

## Rivas M., Jessica A y Sosa C., Jesús Miguel.

\* Jessica Rivas es Licenciada en Educación mención Idiomas Extranjeros Inglés y Francés de la Universidad de Los Andes, Núcleo Pedro Rincón Gutiérrez. Es profesora en el Instituto Universitario Eclesiástico Santo Tomás de Aquino, su correo electrónico es [jessicaadrianarivasmurillo@gmail.com](mailto:jessicaadrianarivasmurillo@gmail.com)

\*\* Jesús Sosa es Magíster Scientiae en Enseñanza/ Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras. Es profesor ASISTENTE de la Universidad de Los Andes, Mérida, su correo electrónico es [ulaenglishjesus@gmail.com](mailto:ulaenglishjesus@gmail.com) DOI: <https://doi.org/10.53766/ENLE/2022.01.22.01>

### Resumen

Ante la situación del COVID-19 y la implementación del Plan “Universidad en Casa”, en Venezuela, se generó un cambio abrupto de modalidad que conllevó a un proceso de Enseñanza Remota de Emergencia por parte de los profesores de lengua extranjera (LE). A fin de lograr la transformación de las prácticas universitarias para una adecuada integración de las TIC y/o adopción de una modalidad virtual o mixta, es necesario que se revisen las experiencias docentes durante la pandemia y se propicie la reflexión en torno a estas. Por ello, la presente investigación parte de un enfoque mixto, bajo un diseño de campo descriptivo, para el análisis de las experiencias de siete (07) profesores universitarios de LE, las cuales fueron recogidas a través de una encuesta y el instrumento del cuestionario. Los datos recolectados mostraron una actitud favorable hacia la integración de las TIC en el aula de LE en tiempos de ERT. Sin embargo, esto vino acompañado de distintos desafíos, especialmente en lo que respecta a la enseñanza y la evaluación de la habilidad “hablar”, el diseño de evaluaciones y ofrecer retroalimentación a los participantes.

**Palabras claves** Educación a Distancia (EaD), Enseñanza Remota de Emergencia (ERT), formación docente, Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), educación universitaria, tecnología educativa, educación en línea.

## Enseñanza remota de emergencia en contextos de EALE: Voces desde la universidad venezolana

### Abstract

Due to the COVID-19 situation and the implementation of the plan “Universidad en Casa”, in Venezuela, a sudden change of modality took place, which developed into an Emergency Remote Teaching scenario for Foreign Languages (FL) educators. In order to achieve transformation of university practices for an adequate ICT integration and/or the adoption of a virtual or blended modality, it is necessary to revise the teaching experiences during the pandemic and to promote their reflection. Thus, this research is based on field research with a mixed method and descriptive design, to analyze the experiences of seven (07) Foreign Languages professors through a survey and a questionnaire as a research instrument. Collected data showed a positive attitude toward ICT integration in the FL classroom in ERT times. However, this came with different challenges, especially concerning teaching and evaluating the “speaking” skill, assessment design, and offering feedback to participants.

**Key words** Distance education, Emergency Remote Teaching (ERT), teacher education, Information and Communication Technology (ICT), higher education, educational technology, e-learning.

## I. Introducción

La pandemia de COVID-19 conllevó a un gran número de transformaciones, retos y desafíos para todos los sectores de la sociedad, incluso la educación. En el contexto venezolano, la Presidencia de la República respondió a la situación crítica con la suspensión de las actividades educativas presenciales, siendo una medida que también abarcó a las instituciones de educación universitaria, tanto de índole pública como privada (Decreto No. 4.159, 2020). En concordancia con esto, el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (MPPEU) (2020) dictaminó, entre sus medidas de contingencia, la prosecución académica a través de la modalidad de Educación a Distancia (EaD) y el contacto permanente con estudiantes por distintos medios, dando lugar así al Plan “Universidad en Casa”.

Sin embargo, este proceso de transición de la modalidad presencial a EaD fue abrupto y no contó con la preparación necesaria, ni cumplió con la dinámica, los roles y los principios propios de esta modalidad. Por consiguiente, se puede afirmar que se asumió una modalidad de Educación Remota de Emergencia (*Emergency Remote Teaching*, o ERT), en vez de EaD o Educación en Línea (educación *online* o *e-learning*).

Por otra parte, dichas circunstancias también pueden representar una oportunidad para la transformación de las prácticas educativas universitarias, pasando así del ERT a una Educación en Línea o enseñanza mediada por tecnología, con estándares de calidad. Es por ello que el siguiente análisis se centra en la praxis de siete (07) profesores universitarios del área

de lenguas, específicamente de inglés como lengua extranjera (ILE) y francés como lengua extranjera (FLE), su experiencia, y transición en estos contextos.

Por esta razón, se plantearon las siguientes interrogantes que orientaron el proceso investigativo:

¿Cuál fue la actitud de los docentes participantes hacia la ERT en contextos universitarios venezolanos de Enseñanza/Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (EALE)?

¿Cuáles fueron los retos de la ERT en contextos venezolanos universitarios de EALE?

## II. Consideraciones teóricas y contextuales

### La enseñanza remota de emergencia en EALE

A fin de comprender la naturaleza de la ERT en EALE, es importante diferenciar de manera clara este término de otros, como la Educación a Distancia (EaD). Al respecto, conviene mencionar a Bozkurt et al. (2020), quienes conciben la EaD como un proceso o actividad planificada y fundamentada en conocimientos, teorías y prácticas especializadas en un área. Adicionalmente, la Educación a Distancia es caracterizada como sistemática y flexible, puesto que se ajusta a las necesidades y características de los participantes, sin perder por ello su carácter formal e institucional. (Odetti, 2017). Dado que se trata de un proceso educativo en donde los implicados no comparten espacios físicos o temporales, esta implica el uso de distintos medios, herramientas y espacios de comunicación síncrona y asíncrona para asegurar los procesos de enseñanza/

aprendizaje. (Odetti, 2017; Bozkurt et al. 2020).

Ahora, las generaciones más recientes de la EaD implican un mayor uso de la tecnología e Internet y, por ello, pueden implicar la Educación en Línea (*e-learning*). A fin de cuentas, cada generación de la Educación a Distancia se ha apoyado en los materiales y los medios disponibles, históricamente, con una mayor inclinación hacia la asincronía; razón por la cual ha pasado del uso de textos por correspondencia y de medios audiovisuales como la radio y la televisión, a la enseñanza en Internet. Aunque la enseñanza en línea partió inicialmente de los principios pedagógicos de la EaD, esta ha ido adquiriendo otras características y elementos no contemplados originalmente dentro de dicho modelo, como es el caso de la interacción síncrona, la colaboración y la posibilidad de un componente presencial (con el aprendizaje mixto o *b-learning*). En efecto, la Educación a Distancia y la Educación En Línea son términos que comparten ciertos principios pedagógicos, mas no representan la misma idea o concepto (Odetti, 2017; Bozkurt et al. 2020; Naqvi & Zehra, 2020). Por consiguiente, se reafirma una vez más que la EaD y el *e-learning* cuentan con características específicas que las diferencian de la Educación Remota de Emergencia.

