione, es necesario que el maestro elabore materiales de estudio variados, entre los que destacan los videos cortos del propio maestro dando explicaciones resumidas de los temas. Los videos deben ser complementados con textos, artículos, hojas con resúmenes, ejercicios y otros más. El material es subido a una plataforma digital a la que todos pueden acceder con facilidad (UAGro, 2021).

*Indicador 3. Herramientas usadas en la UAGro (G Suite o Workspace for Education).*

#### a) Resultados

Esta sección está centrada en conocer la percepción que los estudiantes tienen acerca de las herramientas digitales usadas en la UAGro. El ítem 8, que cuestiona si son completas y no hace falta más variedad de recursos, tiene 79 respuestas en la opción “totalmente de acuerdo” que representan el 32% del total, 87 en “algo de acuerdo” que equivalen al 35%, 55 en “algo en desacuerdo” que corresponden al 22% y 27 para “totalmente en desacuerdo” con un 11%. El siguiente ítem, que pregunta si fomentan un ambiente del trabajo colaborativo, tiene 104 respuestas en la opción “totalmente de acuerdo” que representan el 42%, 102 en “algo de acuerdo”

que equivalen al 41%, 30 en “algo en desacuerdo” que corresponden al 12% y 12 para “totalmente en desacuerdo” con un 5%. El último ítem sobre si son motivantes e incrementan el interés tiene 72 respuestas en la opción “totalmente de acuerdo” que representan el 29%, 99 en “algo de acuerdo” que equivalen al 40%, 57 en “algo en desacuerdo” que corresponden al 23% y 20 para “totalmente en desacuerdo” con un 8% (Tabla 4).

#### b) Discusión

En los 3 ítems de este apartado, los resultados indican que la mayoría (34% + 39% = 73%) de los respondientes considera que las herramientas digitales usadas por la UAGro de G Suite (ahora Workspace for Education) son buenas. Es decir, piensan que son completas y no hace falta más variedad de recursos, que fomentan un ambiente del trabajo colaborativo y que son motivantes e incrementan el interés. En las respuestas que toman el sentido contrario se encuentra el 27% (19% + 8%) de respondientes que opinan que no son satisfactorias. La tendencia positiva de este apartado es consistente con la aceptación mundial y la gran popularidad que esas herramientas tienen (Arroba System, 2022). En parte, llevan la misma ruta que los datos recientemente publicados por Statista, entre los que destaca

Google Classroom como el sitio web más utilizado durante la pandemia en el año 2020 por estudiantes universitarios en México con 34%, mientras que alrededor del 23% usaron Zoom para las video llamadas; el porcentaje restante fue conformado por otras plataformas (Statista, 2022). Sin embargo, sí hubo una tercera parte de los estudiantes que no opina de la misma manera que el resto. Algunos de los comentarios de los respondientes sugieren que se debe a la falta de capacitación de los mismos estudiantes para su uso, a una mala señal de Internet o a la mala calidad de los dispositivos usados para acceder al trabajo de clases.

El diseño original de G Suite estaba pensado para mejorar la productividad y la eficiencia operativa de las empresas, con funciones similares a las suites ofimáticas tradicionales, incluyendo Gmail, Meet, Drive, Docs, entre otros. Sin embargo, con pocas modificaciones puede ser utilizado con fines educativos porque permite una colaboración segura en tiempo real entre grupos de trabajo de cualquier tamaño gracias a los documentos alojados (documentos de procesamiento de texto, hojas de cálculo y presentaciones), el acceso a vídeo basado en web y sencillas herramientas de creación de sitios (Arroba System, 2022).

Indicador 3		de acuerdo		en des-acuerdo		TOTAL
		Totalmente	Algo	Algo	Totalmente	
Herramientas usadas en la UAGro (G Suite o Workspace for Education)						
8	Son completas y no hace falta más variedad de recursos	32%	35%	22%	11%	100%
9	Fomentan un ambiente del trabajo colaborativo	42%	41%	12%	5%	100%
10	Son motivantes e incrementan mi interés	29%	40%	23%	8%	100%
Promedio del indicador		34%	39%	19%	8%	100%

Tabla 4. Resultados del indicador 3.

