

Percepciones sobre el impacto de la emergencia sanitaria del COVID-19 en la enseñanza del inglés en estudiantes, docentes, directivos, padres y/o acudientes de la comunidad educativa del ciclo 4 (9º, 10º y 11º) de una Institución Educativa de la ciudad de Cali

Director

Mg. Hugo Nelson Areiza Restrepo

Daniel Fernando Sánchez

Andrés Felipe Giraldo

Universidad del Valle

Facultad de Humanidades

Escuela de Ciencias del Lenguaje

Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés y en Francés

Santiago de Cali

Septiembre 2024

Percepciones sobre el impacto de la emergencia sanitaria del COVID-19 en la enseñanza del Inglés en estudiantes, docentes, directivos, padres y/o acudientes de la comunidad educativa del ciclo 4 (9º, 10º y 11º) de una Institución Educativa de la ciudad de Cali

Daniel Fernando Sánchez

Andrés Felipe Giraldo

Universidad del Valle

Facultad de Humanidades

Escuela de Ciencias del Lenguaje

Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés y en Francés

Santiago de Cali

Septiembre 2024

TABLA DE CONTENIDOS

1. Introducción	5
2. Planteamiento del problema	8
3. Objetivos de investigación	8
3.1. Objetivo General	8
3.2. Objetivos Específicos	8
4. Justificación	10
5. Antecedentes	12
5.1. Impacto en los roles de la comunidad educativa	13
5.2. Apropiación en el uso de las TIC	16
5.3. Recepción emocional	20
5.4. Resultados y perspectivas finales con respecto al aislamiento preventivo y las flexibilizaciones en las instituciones educativas	22
6. Marco conceptual	27
6.1. Currículo	27
6.2. Flexibilización curricular	29
6.3. Presencialidad asistida por tecnología (PAT)	32
6.4. Brechas de inequidad educativa	32
6.5. Aprendizaje significativo	34
7. Metodología	37
8. Resultados	39
Resultados de la encuesta a estudiantes	41
Preguntas en torno a lo académico	43
Preguntas con respecto al aula de clase	49
Preguntas sobre la dimensión emocional	66
Resultados de las entrevistas en grupos focales	96
Entrevistas a estudiantes	97
Análisis de entrevistas a estudiantes	97
8. Conclusiones	151
Entorno a lo académico	152
Entorno al aula de clase	158
Retos enfrentados en el área de inglés	181
Dificultades relacionadas a la interacción entre los miembros de la comunidad educativa	182
Dificultades relacionadas a la disposición de recursos y un entorno apropiado para trabajar desde la metodología PAT	183
Dificultades de carácter social-familiar	184
Dificultades en razón a la ausencia de actores principales en la educación del estudiante	186
9. Referencias	191
ANEXOS	193

Resumen

Este trabajo de grado tiene como propósito describir las percepciones de la comunidad educativa de una institución pública del sur oriente de Cali (ciclo IV) sobre cómo el aislamiento preventivo por la emergencia sanitaria del COVID-19 tuvo un impacto, principalmente en el aprendizaje de sus estudiantes, especialmente en el área de inglés como lengua extranjera. Utilizando como base el “aprendizaje significativo, se analizaron los resultados de encuestas en línea a estudiantes y entrevistas en grupos focales con diferentes actores de la comunidad educativa, en los que se cuestionó con respecto a los roles de los miembros de la comunidad y de la institución, la enseñanza y aprendizaje del inglés, el uso de las tecnologías debido a la modalidad PAT (presencialidad asistida por tecnología), y el impacto emocional percibido en estos tiempos de pandemia por parte de la comunidad educativa. Se llega a la conclusión de que el aislamiento preventivo impactó en los estudiantes de manera negativa significativamente en su desempeño académico, su estado emocional, y su comportamiento, y en los profesores afectó su labor docente y motivación. Sin embargo, también se identificaron aprendizajes significativos, en el uso de TIC, la motivación personal y nuevas formas de enseñanza y aprendizaje del inglés. Este estudio aporta comprensión sobre cómo enfrentar los desafíos educativos durante la pandemia, destacando tanto los resultados positivos como las áreas a mejorar.