También, cabe indicar que existen distintos enfoques y términos que ahondan en el uso de la tecnología en EALE, algunos de los cuales son: *Computer Assisted Language Learning* (CALL), *Mobile Assisted Language Learning* (MALL), y *Technology Enhanced Language Learning* (TELL) (véase Davies et al. 2013; Kranthi, 2017; Stockwell, 2013). Cada uno de ellos cuentan con elementos teóricos, prácticos y metodológicos que orientan la

praxis educativa de los profesores de LE. Se tratan, entonces, de enfoques específicos hacia el uso de computadores, dispositivos móviles y otras herramientas tecnológicas en las aulas de LE. No obstante, a diferencia del *e-learning* y la EaD, estos enfoques pueden emplearse en aulas de LE bajo la modalidad presencial, con una planificación y supervisión adecuada que corresponda a sus principios y medios; siendo su propósito lograr la integración efectiva de la tecnología a los procesos de EALE.

Por su parte, tal como Bozkurt et al. (2020) señalan, la Enseñanza Remota de Emergencia se concentra en la supervivencia durante un periodo de crisis. Asimismo, conviene señalar que la ERT busca aprovechar aquellos elementos disponibles en el momento, dado que se cuenta con recursos limitados. De ahí que se afirme que el estado de la educación universitaria venezolana durante la pandemia de COVID-19 se enmarque en dicho término. A diferencia de la EaD y el *e-learning*, las decisiones pedagógicas en la ERT tienden a ser menos meditadas y más apresuradas e improvisadas, a fin de dar una respuesta rápida a la crisis en cuestión (Hodges et al. 2020). Sin embargo, estas soluciones deben apuntar a las nuevas necesidades de los participantes y el contexto, razón por la cual se resalta la importancia del pensamiento creativo y la solución de problemas en estas situaciones de emergencia.

### **La ERT en el contexto del Plan “Universidad en Casa”**

Tal como Leal (2021) refiere en su artículo, el Plan “Universidad en Casa” ha sido objeto de numerosos análisis y críticas positivas y negativas. Este nace como respuesta a la pandemia de COVID-19, las

medidas de cuarentena impuestas en el país y la consecuente suspensión de actividades académicas presenciales. Así que, a fin de asegurar la prosecución de los estudios universitarios de pregrado y postgrado, se estableció la implementación de la modalidad de EaD y la inclusión de “...estrategias metodológicas y modalidades de atención y evaluación como: correo electrónico, aulas virtuales, redes sociales, las cuales permitan estar en contacto permanente con los estudiantes...” (MPPEU, 2020, p. 5). Es decir, los planes y las medidas tomadas por cada universidad debían apuntar a la integración de las TIC y al uso de aquellas herramientas disponibles para asegurar la continuidad de sus actividades académicas. A su vez, la información proporcionada acerca del plan resaltaba la importancia de la comunicación e interacción en los procesos de enseñanza/aprendizaje. Al respecto, el Ministro Cesar Trómpiz (citado en Rodríguez, 2020) recalcó la necesidad de la conectividad y la comunicación; razón por la cual plataformas digitales como WhatsApp y Telegram tuvieron una gran incidencia durante el desarrollo del plan.

Aunado esto, se planteaba la necesidad de adecuar dichos planes de acción a las capacidades y el contexto de los docentes y estudiantes. A fin de cuentas, Venezuela es caracterizado como un contexto de baja conectividad, siendo que *Speed Test Global Index* (citado en Observatorio de Derechos Humanos de la Universidad de Los Andes, 2020) ubicaba al país, en términos de su velocidad de conexión, en la posición 114 de las 115 naciones analizadas. Sumado a esto, Afonso (2020), Aula Abierta (2020), el Centro de Derechos Humanos de la Universidad Metropolitana (2020) y el Observatorio de Derechos Humanos de la

Universidad de Los Andes (2020) recogen también otras problemáticas que han derivado en el incremento de la brecha digital en Venezuela y, consecuentemente, han dificultado la implementación de la EaD y el *e-learning* durante la pandemia. Así que, uno de los primeros desafíos a abordar refirió a las deficiencias anteriormente señaladas: el servicio eléctrico, la calidad del Internet y el acceso a equipos tecnológicos. Debido a los problemas de conectividad, el plan ha sido caracterizado como multimodal, proponiendo para ello el uso del portafolio como metodología de EaD, de mensajes de texto y de llamadas telefónicas (Rodríguez, 2020).

Por su parte, la abrupta transición de la presencialidad a la virtualidad ha implicado otras situaciones de estrés para profesores y estudiantes, dado el aumento de responsabilidades y factores a considerar en la adaptación a esta nueva modalidad. (Ercolino et al. 2021). Frente a esta nueva realidad, se sumaron también influencias negativas como: la premura de la situación y el escaso tiempo que representó para la formación y actualización docente, así como la adopción de las herramientas y estrategias más apropiadas; la escasa experiencia de algunos profesores en EaD y *e-learning*; la falta de criterios unificados y lineamientos internos específicos, por parte de cada institución, respecto al Plan “Universidad en Casa”; las deficiencias en torno a las competencias y los conocimientos necesarios para la implementación de este tipo de modalidades en la educación universitaria (Afonso, 2020; Observatorio de Derechos Humanos de la Universidad de Los Andes, 2020; Ercolino et al. 2021; Monasterio et al. 2021). Como resultado, las acciones tomadas en las aulas y los distintos espacios

virtuales distaron de los principios propios de la EaD y el *e-learning*, convirtiendo el plan en una respuesta enmarcada principalmente en la *ERT*, en donde algunos de los actores involucrados en la EALE desarrollaron una predisposición negativa y mayor reticencia hacia la integración de las TIC y la transición hacia el *e-learning*.

### III. Metodología

Esta investigación está enmarcada dentro del paradigma mixto y el diseño de campo. Por consiguiente, el análisis de los resultados se apoya en la estadística, pero también toma datos de tipo cualitativo para una mayor comprensión de la información obtenida. Además, estudia a los participantes dentro de su contexto educativo, sin alguna alteración de las variables (Hernández et al. 2014). Asimismo, se maneja bajo un enfoque descriptivo, es decir, se centra en el *qué* y no en

el *por qué*. Cabe señalar que, al producir datos descriptivos como las propias palabras de las personas, habladas y escritas, los resultados de este tipo de investigación permiten más un entendimiento y una interpretación de un contexto que la comprobación de una hipótesis (Villalobos, 2003).

### Contexto y participantes

Para esta investigación, se tomó como muestra a siete (07) docentes de lenguas extranjeras a nivel universitario, pertenecientes a instituciones de educación superior en distintas regiones del país. Además, los participantes cuentan con contextos socioeducativos, grados de preparación académica y rango de experiencia variado (ver Cuadro 1), lo que ha permitido que se analice un mismo fenómeno desde distintas realidades educativas.