El uso generalizado de este servicio digital en la UAGro tuvo como punto de partida solo unas semanas después del inicio del confinamiento provocado por la aparición del Covid-19. La universidad implementó un Plan Emergente y un Plan de Continuidad Académica que contemplaba la suspensión temporal de actividades escolares presenciales y el inicio de un período indefinido de clases en línea con carácter multimodal. Y lo más importante del curso fue la información presentada sobre la conveniencia de aprovechar todas las aplicaciones de G Suite, y por supuesto, una recomendación de usar la mayor cantidad posible de aplicaciones para las clases multimodales.

Sobre la importancia de saber utilizar las herramientas digitales más recientes, la Comisión Europea establece una recomendación relativa a las ocho competencias clave que todas las personas precisan para su desarrollo personal: integración social, estilo de vida sostenible, modo de vida saludable y otras ([Diario Oficial de la Unión Europea, 2018](#)). A pesar de que todas las competencias se entrelazan y contribuyen a una vida exitosa en la sociedad actual, dos de ellas destacan para los efectos particulares del presente estudio: el uso eficiente de las TIC y la comunicación en una lengua extranjera. Su importancia como requisitos muy solicitados en el mercado laboral y como competencias que se pueden desarrollar en el salón de clases, las ha convertido en un recurso importante para los estudiantes y en un desafío profesional para los docentes.

#### *Indicador 4. Habilidades tecnológicas de mi maestro(a) de inglés*

##### *a) Resultados*

Los 5 ítems de este apartado se enfocan en conocer la opinión que los respondientes tienen sobre el grado de competencia de los maestros de inglés en el uso de los recursos tecnológicos con propósitos educativos. El primero de ellos “utiliza recursos digitales variados” tiene los siguientes resultados: en la opción “totalmente de acuerdo” 149 respuestas que representan el 60% del total. La opción “algo de acuerdo” tiene 72 respuestas que equivalen al 29%. En la opción “algo en

desacuerdo” se agregan otras 25 respuestas o el 10% y 2 respuestas más para la opción “totalmente en desacuerdo” que representan el 1%. El siguiente ítem “ha mejorado su dominio de las TIC a través del tiempo”, los resultados de la opción “totalmente de acuerdo” suman 174 respuestas, o bien, el 70% del total. La opción “algo de acuerdo” tiene 64 respuestas que representan el 26%. En la opción “algo en desacuerdo” se agregan otras 7 respuestas o el 3% y 2 respuestas más para la opción “totalmente en desacuerdo” que equivalen al 1%. Para el ítem “su diseño del “Classroom” es bueno y claro”, los resultados de la opción “totalmente de acuerdo” suman 176 respuestas, o bien el 71% del total. La opción “algo de acuerdo” tiene 60 respuestas que equivalen al 24%. En la opción “algo en desacuerdo” se agregan otras 12 respuestas o el 5%, y 0 respuestas más para la opción “totalmente en desacuerdo” que representan el 0%. El ítem “adaptó bien el material de clases presenciales al diseño digital” tiene los siguientes resultados: la opción “totalmente de acuerdo” suman 144 respuestas, o bien, el 58% del total. La opción “algo de acuerdo” tiene 84 respuestas que representan el 34%. En la opción “algo en desacuerdo” se agregan otras 17 respuestas o el 7%, y 2 respuestas más para la opción “totalmente en desacuerdo” que equivalen al 1%. Esta sección termina con el ítem “maneja bien las videoconferencias en Meet”, donde los resultados de la opción “totalmente de acuerdo” son 174 respuestas que representan el 70%. La opción “algo de acuerdo” tiene 62 respuestas que equivalen al 25%. En la opción “algo en desacuerdo” se suman otras 12 respuestas o el 5%, y 0 respuestas más para la opción “totalmente en desacuerdo” o el 0% restante.