Palabras clave: COVID-19, aprendizaje significativo, TIC, modalidad PAT.

Abstract

This thesis aims to describe the perception of the educational community of a public institution in the southeast of Cali (Cycle IV) regarding how the preventive isolation due to the COVID-19 health emergency impacted, mainly, on the learning of their students, especially in the subject of English as a foreign language. Making use of “meaningful learning” as a framework, the results of online surveys of students and different interviews in focus groups with various stakeholders in the educational community were analyzed. These inquiries focused on the roles of community members and the institution, English language teaching and learning, the use of technologies due to the PAT modality (Synchronous presence assisted by ICTs), and the perceived emotional impact during these pandemic times by the educational community. It is concluded that preventive isolation had a significant negative impact on the students' academic performance, emotional state, and behavior, and on the teachers' teaching and motivation. However, meaningful learnings were also identified in

the use of ICT, personal motivation and new forms of English teaching and learning. This study provides insight into how to address educational challenges during the pandemic, highlighting both positive outcomes and areas for improvement.

Keywords: COVID-19, meaningful learning, ICT, PAT modality.

Resumé

Ce mémoire vise à décrire les perceptions de la communauté éducative d'un établissement public du sud-est de Cali (Cycle IV) sur la façon dont l'isolement préventif dû à l'urgence sanitaire COVID-19 a eu un impact, principalement, sur l'apprentissage de leurs élèves, en particulier dans le domaine de l'anglais en tant que langue étrangère. En utilisant "l'apprentissage significatif" comme base, les résultats des enquêtes en ligne auprès des étudiants et des entretiens en groupes focaux avec différents acteurs de la communauté éducative ont été analysés. Les questions portaient sur les rôles des membres de la communauté et de l'institution, l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais, l'utilisation des technologies grâce à la modalité PAT (Présence synchronisée assistée par les TIC), et l'impact émotionnel perçu pendant cette période de pandémie par la communauté éducative. Il est conclu que l'isolement préventif a eu un impact négatif significatif sur les étudiants en termes de performance académique, d'état émotionnel et de comportement, ainsi que sur les enseignants, affectant leur enseignement et leur motivation. Cependant, des apprentissages significatifs ont également été identifiés dans l'utilisation des TIC, la motivation personnelle et de nouvelles méthodes d'enseignement et d'apprentissage de l'anglais. Cette étude offre une compréhension sur la manière de relever les défis éducatifs pendant la pandémie, mettant en avant à la fois les résultats positifs et les domaines à améliorer.

Mots-clés: COVID-19, apprentissage significatif, TIC, modalité PAT.

1. Introducción

La pandemia del COVID-19 llegó a la vida de las personas de manera sorpresiva, cambiando su realidad y estilo de vida. De esta forma, diferentes áreas de la humanidad tuvieron que adaptarse a la emergencia sanitaria y a las varias restricciones que se implementaron por parte de todos los gobiernos, entre ellas, y tal vez la más complicada, fue la del aislamiento preventivo obligatorio, medida que se tomó para evitar la propagación del contagio y preservar la salud de las personas.

Por lo tanto, la educación se vio afectada, obligando a las instituciones a adaptarse al aislamiento. Como solución, se recurrió al cambio hacia modalidades apoyadas por tecnologías, o a la presencialidad asistida por tecnología (PAT), lo que alteró en gran medida la forma en que los miembros de las comunidades educativas, principalmente estudiantes y docentes, percibían la educación y sus formas de enseñar y aprender.