### Cuadro 1

#### Descripción de los sujetos de estudio y su contexto universitario.

Sujetos	Género	Edad	Grado académico	Años de experiencia	Universidad	Categoría	Contexto socio educativo
Sujeto 1	F	36	Licenciada	15 años	Universidad de Los Andes Mérida	Instructor	IIE para idiomas modernos
Sujeto 2	M	46	Magister	17 años	Universidad de Los Andes Táchira	Agregado	IIE para docentes de idiomas
Sujeto 3	M	34	Especialista	17 años	Universidad de Carabobo	Agregado	IIE para docentes de inglés
					Universidad Panamericana del Puerto		IIE para idiomas modernos
Sujeto 4	F	43	Especialista	21 años	Universidad Nacional Experimental del Táchira	Agregado	IIE para ingeniería, música, psicología, entrenamiento deportivo

Sujeto 5	F	35	Licenciada	12 años	Universidad Nacional Experimental del Táchira	Interino	IIE para ingeniería, música, psicología, entrenamiento deportivo
Sujeto 6	M	47	Magister	22 años	Universidad Pedagógica Experimental Libertador Maracay	Instructor	IIE y FLE para docentes de idiomas
Sujeto 7	F	53	Doctora	25 años	Universidad Metropolitana	Titular	IIE para idiomas modernos

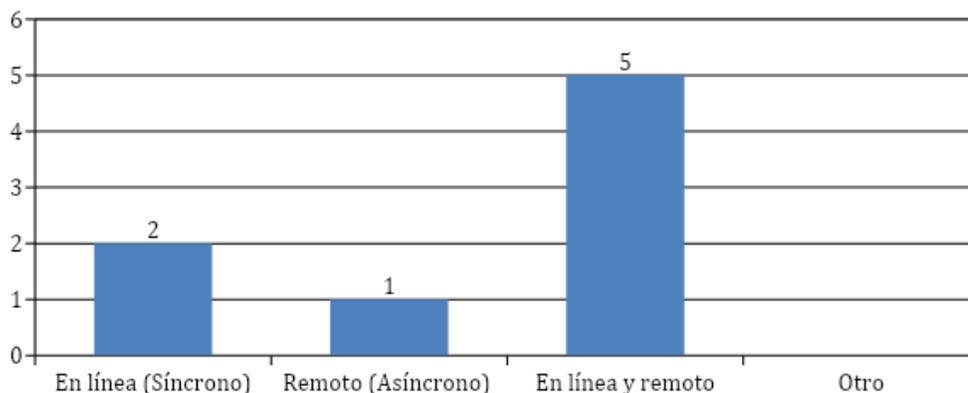
**Fuente:** *Rivas y Sosa (2022).*

Es pertinente señalar que, durante el confinamiento anunciado ante la pandemia de COVID-19, la modalidad educativa bajo la cual se enmarcó la interacción en los procesos educativos de los participantes dependió de distintos factores referentes tanto al profesorado como a los estudiantes universitarios; siendo algunos de estos la disponibilidad de tiempo, el nivel de acceso a la tecnología y la calidad de los servicios. Una vez expresado esto, se puede indicar que, ante los modos de enseñanza durante la pandemia de COVID-19 (ítem 2.1), la mayoría de los participantes, cinco (05) de los siete (07) sujetos, impartieron

su proceso de enseñanza a través del uso de las modalidades tanto síncrona como asíncrona; mientras que, dos (02) de ellos sólo emplearon la modalidad síncrona durante su enseñanza y uno (01) de los profesores trabajó exclusivamente de manera asíncrona (ver Gráfico 1). Sin embargo, con la intención de evitar confusiones con la ERT y el *e-learning*, cabe aclarar que, cuando Castellanos & Albornoz (2022) usan los términos de educación en línea y remoto en el instrumento como modos de enseñanza, los autores se refieren a las modalidades de comunicación síncrona y asíncrona respectivamente.

### Gráfico 1

**Modo de enseñanza empleado durante la pandemia de COVID-19 (ítem 2.1).**



**Fuente:** *Rivas y Sosa (2022).*

## **Técnica e instrumento de recolección de datos**

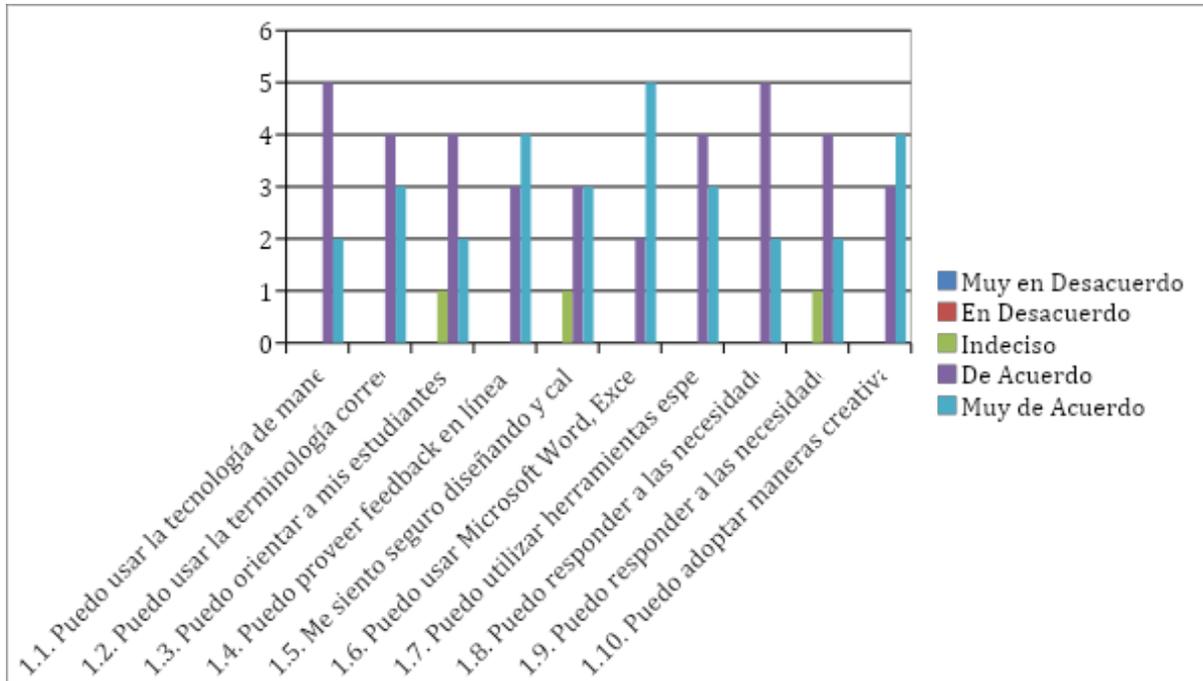
Para llevar a cabo esta investigación, se aplicó una encuesta escrita mediante el instrumento de un cuestionario, el cual fue elaborado por Castellanos y Albornoz (2022) y consiste en dos (02) partes. La primera abarca una escala con 10 ítems, centrados en los niveles de autoeficacia de los docentes en el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) para la enseñanza de lenguas extranjeras. Mientras que, la segunda incluye un total de cuatro (04) preguntas de selección y siete (07) de desarrollo, enfocadas en la experiencia docente con la enseñanza remota por emergencia durante la pandemia. A partir de estas interrogantes, se buscó promover la reflexión docente y la transformación de las prácticas del aula de lenguas extranjeras en los contextos universitarios venezolanos. Además, dada la diversidad del tipo de preguntas formuladas, el instrumento permitió recoger tanto datos numéricos como no numéricos, facilitando la comprensión del fenómeno de estudio a través de un análisis más profundo de la perspectiva y experiencias de cada participante.