##### *b) Discusión*

Como se puede apreciar en la Tabla 5, la mayor parte de las respuestas relacionadas con las habilidades tecnológicas del maestro o maestra de inglés se concentraron en las primeras dos opciones: (66%) en “totalmente de acuerdo” y (27%) en “algo de acuerdo” que combinadas suman (93%), contrastadas con el (7%) de la suma de las dos opciones restantes que se inclinan en

Indicador 4		de acuerdo		en des-acuerdo		TOTAL
		Totalmente	Algo	Algo	Totalmente	
Habilidades tecnológicas de mi maestro(a) de inglés						
11	Utiliza recursos digitales variados	60%	29%	10%	1%	100%
12	Ha mejorado su dominio de las TIC a través del tiempo	70%	26%	3%	1%	100%
13	Su diseño del <i>Classroom</i> es bueno y claro	71%	24%	5%	0%	100%
14	Adaptó bien el material de clases presenciales al diseño digital	58%	34%	7%	1%	100%
15	Maneja bien las videoconferencias en <i>Meet</i>	70%	25%	5%	0%	100%
Promedio del indicador		66%	27%	6%	1%	100%

Tabla 5. Resultados del indicador 4.

dirección opuesta. Esto significa que la mayoría considera que sus maestros actuaron de *bien a muy bien* en un entorno virtual inesperado y novedoso para todos. Con una visión general de todo el indicador, se puede advertir una tendencia a percibir que los docentes sí utilizan recursos digitales variados, que su dominio de las TIC ha mejorado a través del tiempo, que su diseño del *Classroom* es bueno y claro, que adaptaron bien el material de clases presenciales al diseño digital, y que manejan bien las videoconferencias en *Meet*.

La información surgida en este apartado sugiere la posibilidad de que los maestros de la FALE reaccionaron positivamente ante las recomendaciones de la UAGro hizo de aprender a utilizar la mayor cantidad posible de las aplicaciones de G Suite (ahora Workspace for Education) y de autocapacitarse tecnológicamente para interactuar con los estudiantes en un entorno digital. Estos datos también se pueden relacionar con lo publicado por [Peñañiel \(2020\)](#) y [Aguilar \(2020\)](#) quienes mencionan que, al inicio del confinamiento provocado por la pandemia, fue común ver a catedráticos acostumbrados a las clases tradicionales, conocidas como ‘magistrales’, reinventarse para estar a la altura de las nuevas generaciones de estudiantes universi-

tarios más acostumbrados que los docentes a usar los distintos medios de la comunicación que ofrecen las TIC.

La tendencia de las respuestas de este indicador parece ser coherente con lo reportado a nivel internacional. El Instituto para la Educación Superior en América Latina y el Caribe de la UNESCO, declara que las Instituciones de Educación Superior (IES) de esta parte del mundo realizaron notables esfuerzos para mantenerse funcionales. En este gran desafío, los profesores de distintas edades (y generaciones) se atrevieron a incursionar en un ambiente educativo distinto y asumieron la responsabilidad de buscar opciones para evolucionar, innovar y crear estrategias metodológicas digitales procurando que su labor académica se conserve dinámica e interesante utilizando dispositivos digitales poco explorados para muchos de ellos, como computadoras de escritorio, laptops, smartphones y tablets ([IESALC, 2020](#)).

En este clima actual de rápida generación y obsolescencia del conocimiento, existe el riesgo de que muchos maestros de inglés se sientan marginados por la globalización y la revolución digital. Es por ello que mantenerse actualizados en el manejo de las TIC como herramientas didácticas es una prioridad si desean estar en

condiciones de integrarse a las nuevas formas de enseñar y de disponer de la infinidad de recursos didácticos que las acompañan. Jeremy Harmer, un destacado autor de libros sobre metodología de la enseñanza de inglés, menciona en su obra *The practice of English language teaching*, que algunas de las tareas más importantes del docente en la actualidad consisten en capacitarse para poder fomentar el desarrollo del aprendizaje autónomo de sus estudiantes y ayudarlos a utilizar recursos tecnológicos con fines académicos (Harmer, 2015). Esto ocurre porque, según Rocío González, los estudiantes jóvenes no siempre tienen habilidades tecnológicas enfocadas a la educación a pesar de haber nacido en un mundo de alta tecnología y estar muy familiarizados con el uso de las TIC (González, 2015). Y como dice María Laura Picón, que sean asiduos usuarios de las redes sociales no los convierte en usuarios expertos de una plataforma digital de aprendizaje (Picón, 2020). Por todo esto, se puede comprender que, aun en la era digital, en la que los jóvenes se desenvuelven con comodidad, la guía que el docente les puede otorgar sigue siendo fundamental, tanto para el desarrollo de su competencia tecnológica con propósitos académicos, como para su dominio de la lengua inglesa a través de las TIC.