De esta forma, este trabajo presenta los resultados de una investigación de carácter cualitativo que pretende describir las percepciones de los diversos miembros de la comunidad educativa (estudiantes, profesores, directivos y padres o acudientes) con respecto al impacto producido por la emergencia sanitaria y las flexibilizaciones realizadas en la enseñanza del Inglés del ciclo 4 (9°, 10° y 11°) de una Institución Educativa del suroriente de Cali.

Se presentan antecedentes que recogen diversas investigaciones, tanto de carácter nacional como internacional, y en distintos niveles educativos. Estas investigaciones buscan, en general, describir y analizar el impacto de la pandemia en diferentes contextos educativos. En este sentido, este trabajo presenta los antecedentes girando en torno a las ideas del impacto inmediato y a largo plazo en los roles correspondientes a los docentes, estudiantes, padres de familia y/o acudientes, y directivos, en sus respectivas instituciones; el conocimiento o literacidad digital que poseían; su recepción emocional; y los resultados y consecuencias derivados del aislamiento preventivo, de las flexibilizaciones institucionales, y de los factores relacionados o no a la institución, en los diversos miembros de las comunidades.

Se establece un marco conceptual en el cual se trabajan los conceptos de currículo, flexibilización curricular, presencialidad asistida por las tecnologías (PAT), brechas de inequidad educativa, y aprendizaje significativo.

Se presenta la metodología con la cual se pretende cumplir con el objetivo principal y los objetivos secundarios mediante la identificación y descripción de las percepciones de la

comunidad educativa, las cuales se obtuvieron a través de dos instrumentos principales: la encuesta y las entrevistas en grupos focales.

De esta forma, también se presentan los resultados generales obtenidos de estos instrumentos y de su descripción y análisis, teniendo en cuenta sus temáticas, las cuales giraron en torno a lo académico, el aula de clase, la dimensión emocional, el uso de las tecnologías, los roles de los miembros de la comunidad educativa y los retos enfrentados en el área de inglés. Todo esto, especialmente durante, pero también después de la pandemia y, con el concepto de “aprendizaje significativo” como marco principal para su interpretación y categorización.

De la misma manera, para presentar los resultados se hace uso de las diferentes tablas y gráficas resultado del análisis de los instrumentos y se hace una valoración que tiene en cuenta las voces de otros investigadores y las percepciones de los miembros de la comunidad educativa para generar interpretaciones.

Finalmente, se presentan las conclusiones a modo de discusión, relacionando los diferentes resultados de las encuestas y entrevistas, en sus respectivas categorías temáticas ya mencionadas anteriormente, y confrontandolos para generar diferentes interpretaciones y generalizaciones que permitan dar cuenta del impacto de la pandemia en la comunidad educativa. A su vez, proponiendo reflexiones que permitan considerar esta situación como una experiencia de aprendizaje para futuras situaciones en condiciones similares.

2. Planteamiento del problema

Debido a la emergencia sanitaria generada por el COVID-19 durante el año 2020, algunas instituciones educativas de Colombia tuvieron que replantear su modalidad educativa con el fin de poder hacerle frente a esta nueva realidad de la manera más adecuada. En consecuencia, se implementó como alternativa en varias instituciones del país un modelo de formación asistida por nuevas tecnologías de la información y la comunicación (modalidad PAT) como una solución temporal para continuar con el funcionamiento de las instituciones educativas.

Del mismo modo, la institución educativa de carácter público de la comuna 8 de la ciudad de Cali realizó ciertas flexibilizaciones a su currículo, adaptándose a esta presencialidad asistida por tecnología, además de otras modificaciones específicas en el área de inglés, teniendo en cuenta su contexto particular. En este sentido, y entendiendo la carencia de trabajos y estudios sobre este fenómeno, principalmente en Colombia y más específicamente en la ciudad de Cali, este proyecto pretende dar cuenta de las percepciones de los distintos miembros de la comunidad educativa con respecto a las flexibilizaciones realizadas en el área de inglés de esta institución, específicamente en los grados correspondientes al ciclo 4 (9°, 10° y 11°), y el impacto generado en su comunidad educativa.