## **IV. Discusión de los resultados**

Luego de analizar los datos obtenidos, se puede iniciar comentando que, respecto al uso de las TIC en el aula de lenguas extranjeras, los resultados muestran una tendencia favorable hacia su integración (ver Gráfico 2). Prueba de ello es que, cinco (05) de los encuestados estuvieron de acuerdo con la premisa de poder usar la tecnología de manera confiable para enseñar todas las destrezas lingüísticas (ítem 1.1); respuesta complementada por los dos (02) docentes restantes, quienes expresaron estar muy de acuerdo. A fin de cuentas, Amin & Sundari (2020) indican que: “Technology has been extensively adopted in the field of second/foreign language teaching in the term of lesson preparation, content/material development, and language testing.” [La tecnología ha sido adoptada extensivamente en el campo de la enseñanza de segundas lenguas/lenguas extranjeras en términos de la preparación de clases, el desarrollo de contenidos/materiales, y la evaluación de la lengua] (p. 365). Es decir, la relación de los docentes de lenguas con la tecnología ha sido positiva y relacionada con todas las aristas de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras.

## Gráfico 2

Niveles de autoeficacia de los docentes en torno al uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) para la enseñanza de lenguas extranjeras.



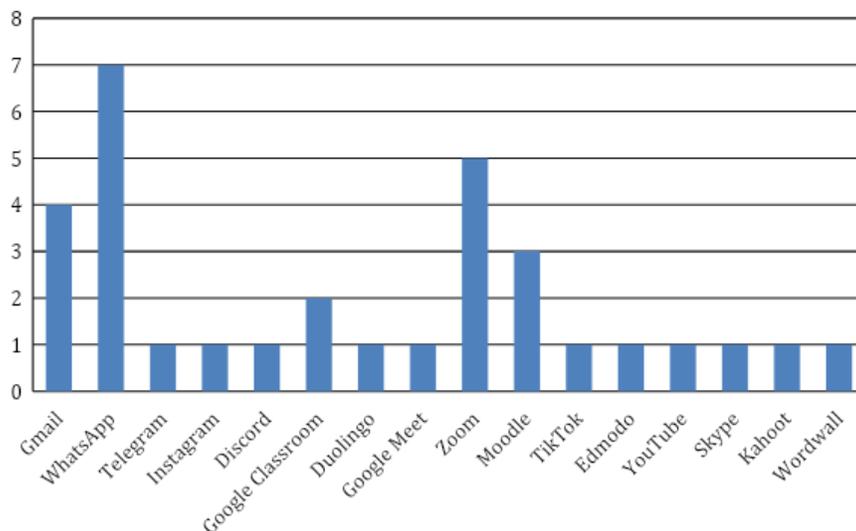
**Fuente:** Rivas y Sosa (2022).

Como consecuencia, no es sorprendente que cinco (05) de los encuestados se mostraron muy de acuerdo y los dos (02) participantes restantes estén también de acuerdo con la afirmación de poder usar de programas de ofimática y otros *software* con facilidad (ítem 1.6). De manera similar, cuatro (04) de los docentes están de acuerdo con poder utilizar herramientas específicas para la enseñanza en línea o asíncrona (ítem 1.7), sumado a los tres (03) informantes que indicaron estar muy de acuerdo (ver Gráfico 2). Adicionalmente, se presencia el empleo de una gran variedad de herramientas para la ERT (ítem 2.2), entre las cuales se agrupan el correo electrónico, las redes sociales, las plataformas de videoconferencia y los sistemas de gestión de aprendizaje (*Learning Management Systems*

o LMS), así como otras herramientas de la web 2.0 y aplicaciones móviles. Pero, destaca aquí el uso de WhatsApp por parte de la totalidad de los informantes, herramienta seguida por Zoom, Gmail y Moodle, con cinco (05), cuatro (04) y tres (03) profesores respectivamente (ver Gráfico 3). Esta tendencia se debe a la facilidad, practicidad y familiaridad de los facilitadores y los participantes universitarios con dicho servicio de mensajería instantánea, además de su eficiencia en términos de: (a) mantener la comunicación, síncrona y asíncronamente, de una manera sencilla y amigable; (b) facilitar la interacción y participación colaborativa; y (c) propiciar la comunicación multimodal a través de distintos medios como mensajes de texto, notas de voz, documentos, imágenes e hipervínculos (Amin & Sundari, 2020).

### Gráfico 3

#### Herramientas empleadas durante la enseñanza remota por emergencia (ítem 2.2)



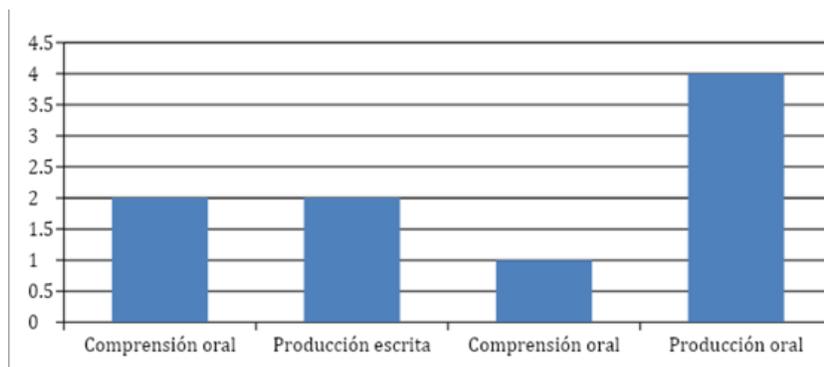
**Fuente:** Rivas y Sosa (2022).

Por otro lado, al revisar las respuestas ofrecidas en torno a las destrezas más desafiantes a enseñar y a evaluar durante la implementación del ERT en sus contextos (ítem 2.8 e ítem 2.9), se observa todo un abanico de respuestas, donde no excluyen ninguna de las destrezas lingüísticas de la lengua meta. Entonces, conviene resaltar que, en términos de enseñanza, la habilidad de “hablar” fue la más nombrada en dicho apartado, con un total de cuatro (04) sujetos (ver Gráfico 4);

mientras que, en lo referente a evaluación, ambas habilidades de producción (“hablar” y “escribir”) resultan ser las más desafiantes, con tres (03) de los sujetos mencionándolas en sus respuestas (ver Gráfico 5). Y es que, si bien estas destrezas suelen representar todo un desafío en la enseñanza de lenguas extranjeras bajo condiciones normales, sumarle a ello las circunstancias del contexto de baja conectividad y los retos propios del ERT hace más crítica su situación.