#### *Indicador 5. Mi acceso a Internet*

##### *a) Resultados*

El indicador 5 está centrado en conocer la posibilidad de acceso de los alumnos al material compartido para las clases vía Internet y a una computadora o a dispositivo móvil para trabajar. Para el ítem “la señal de internet en mi casa es buena”, los resultados de la opción “totalmente de acuerdo” son de 72 respuestas, lo que también puede ser expresado como el 29% del total. La opción “algo de acuerdo” tiene 94 respuestas que equivalen al 38%. En la opción “algo en desacuerdo” se agregan otras 52 respuestas o el 21%, y 30 respuestas más para la opción “totalmente en desacuerdo” que representan el 12%. El siguiente ítem de este apartado “en casa dispongo de una computadora (de escritorio / lap top)”, los resultados de la opción “totalmente de acuerdo” suman 166 respuestas que también son

el 67% del total. La opción “algo de acuerdo” tiene 57 respuestas que representan el 23%. En la opción “algo en desacuerdo” se agregan otras 17 respuestas o el 7%, y 7 respuestas más para la opción “totalmente en desacuerdo” que equivale al 3%. Para el ítem “uso un dispositivo móvil distinto una lap top para mis clases”, los resultados de la opción “totalmente de acuerdo” suman 179 respuestas, o bien el 72% del total. La opción “algo de acuerdo” tiene 27 respuestas que equivalen al 11%. En la opción “algo en desacuerdo” se agregan otras 22 respuestas o el 9%, y 20 respuestas más para la opción “totalmente en desacuerdo” que representan el 8%. En el ítem “no tengo que ir a un café internet para hacer mis trabajos y tareas”, los resultados de la opción “totalmente de acuerdo” suman 188 respuestas que representan el 76%, en “algo de acuerdo” tiene 35 respuestas que equivalen al 14%, en “algo en desacuerdo” se suman otras 12 respuestas o el 5%, y 12 respuestas más para la opción “totalmente en desacuerdo” o el 5% restante (Tabla 6).

##### *b) Discusión*

Esta sección está centrada en saber si los alumnos, en sus casas o en los lugares donde realizaron sus actividades de clases, podían recibir una buena señal de Internet y también en obtener información acerca de la posibilidad de usar una computadora o un dispositivo móvil para realizar sus trabajos escolares. Los resultados generales de este indicador se concentran en primer lugar en la opción “totalmente de acuerdo” con 61%, seguido de “algo de acuerdo” con el 22%. Al sumar estas dos opciones, dan 83% que corresponde a 206 respondientes que se inclinan por dar un mensaje positivo. El menor número de respuestas se ubicó en las opciones “algo en desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo” con el 17% (10% + 7%) o bien, 42 alumnos que expresaron opiniones en sentido opuesto.

De manera general, las respuestas llevan una tendencia a favor de afirmar que los alumnos sí tuvieron una buena señal de Internet y que realizaron satisfactoriamente sus trabajos escolares en su casa. Sin embargo, la situación se percibe preocupante al considerar que fueron 42



Indicador 5		de acuerdo		en des-acuerdo		TOTAL
		Totalmente	Algo	Algo	Totalmente	
Mi acceso a internet						
16	La señal de internet en mi casa es buena	29%	38%	21%	12%	100%
17	En casa dispongo de una computadora (de escritorio / lap top)	67%	23%	7%	3%	100%
18	Uso un dispositivo móvil distinto a una lap top para mis clases	72%	11%	9%	8%	100%
19	No tengo que ir a un café internet para hacer mis trabajos escolares	76%	14%	5%	5%	100%
Promedio del indicador		61%	22%	10%	7%	100%

Tabla 6. Resultados del indicador 5.

los alumnos que expresaron cierto grado de desacuerdo con lo escrito en los cuatro ítems de este indicador. En sus respuestas, se puede interpretar que tuvieron problemas con la señal de Internet, que no disponían de una computadora y/o se vieron en la necesidad de acudir a un café internet para cumplir con sus tareas.