### Gráfico 4

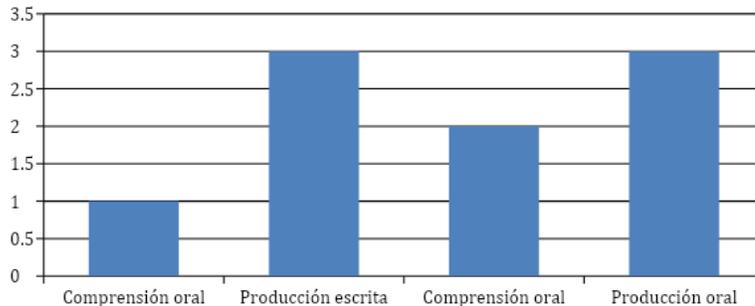
#### Destreza más desafiante para enseñar (ítem 2.8)



**Fuente:** Rivas y Sosa (2022).

## Gráfico 5

### Destreza más desafiante para evaluar (ítem 2.9).



**Fuente:** Rivas y Sosa (2022).

Ahora bien, al revisar las razones que hacen más crítica la situación para la enseñanza de habilidades de producción oral y escrita, ofrecidas por el profesorado, se pueden observar elementos de índole tecnológico, pedagógico y evaluativo. En el caso de la producción oral, estas se centran en el tamaño de los grupos de estudiantes, el limitado tiempo del que disponen, y los problemas de conexión y de electricidad; debido a que se requieren de sesiones síncronas y atención personalizada para el desarrollo y la evaluación de dicha destreza. Algunos de estos aspectos coinciden con los reportes de Akbana, et al. (2021), quienes señalaron que algunos participantes no pueden beneficiarse apropiadamente del ERT por sus limitaciones en términos de equipos y conexión de Internet. Por otro lado, los desafíos de la escritura se relacionan, en gran medida, con la naturaleza académica de las producciones; razón por la cual se requiere de pensamiento crítico y otras habilidades que los estudiantes no han demostrado o adquirido durante el semestre, así como la revisión de otros aspectos como la puntuación y la ortografía.

Esto ha conllevado al aumento de los niveles de estrés y frustración del profesorado, tanto en términos del proceso de enseñanza como de evaluación. Y es que, en palabras del sujeto 2, “por más que se grabaran clases y se les dieran retroalimentación, fue muy llamativa la falta de razonamiento, análisis y reflexión de lo enseñado”. Si bien Yang & Chen (citado en Amin & Sundari, 2020) indican que la Enseñanza de Lenguas Mediada por Computadora (*Computer-Assisted Language Learning* o CALL) incrementa la motivación de los estudiantes y desarrolla la habilidad de escritura y la conexión entre pensamientos, dicha afirmación no se aplica totalmente al contexto universitario venezolano. Aunque, se puede afirmar como punto positivo la presencia de niveles considerables de asistencia y participación de los estudiantes, con un mínimo de 50% en la mayoría de los casos; llegando incluso, en el caso de dos (02) docentes, al rango de 75% a 100% de asistencia (ver Gráfico 6). Asimismo, el sujeto 7 expresó que, al momento de evaluar la escritura, “debo considerar que la información está al alcance de la mano mediante internet.

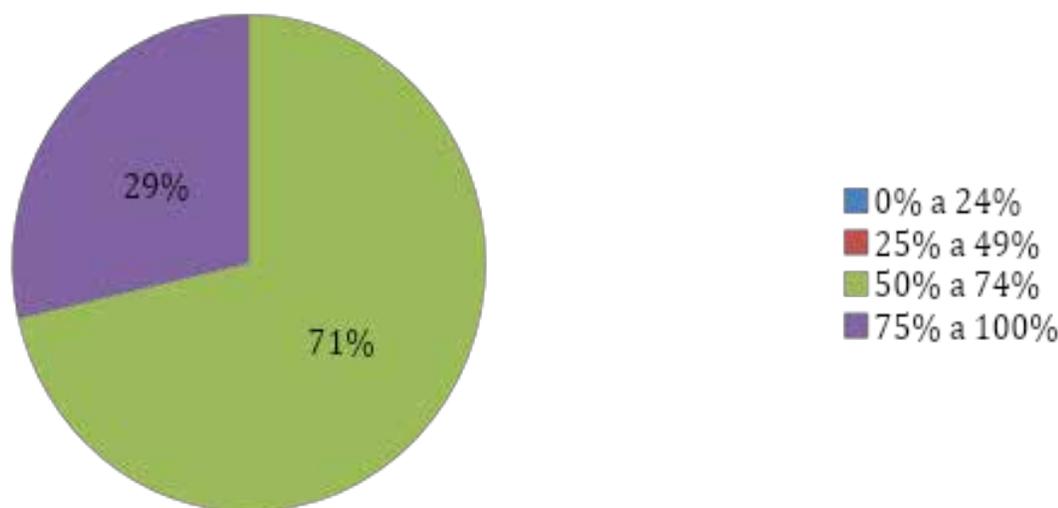
[...] En mi opinión esta generación lo tiene todo para ser brillantes, pero a la vez el tenerlo todo los ha hecho menos diligentes y poco curiosos”; de lo que puede inferirse una necesidad en los estudiantes

de desarrollar habilidades de pensamiento de orden superior y el uso eficiente de herramientas tecnológicas a través de actividades educativas innovadoras bien planificadas (Keengwe et al. 2014).

### Gráfico 6

Porcentaje de asistencia/participación de los estudiantes (ítem 2.3).

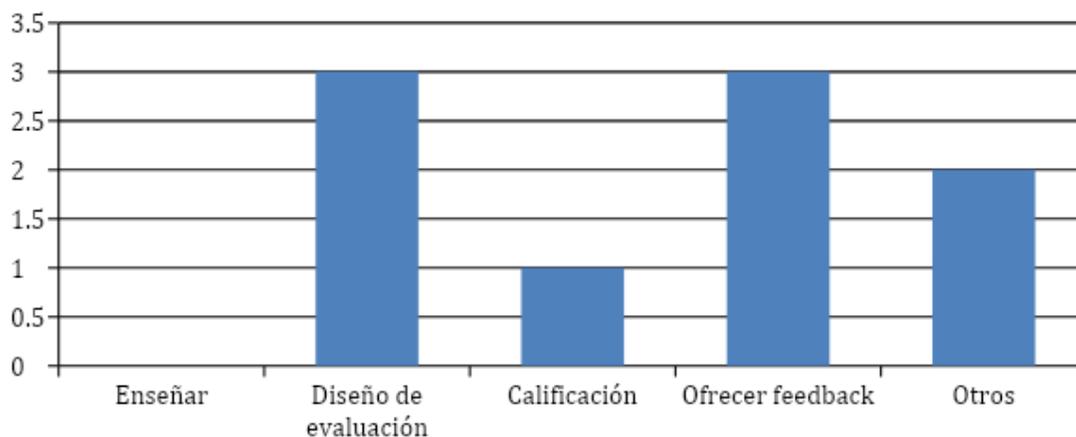
2.3. Indique el porcentaje (%) de asistencia/participación de sus alumnos.



**Fuente:** Rivas y Sosa (2022).

Asimismo, se destaca que uno de los aspectos más desafiantes para los profesores universitarios es ofrecer retroalimentación a los estudiantes (ver Gráfico 7). Esta respuesta se contrapone las respuestas favorables obtenidas respecto a proveer *retroalimentación* en línea o de manera asíncrona a los estudiantes mediante el uso de tecnología (ítem 1.4), con un total de tres (03) profesores de acuerdo y cuatro (04) de ellos muy de acuerdo con la afirmación. No obstante, dicha problemática no es exclusiva de

las universidades venezolanas. Akbana et al. (2021) han incluido la evaluación del aprendizaje, el monitoreo del proceso y la retroalimentación como una categoría de los retos comúnmente presentados en la enseñanza de lenguas en la modalidad de ERT. Por su parte, Amin & Sundari (2020) resaltan la importancia de la retroalimentación en línea, puesto que recibir retroalimentación apropiada y de manera rápida fomenta la motivación y la toma de responsabilidad sobre su proceso de aprendizaje.

**Gráfico 7****Aspectos más desafiantes de la enseñanza remota (ítem 2.7).**

**Fuente:** Rivas y Sosa (2022).

De manera similar, el diseño de evaluación representó uno de los mayores desafíos para los docentes de lenguas (ver Gráfico 7). Al igual que en el caso de la retroalimentación, las respuestas obtenidas en la escala indican que la gran mayoría de los profesores se muestran seguros con el diseño y la calificación de tareas con tecnología incorporada (ítem 1.5), con sólo un (01) informante mostrándose indeciso ante la aseveración (ver Gráfico 2). Curiosamente, la calificación de evaluaciones también fue considerada como el aspecto más desafiante por uno (01) de los sujetos. En lo que concierne a este ámbito, Akbana et al. (2021) resaltan la importancia de la implementación de la evaluación alternativa y de distintos métodos de evaluación. Mas, se observó que las respuestas ofrecidas conforme a los modos de evaluación (ítem 2.4) abarcaron una gran variedad de actividades, las cuales tampoco se limitaron a la evaluación de una habilidad en específico y, en muchos casos, representaron ejemplos de prácticas innovadoras.

Dicho esto, es pertinente indicar que, aun cuando el profesorado universitario contaba con conocimientos, competencias, experiencias y actitudes favorables hacia la integración de la tecnología en el aula de lenguas extranjeras, la implementación del ERT como consecuencia de la pandemia de COVID-19 no estuvo exenta de retos y desafíos. A fin de cuentas, Amin & Sundari (2020) y Akbana et al. (2021) señalaron que las prácticas de ERT difieren de aquellas planificadas para el *e-learning* y la EaD, dado que se trata de una respuesta apresurada a una situación crítica y con recursos limitados. Como resultado, esta migración hacia la modalidad en línea y/o remota ha sido considerada como difícil para tres (03) de los docentes, en oposición a tres (03) informantes que sostuvieron una posición intermedia y a un (01) profesor que catalogó dicha transición como fácil (ver Gráfico 8). Entonces, se puede concluir que la experiencia obtenida durante la pandemia de COVID-19 fue una excelente oportunidad para acelerar dicha transición y, en el proceso,

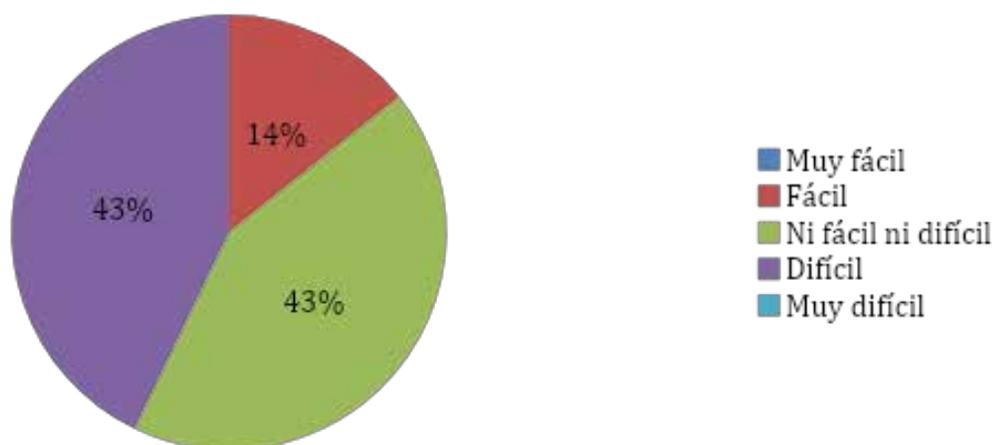
reflexionar sobre los procesos de EALE en universidades venezolanas, con el propósito de reorientar las prácticas andragógicas hacia

una integración más efectiva de las TIC y la atención de los distintos desafíos que el ERT ha traído a la luz.

## Gráfico 8

Consideraciones sobre la migración hacia el modo online y/o remoto (ítem 2.5).

### 2.5. ¿Cómo considera la migración hacia el modo online y/o remoto?



**Fuente:** Rivas y Sosa (2022).

## V. Conclusiones y consideraciones finales

El plan “Universidad en Casa” nació como una propuesta dirigida a la prosecución de la educación universitaria a través de la Educación a Distancia. No obstante, las prácticas docentes se enmarcaron en la Enseñanza Remota de Emergencia, puesto que las circunstancias de dicha transición a la EaD y la virtualidad se ajustan a las características propias del ERT. Es decir, se trató de una respuesta rápida e improvisada a la situación de crisis que implicó el confinamiento por la pandemia de COVID-19. Además, debido a la premura y tratarse de un contexto de baja conectividad, el profesorado no contaba con un acceso

adecuado e ilimitado a recursos tecnológicos y pedagógicos, por lo cual debían ajustar su proceso de enseñanza a aquellos elementos disponibles en el momento.

A partir de esto, se puede afirmar que, los docentes encuestados presentaron una actitud de apertura hacia la migración de la presencialidad al *e-learning* y EaD, así como conocimientos y habilidades adecuados para esta. Como resultado, se observa una tendencia positiva en los distintos ítems de la escala de niveles de autoeficacia, siendo que dichas respuestas se inclinaron por las opciones de “muy de acuerdo” y “de acuerdo”. En contraposición, sólo tres (03) ítems de la escala presentaron una respuesta distinta, con solo uno (01) de los siete (07)

profesores indicando indecisión respecto a sus capacidades, incluyendo aquella referente al diseño y calificación de tareas con tecnología incorporada. Además, conviene resaltar la gran variedad de herramientas tecnológicas que los docentes mencionaron; evidenciando que, a pesar de tratarse de un contexto de baja conectividad, los profesores de LE poseen conocimientos de distintas herramientas a las mencionadas en la escala y que han ido integrando a sus praxis pedagógica, conforme a las características del contexto y el grupo de estudiantes en cuestión.