El número de alumnos en esa difícil situación podría ser incluso más elevado porque el cuestionario cuyas respuestas estamos analizando fue compartido en *Google forms* (vía Internet) y solo los que tenían acceso a él pudieron responderlo. En este punto, se debe tomar en cuenta lo siguiente: a) que la cantidad total de alumnos matriculados en el ciclo escolar fue de 308 según datos oficiales del SASE, b) que la cantidad considerada como población para el presente estudio fue calculada con base en el número de alumnos de las listas de asistencia de los maestros de inglés (273) y c) que el porcentaje de participación fue de 91% que equivale a 248 respondientes (ver Tabla 1). Es decir, hay una diferencia de 60 alumnos entre la matrícula oficial y el número de cuestionarios respondidos, de los cuales no se sabe nada porque no aportaron datos que se pudieran incluir en este estudio.

Las clases en la LEI durante la pandemia del Covid-19, al igual que en todo el país, se impartieron de manera virtual en un contexto nacional de enorme deserción escolar en todos los niveles educativos. Datos muy ilustrativos procedentes de diferentes estudios que coinciden con los generados en la LEI son, por ejemplo, los de [Statista \(2022\)](#), un portal alemán de estadística, en los cuales se informa que, en México, la cantidad de estudiantes que abandonaron la escuela como consecuencia de la pandemia del Covid-19 de abril a agosto de 2020, fue de 2, 525 330 en los niveles de preescolar, primaria, secundaria y bachillerato y 305, 809 de educación superior, que sumados dan un total de 2,831,139. A esto se le agregan otros datos proporcionados por la Presidencia de la República en los que se informa que fueron 5.2 millones de estudiantes los que no se inscribieron en el ciclo escolar 2020-2021 por causas relacionadas con el Covid-19 o por falta de recursos ([SEGOB, 2021](#)). De acuerdo con los datos generados a través de la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de TIC llevada a cabo por el INEGI en 2020, el 44.2% de los hogares mexicanos, en ese año, contaba con computadora, el 60.6% tenía acceso a Internet, y el 6.1% accedía a Internet desde fuera del hogar

(INEGI, 2021a). A esto, agrega Xataka (2020) que, para abril de 2020, el 95% de los usuarios de Internet se conectaban a través de un smartphone (Xataka México, 2020). Es importante mencionar que, según datos a nivel nacional proporcionados por el INEGI (2021b) durante la pandemia, el 26.6% de los estudiantes considera que las clases a distancia son poco funcionales para el aprendizaje; 25.3% señala que alguno de sus padres o tutores se quedaron sin trabajo, 21.9% carece de computadora, otros dispositivo o conexión de Internet.

En otra publicación de resultados, el INEGI (2020) destacó que el 56,4% de los alumnos declaran que tomar clases desde casa tiene la ventaja de no poner en riesgo su salud, y que el 22.3% considera que propicia la convivencia familiar con un 22.3% y el 19,4% indica que es un ahorro de dinero en gastos diversos como pasajes y materiales escolares. Sobre las principales desventajas, el 58,3% de los respondientes expresa que, bajo esas condiciones, no se aprende o se aprende menos que de manera presencial, el 27,1% que la principal es la falta de seguimiento al aprendizaje por parte del docente, y el 23,9% destaca la falta de capacidad técnica o habilidad pedagógica de padres o tutores para transmitir los conocimientos.

### Conclusiones y recomendaciones

Toda la información recolectada marca una tendencia que permite afirmar que las clases de inglés en la LEI funcionaron bien durante la pandemia en un ambiente virtual. Se registraron respuestas en sentido contrario que, a pesar de que forman una minoría, su simple presencia envía un mensaje claro de que no se llegó a la excelencia. Ambos grupos de datos son útiles porque nos presentan un panorama general cercano a la realidad y revelan algunos aspectos relevantes de lo ocurrido en dos años de distanciamiento físico. En el indicador sobre el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas, la mayoría de los respondientes expresaron que sí lograron mejorar en su expresión oral, su comprensión auditiva, su lectura y su escritura. En dirección contraria, la quinta parte de ellos no estuvo de acuerdo. El optimismo expresado en este apartado contrasta

con las calificaciones obtenidas por alumnos de todos los grupos en un examen de inglés institucional en las que se reporta un promedio aproximado de la mitad de ellos reprobados. Estos promedios son considerados bajos al ser comparados con los resultados de años anteriores a la pandemia. En lo que respecta a las otras dos habilidades (lectura y escritura), teóricamente no se puede considerar que el aislamiento les haya afectado de la misma manera porque se pueden practicar de forma individual y asincrónica.