Sin embargo, dicha transición a la virtualidad no estuvo libre de retos, especialmente por tratarse de un contexto de ERT, con baja conectividad y en consideración de la brecha digital presente en el país. Como resultado, solo uno (01) de los docentes ha considerado dicha transición como fácil, mientras que los demás informantes ubicaron su nivel de dificultad entre intermedio y difícil. Por su parte, entre los mayores retos para el profesorado se encontraron el diseño de la evaluación, la retroalimentación, la enseñanza de la producción oral y la evaluación de las habilidades de producción. Estos obedecieron a distintos factores de tipo tecnológico, educativo y social; demostrando que la educación en línea requiere mucho más que conocimientos y habilidades pedagógicas, evaluativas y tecnológicas por parte del profesorado.

A partir de estos resultados y en consideración de los aciertos logrados por el profesorado durante la pandemia, conviene señalar algunos aspectos para lograr una efectiva transición de la Enseñanza Remota de Emergencia a la Educación en Línea y

la Educación a Distancia. En primer lugar, se resalta la importancia de unificar criterios y establecer políticas institucionales claras y contextualizadas. Esto permitirá manejar estrategias didácticas y actividades aún más acertadas, que se adecúen a las condiciones propias de cada institución, las características de sus participantes y los principios de la modalidad. Por esta razón, dichos lineamientos deben ser construidos con participación de los implicados, aplicables e informados apropiadamente. Sumado a esto, es pertinente que se redirija la formación y la actualización de los docentes conforme a dichas políticas, de manera que se maneje una misma línea en el quehacer de las aulas universitarias.

Ahora, en cuanto a la adecuación de las herramientas, estrategias y actividades, conviene ahondar en algunos aspectos. Respecto a los ambientes digitales, su elección debe tomar en cuenta elementos como la familiaridad para los estudiantes y su facilidad de uso, siendo que conviene seleccionar una plataforma que sea de fácil entendimiento para los participantes u ofrecer opciones establecidas al grupo. En torno a las actividades, la planificación debe incorporar: (a) actividades que estimulen la interacción grupal y el trabajo independiente, con el propósito de cerrar la brecha generada por la distancia; y (b) actividades de índole asíncrono, a fin de hacer frente a las deficiencias de los servicios y el contexto de baja conectividad. Y, por último, se ha de resaltar la necesidad de la negociación en las aulas de LE, permitiendo así la flexibilización de dichas actividades y la búsqueda de alternativas para aquellos estudiantes en contexto especialmente difíciles.

## INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS



**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES  
NÚCLEO UNIVERSITARIO “RAFAEL RANGEL”  
DEPARTAMENTO DE LENGUAS MODERNAS  
TRUJILLO ESTADO TRUJILLO**

Instrumento de Recolección de Datos del Trabajo Especial de Grado Titulado:

*La Enseñanza Remota de Emergencia por Parte de los Docentes de Inglés Como Lengua Extranjera Durante la Pandemia del Covid-19: Autoeficacia en el Uso De Las TIC, Retos y Prácticas Innovadoras*

**Fecha:**

**Género:** F \_\_\_ M \_\_\_ **Edad:** \_\_\_\_\_ **Grado Académico:** \_\_\_\_\_

**Años de Experiencia:** \_\_\_\_\_ **Categoría (Si es profesor universitario):** \_\_\_\_\_

1. Escala para determinar los niveles de autoeficacia de los docentes en torno al uso de las Tecnologías de Información y Comunicación para la enseñanza de Inglés como lengua extranjera.

**Instrucciones:**

Para cada una de las siguientes afirmaciones que aparecen en la tabla, deberá indicar valoración de las mismas, empleando para ello una escala de 1 a 5, donde 1 significa “Muy en Desacuerdo” (MD), 2 indica “En Desacuerdo” (ED), 3 significa “Indeciso” (I), 4 indica “De Acuerdo” (DA) y 5 denota “Muy de Acuerdo” (MA).

**Instrucciones:**

Para cada una de las siguientes afirmaciones que aparecen en la tabla, deberá indicar valoración de las mismas, empleando para ello una escala de 1 a 5, donde 1 significa “Muy en Desacuerdo” (MD), 2 indica “En Desacuerdo” (ED), 3 significa “Indeciso” (I), 4 indica “De Acuerdo” (DA) y 5 denota “Muy de Acuerdo” (MA).

		1	2	3	4	5
1	Puedo usar la tecnología de manera confiable para enseñar todas las destrezas lingüísticas.					
2	Puedo usar la terminología correcta mientras oriento a mis estudiantes en el uso de la computadora para los fines de la enseñanza y aprendizaje de ILE.					
3	Puedo orientar a mis estudiantes cuando tienen dificultades empleando la computadora.					
4	Puedo proveer feedback en línea o de manera asíncrona a mis estudiantes haciendo uso de las tecnologías.					
5	Me siento seguro diseñando y calificando tareas con tecnología incorporada.					
6	Puedo usar Microsoft Word, Excel, PowerPoint y otros programas con facilidad.					
7	Puedo utilizar herramientas específicas para enseñar ILE en línea o de manera asíncrona.					
8	Puedo responder a las necesidades de los estudiantes acerca del uso del computador con seguridad.					
9	Puedo responder a las necesidades de los estudiantes acerca del uso de tecnologías para la enseñanza y aprendizaje de ILE.					
10	Puedo adoptar maneras creativas para usar tecnologías aplicadas a la enseñanza de ILE.					

## 2. La enseñanza remota por emergencia durante la pandemia.

### Instrucciones:

A continuación, se presentan varias preguntas relacionadas con la enseñanza remota de emergencia durante la pandemia. Responda de manera clara y trate de dar un panorama detallado de dicha experiencia a través de las respuestas formuladas en cada ítem.

2.1. Señale el modo de enseñanza que empleó durante la pandemia.

**a) En línea (Síncrono) b) Remoto (Asíncrono) c) En línea y remoto d) Otro (Señale):**

**2.2.** Mencione las herramientas que empleó durante la enseñanza remota por emergencia (e.g. Zoom, WhatsApp, Skype, Gmail, etc.).

**2.3.** Indique el porcentaje (%) de asistencia/participación de sus alumnos.

**a)** 0% a 24%    **b)** 25% a 49%    **c)** 50% a 74%    **d)** 75% a 100%

**2.4.** Mencione los modos de evaluación (e.g. actividades escritas, composiciones, etc.).

**2.5.** ¿Cómo considera la migración hacia el modo online y/o remoto?

**a)** Muy Fácil    **b)** Fácil    **c)** Ni Fácil ni Difícil    **d)** Difícil    **e)** Muy Difícil

**2.6.** Mencione cuál fue el aspecto que más disfrutó.

**2.7.** De los aspectos que se mencionan, ¿Cuál fue el más desafiante?

**a)** Enseñar    **b)** Diseño de Evaluación    **c)** Calificación    **d)** Ofrecer feedback    **e)** Otros:

**2.8.** Mencione la destreza más desafiante para enseñar (e.g. hablar, escuchar, escribir, leer). Indique porqué.

**2.9.** Mencione la destreza más desafiante para evaluar (e.g. hablar, escuchar, escribir, leer). Indique porqué.

**2.10.** ¿Cuál considera usted que fue el aspecto más desafiante durante la enseñanza remota de emergencia?

**2.11.** ¿Qué prácticas innovadoras considera usted que aplicó durante la enseñanza remota por emergencia

**Nota:** Tomado de Castellanos & Albornoz (2022, pp. 65-68).

## Referencias

- Afonso, G. (2020). El «Plan Universidad en Casa» carece de contenidos y factibilidad. Recuperado el 22 de noviembre de 2022, de: <https://provea.org/opinion/el-plan-universidad-en-casa-carece-de-contenidos-y-factibilidad/>
- Akbana, Y.; E., Rathert, S. & AĞÇAM, R. (2021). Emergency remote education in foreign and second language teaching. *Turkish Journal of Education*, 10(2), 97-124.
- Amin, F. M. & Sundari, H. (2020). EFL students' preferences on digital platforms during emergency remote teaching Video Conference, LMS, or Messenger Application. *Studies in English Language and Education*, 7(2), 362-378.
- Aula Abierta. (2020). Informe preliminar. Situación de la libertad académica, la autonomía universitaria y el derecho a la educación de calidad en Venezuela en el marco del COVID-19. Marzo 2020-Julio 2020. Recuperado el 21 de noviembre de 2022, de: <http://aulaabiertavenezuela.org/wp-content/uploads/2020/09/INFORME-PRELIMINAR-LIBERTAD-ACADEMICA-56-pag.pdf>
- Bozkurt, A.; Jung, I.; Xiao, J.; Vladimirschi, V.; Schuwer, R.; Egorov, G.; Lambert, S.; Al-Freih, M.; Pete, J.; Olcott, Jr.; Rodes, V.; Aranciaga, I.; Bali, M.; Alvarez, Jr. A.; Roberts, J.; Pazurek, A.; Raffaghelli, J. E., Panagiotou, N., de Coëtlogon, P., Shahadu, S.; Brown, M.; Asino, T.; Tumwesige, J.; Ramírez, T.; Barrios, E.; Ossiannilsson, E.; Bond, M.; Belhamel, K.; Irvine, V.; Sharma, R. C.; Adam, T.; Janssen, B.; Sklyarova, T.; Olcott, N.; Ambrosino, A.; Lazou, C.; Mocquet, B.; Mano, M. & Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-126.
- Castellanos, S. & Albornoz, S. (2022). La Enseñanza Remota de Emergencia por parte de los Docentes de Inglés como Lengua Extranjera durante la Pandemia del Covid-19: Autoeficacia en el Uso de las TIC, Retos y Prácticas Innovadoras. Recuperado el 01 de julio de 2022, de: [https://mega.nz/file/w9E11IAT#Gbu87nE4h4Zm7FNueRI1EBayAW77owQ6B\\_y3BBmqIP4](https://mega.nz/file/w9E11IAT#Gbu87nE4h4Zm7FNueRI1EBayAW77owQ6B_y3BBmqIP4)
- Centro de Derechos Humanos de la Universidad Metropolitana. (2020). Informe sobre las afectaciones al derecho a la educación durante la pandemia de COVID-19: Caso de la Universidad Metropolitana, Venezuela. Recuperado el 21 noviembre de 2022, de: <https://www.unimet.edu.ve/wp-content/uploads/2020/12/Informe-Derecho-a-la-Educaci%C3%B3n.pdf>

- Davies, G., Otto, S. E., & Rüschoff, B. (2013). Historical perspectives on CALL. En H. Reinders, M. Thomas, & M. Warschauer (Eds.). *Contemporary computer-assisted language learning* (pp. 19-38). Reino Unido: Bloomsbury Publishing.
- Decreto No. 4.159 (Suspensión de actividades educativas presenciales). (2020, 13 de Marzo). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, No. 6.518 (Extraordinario), Marzo 13, 2020.
- Ercolino, A. G.; Galarraga, O. & Gómez, J. (2021). COVID-19. Factores de impacto en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos virtuales. Caso: licenciatura en Idiomas Modernos, Unimet. *Anales de la Universidad Metropolitana*, 19(2), 13-38.
- Hernández, R.; Fernández, C. & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). México D.F.: McGraw Hill Education.
- Hodges, C.; Moore, S.; Lockee, B.; Trust, T. & Bond, A. (2020, marzo 27). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. Recuperado el 22 de noviembre de 2022, de: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Keengwe, J., Schnellert, G. & Jonas, D. (2014). Mobile phones in education: Challenges and opportunities for learning. *Education and Information Technologies*, 19(2), 441-450.
- Kranthi, K. (2017). Technology Enhanced Language Learning (TELL). *International Journal of Business and Management Invention*, 6(2), 30-33.
- Leal, N. (2021). Educación a Distancia desde la presencialidad en tiempos de pandemia. *Educ@ción en Contexto*, 7(14), 35-69.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria. (2020). Plan Nacional de Prevención y Contención del Coronavirus (COVID-19) Sector Universitario. Recuperado el 02 de julio de 2022, de: <http://www.opsu.gob.ve/wp-content/uploads/2020/04/PLAN-ANTI-COVID-19-UNIVERSITARIO-14032020-1.pdf>
- Monasterio, J.; Mac-Quhae, R.; Morales, M. & Pérez, H. (2021). Educación a distancia en un mundo con pandemia: menos conectividad y mayor desigualdad. *Anales de la Universidad Metropolitana*, 19(2), 39-67.
- Naqvi, S., & Zehra, I. (2020). Online EFL Emergency Remote Teaching during COVID 19, Challenges and Innovative Practices: A Case of Oman. *Arab World English Journal (AWEJ)*. Proceedings of 2nd MEC TESOL Conference 2020. 17-35.

Observatorio de Derechos Humanos de la Universidad de Los Andes. (2020). Educación universitaria en Venezuela durante el COVID-19 e inviabilidad del Plan “Universidad en Casa”. Marzo-diciembre de 2020. Recuperado el 22 de noviembre de 2022, de: <https://www.uladdhh.org.ve/wp-content/uploads/2021/01/Educacion-Universitaria-Vzla-y-covid19-def-26ene.pdf>

Este artículo fue presentado a Entre Lenguas en noviembre de 2022, revisado y aprobado para su publicación en enero de 2023.

Odeti, V. (2017). El diseño de materiales didácticos hipermediales: El caso del PENT Flacso. Buenos Aires, Argentina: TeseoPress.

Rodríguez, A. (2020). Ministro Trómpiz: Ningún estudiante se quedará sin estudiar, aunque «no tenga conectividad». Recuperado el 23 de noviembre de 2022, de: <https://noticierodigital.com/2020/04/cesar-trompiz-estudiantes-que-no-tienen-conectividad-trabajaran-con-portafolios/>

Stockwell, G. (2013). Mobile-Assisted Language Learning. En H. Reinders, M. Thomas, & M. Warschauer (Eds.). Contemporary computer-assisted language learning (pp. 201-216). Londres: Bloomsbury Publishing.

Villalobos, J. (2003). Algunas consideraciones para la organización y elaboración de un Trabajo de Grado bajo el Paradigma Cualitativo de la Investigación. Mérida, Venezuela: Consejo de Estudios de Postgrado.