Entre las observaciones expresadas por algunos de los respondientes, se encuentran que la educación multimodal les limitó la oportunidad de practicar la conversación en inglés con el docente y con los compañeros. Es decir, consideran que les hizo falta la interacción verbal cara a cara, en la que los interlocutores pasan de ser emisores a receptores de mensajes y viceversa, usando alternadamente las habilidades de expresión oral y comprensión auditiva.

En cuanto a la autovaloración del desempeño de los alumnos en la educación multimodal, la mayoría considera que la experiencia de estudiar por su propia cuenta les ayudó a convertirse en estudiantes más autónomos, mientras que una cuarta parte de ellos no estuvo de acuerdo. El ítem que muestra un mayor consenso fue en el que manifiestan una preferencia por las clases presenciales por encima de las virtuales. Es decir, estudiantes universitarios expresan que pueden aprender más y mejor al interactuar personalmente con el profesor y con los compañeros a pesar de que pertenecen a una generación de jóvenes que se siente muy cómoda con el uso de las TIC.

En lo que respecta a las herramientas digitales recomendadas por la UAGro (G Suite o Workspace for Education) para ser usadas durante la pandemia, la mayoría de los respondientes opinó que son completas y motivantes, además de que incrementan el interés y fomentan un ambiente de trabajo colaborativo. En realidad, se trata de herramientas que gozan de la aceptación mundial, y su gran popularidad en México se ve reflejada en que *Google Classroom* fue el sitio web más utilizado en el año 2020 por estudiantes universitarios. En dirección opuesta, casi la tercera parte de los respondientes no estuvo de

acuerdo; algunos de los comentarios en este sentido se centraban en las difíciles condiciones digitales en las que algunos alumnos se encontraban para acceder al trabajo de clases.

Las habilidades tecnológicas de los maestros de inglés fueron juzgadas de manera favorable. La mayoría de los alumnos participantes estuvo de acuerdo con que las usaron bien. La tendencia hace pensar que los docentes sí utilizaron recursos digitales variados, que su dominio de las TIC mejoró a través del tiempo, que su diseño del *Classroom* es bueno y claro, que adaptaron bien el material de clases presenciales al diseño digital, y que manejaron bien las videoconferencias en *Meet*. Aun así, queda una minoría que no comparte esta idea.

La señal de Internet y la posibilidad de utilizar una computadora o algún dispositivo móvil para realizar los trabajos de clase no implicó un gran problema para la mayor parte de los respondientes, sin embargo, una minoría expresó opiniones en sentido opuesto. De manera general, se podría juzgar que la tendencia de este indicador implica una buena noticia, pero la situación deja de ser positiva y se empieza a concebir como preocupante al considerar que esa minoría está formada por 42 alumnos que expresaron que sí tuvieron problemas con la señal de Internet, que no disponían de una computadora y/o se vieron en la necesidad de acudir a un café internet para cumplir con sus tareas.

#### *Recomendaciones y confirmación del logro de los objetivos*

Con base en la información presentada se juzga recomendable aprovechar el intenso proceso de aprendizaje a que maestros y alumnos estuvieron sometidos durante dos años de clases mediadas por la tecnología. Las habilidades didácticas en un ambiente digital que los docentes tuvieron que desarrollar no pueden quedarse en el pasado. El repertorio de recursos digitales que está a disposición de los profesores debe conservarse y ser utilizado como elemento importante de las clases presenciales porque a través de las TIC pueden seguir compartiendo información, tareas, documentos de consulta, videos y otros más.

Los resultados de este trabajo de investigación nos permiten afirmar que existe una tendencia a considerar que el aprendizaje de inglés en la LEI durante los dos años de pandemia fue bueno, que los estudiantes consideran haber hecho un buen trabajo de aprendizaje y que los maestros supieron sacarles provecho a las plataformas digitales. Por otro lado, la dificultad que algunos alumnos expresaron para acceder a Internet deja en evidencia la brecha digital que existe entre los que disponen de los recursos tecnológicos necesarios y otros menos afortunados cuyos hogares no cuentan ni con la calidad de equipamiento, ni con la conectividad requerida para aprovechar la oferta de las clases por esta vía. Si bien, la educación virtual se convirtió en la mejor opción durante la pandemia, también tuvo la desventaja de provocar marginación social.

#### **Referencias**

- Aguilar, F.R. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios Pedagógicos* 46, 213-223.
- Aguilera-Ruiz, C., Manzano-León, A., Martínez-Moreno, I., Lozano-Segura, M. C., Casiano Y.C. (2017). El modelo flipped classroom. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD. Revista de Psicología*, (4) 1, 261-266.
- Arroba System (2022). ¿Qué es Google Workspace? (Antes G Suite). <https://arobasystem.com/pages/que-es-g-suite>
- Ávila, R. (2006). *La lengua y los hablantes*. Editorial Trillas, 190p. ISBN: 978-968-24-7271-8.
- Bhat, S., Raju, R. Bhat, S., D'Souza, R. (2020) Redefining Quality in Engineering Education through the Flipped. *Procedia Computer Science*, 172, 906-914.
- Bergmann, J., Sams, A. (2012). *Flip your classroom: reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education, 120p. ISBN: 978-156-48-4560-3.
- CEPAL (2020). *Informe Covid 19*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe-UNESCO.

- [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf)
- CEPAL-UNESCO (2021). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19 en La educación superior en Iberoamérica en tiempos de pandemia Impacto y respuestas docentes. Fundación Carolina.
- <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2021/06/LibroLaeducacionSuperiorEnIberoamerica.pdf>
- Da Silva, H., Signoret, A. (2005). Temas sobre la adquisición de una segunda lengua. Editorial Trillas, 327p. ISBN: 978-968-24-6653-3.
- Diario Oficial de la Unión Europea (2018). Recomendación del Consejo relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente.
- [Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente Texto pertinente a efectos del EEE. \(europa.eu\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018L0222&from=es)
- Esteve, F., Gisbert, M. (2013). Competencia digital en la educación superior: instrumentos de evaluación y nuevos entornos. Enl@ce Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento 10, 29-43.
- <https://www.redalyc.org/pdf/823/82329477003.pdf>
- Freire, P. (1998) Pedagogía de la Autonomía. México: Siglo XXI editores, 136p. ISBN: 978-987-629-039-5.
- Gobierno de Canarias (2022). Aprendizaje invertido (flipped learning). Consejería de Educación Universidades, cultura y Deportes.
- <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/coescuela/pedagogic/aprendizaje-invertido-flipped-classroom/>
- Gómez-Arteta, I., Escobar-Mamani, F. (2021). Educación virtual en tiempos de pandemia: incremento de la desigualdad social en el Perú. SciELO - Scientific Electronic Library Online.
- <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/1996/3262>
- González, R. (2015). Análisis holístico, diacrónico y multimodal de libros de texto de inglés como lengua extranjera: Una nueva forma de mejorar la comprensión. Foro de Educación 13, 343-356.
- <https://www.forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/367>
- Gràcia, M., Jarque, M-J., Astals, M., Rouaz, K. (2020). Desarrollo y evaluación de la competencia comunicativa en la formación inicial de maestros, Revista iberoamericana de educación superior 11, 115-136.
- Harmer, J. (2015). The practice of English language teaching (5th ed.). Pearson Education Limited.
- Human Rights Watch (2021). El grave impacto de la pandemia en la educación mundial: es necesario remediar el aprendizaje perdido, hacer que la escuela sea gratuita y accesible, y ampliar el acceso a Internet.
- <https://www.hrw.org/es/news/2021/05/16/el-grave-impacto-de-la-pandemia-en-la-educacion-mundial>
- Hymes, D. (1971). Competence and performance in linguistic theory. Acquisition of languages: Models and methods. Ed. Huxley and E. Ingram. Academic Press. 3-23.
- IESALC (2020). COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Unesco.
- <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- INEGI (2020). Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVIED) 2020 (noviembre- diciembre de 2020).
- [https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovied/2020/doc/ecovid\\_ed\\_2020\\_nota\\_tecnica.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovied/2020/doc/ecovid_ed_2020_nota_tecnica.pdf)
- INEGI (2021a). INEGI presenta resultados de la encuesta para la medición del impacto covid-19 en la educación (ECOVIED) 2020: Datos nacionales.
- [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ECOVIED\\_2021\\_03.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ECOVIED_2021_03.pdf)
- INEGI (2021b). Tecnologías de la información y comunicaciones TIC's en hogares. México: INEGI.
- <https://www.inegi.org.mx/temas/ticshogares/>
- Martínez-Olvera, W., Esquivel-Gómez, I., Martínez, J. (2014). Aula invertida o modelo invertido de aprendizaje: origen, sustento e implicaciones. ResearchGate pp 143-160.

[https://www.researchgate.net/publication/273765424\\_Aula\\_Invertida\\_o\\_Modelo\\_Invertido\\_de\\_Aprendizaje\\_origen\\_sustento\\_e\\_implicaciones](https://www.researchgate.net/publication/273765424_Aula_Invertida_o_Modelo_Invertido_de_Aprendizaje_origen_sustento_e_implicaciones)

Merla, A.E., Yáñez, C.G. (2016). El aula invertida como estrategia para la mejora del rendimiento académico. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 8, 68-78.

Otzen, T., Manterola, C. (Marzo 2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology* 35, 227-232.

Pedró, F. (2021). COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas, en *La educación superior en Iberoamérica en tiempos de pandemia Impacto y respuestas docentes*. Fundación Carolina.

Peñafiel, W. (Ed.). (2020). Artículo editorial: Los cambios en los procesos educativos en tiempos de pandemia *Fides Et Ratio* 2. Universidad La Salle, Bolivia.

Pérez, A., Rodríguez, L., Linares, S. (2021). La autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje no presencial de lenguas extranjeras en la universidad de Matanzas. *Sinergia Académica* 4, 25-36.

Picón, M.L. (2020). ¿Es posible la enseñanza virtual? *Foro Educativo* N° 34, 11-34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7516997>

Polanco, L. W., Soto, D. M. (2021). Del aprendizaje tradicional al aprendizaje invertido como continuidad del proceso educativo en contexto de COVID-19. *Mendive. Revista de Educación* 19(1). [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1815-76962021000100214](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962021000100214)

Porlán, R. (2020). El cambio de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia. *Revista de educación ambiental y sostenibilidad* 2(1), 1502.

Richards, J.C., Rodgers, T.S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3<sup>rd</sup>. Ed.). Cambridge University Press, 410p. ISBN: 978-110-76-7596-4.

SEGOB (2021). Impacto de la pandemia en niñas y niños. Obtenido de: UNESCO Statista. Uso de algunas plataformas educativas en línea por estudiantes universitarios en México en 2020. <https://es.statista.com/estadisticas/1196293/uso-plataformas-educativas-online-universitarios-mexico-2020/>

Statista (2022). Uso de algunas plataformas educativas en línea por estudiantes universitarios en México en 2020. <https://es.statista.com/estadisticas/1196293/uso-plataformas-educativas-online-universitarios-mexico-2020/>

UAGro (2021). Plan de Continuidad Académica, Segunda Etapa. Universidad Autónoma de Guerrero. <http://virtual.uagro.mx/img/rep-manual-classroom.pdf>

UNESCO (2020). El coronavirus COVID-19 y la educación Superior: Impacto y Recomendaciones. [https://www.iesalc.unesco.org/2020/04/02/el-coronavirus-covid-19-y-la-educacion-superior-impacto-y-recomendaciones/#.YPcp\\_ehKiUk](https://www.iesalc.unesco.org/2020/04/02/el-coronavirus-covid-19-y-la-educacion-superior-impacto-y-recomendaciones/#.YPcp_ehKiUk)

Xataka México. (2020). La historia cómo México se conectó por primera vez a Internet: una carrera de tropiezos y maravillas entre la UNAM y el ITESM. <https://www.xataka.com.mx/historia-de-la-tecnologia/historia-mexico-su-primera-conexion-a-internet-odisea-unam-itesm-satelites-viajes-camion>