3. Objetivos de investigación

3.1. Objetivo General

Describir las percepciones sobre el impacto de la emergencia sanitaria del COVID-19 en la enseñanza del inglés en estudiantes, profesores, directivos y padres y/o acudientes de la comunidad educativa vinculada con el ciclo 4 (9°, 10° y 11°) de la institución educativa Santa Fe.

3.2 Objetivos Específicos

- Identificar las percepciones respecto a las flexibilizaciones curriculares del área de Inglés

- Recoger las percepciones de la comunidad educativa (Estudiantes, Docentes, Directivos, Padres y Acudientes) en cuanto al proceso formativo en inglés.
- Interpretar las percepciones con el fin de poder inferir generalizaciones que den cuenta de los fenómenos observados.

Pregunta problema:

La pandemia del COVID-19 cambió drásticamente el panorama educativo, forzando a las instituciones a adaptarse al aislamiento preventivo mediante el uso de tecnologías educativas y la implementación de la presencialidad asistida por tecnología (PAT). Sin embargo, esta transición se enfrentó a diferentes obstáculos como son las brechas tecnológicas, la falta de capacitación docente, y las condiciones particulares de los estudiantes y sus familias, las cuales influyeron en el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Este trabajo busca comprender cómo los miembros de la comunidad educativa (estudiantes, profesores, padres de familia y directivos) percibieron los cambios en la enseñanza del inglés durante este período, y cómo estas percepciones se relacionan con el aprendizaje significativo, especialmente en el ciclo 4 (grados 9º, 10º y 11º).

Por lo tanto, se plantea la siguiente pregunta problema: ¿Cómo la emergencia sanitaria del COVID-19 impacta sobre las percepciones de los estudiantes, profesores, padres de familia y directivos, y cómo esto se ve reflejado sobre el aprendizaje significativo?

4. Justificación

La emergencia sanitaria provocada por el virus del COVID-19 obligó a las instituciones a nivel mundial a cambiar su modalidad educativa o adoptar una que pudiera funcionar dentro del nuevo contexto del aislamiento preventivo, dirigiendo la mirada hacia las modalidades apoyadas por tecnologías. De esta forma, este tema de investigación se escogió entendiendo que ofrece una nueva propuesta de trabajo en un área de la educación en desarrollo, un área al cual se llegó desde un contexto particular, una Institución Educativa del suroriente de Cali, donde, como resultado de un primer contacto en el año 2020, se caracterizó un proceso de flexibilización que se estaba llevando a cabo en el componente curricular orientado a adaptarse al contexto de la pandemia. Esta situación particular obligó a repensar el modelo educativo de forma que se adecuara a la realidad del aislamiento preventivo y las dificultades que este producía.

Así mismo, esta realidad se observó a lo largo del país, y desde diferentes entidades gubernamentales se crearon guías que pudieran orientar a las instituciones educativas a adaptar su modalidad y metodología académica conforme a la realidad, tales como la revista de Desarrollo Institucional 20/20 de la secretaría de educación de la ciudad de Bogotá y que hace parte de la estrategia “Aprende en Casa” del Ministerio de Educación Nacional (MEN) en la cual se hace precisamente referencia a la necesidad de realizar flexibilizaciones curriculares en las distintas instituciones, teniendo en cuenta su respectivo contexto, bajo tres categorías: contenidos, procesos y productos. Esta, además, hace referencia a la realización de estas flexibilizaciones teniendo en cuenta diferentes factores como son: los tiempos y los ambientes de aprendizaje, dentro de lo que se incluyen tanto los espacios físicos como quienes hacen parte de ellos (familias, profesores, etc.), la inclusión de las diferentes comunidades, el seguimiento continuo al desarrollo y aprendizaje, y la evaluación en tiempos de pandemia. (Secretaría de Educación de Bogotá. 2020)

Por otro lado, algunos autores y autoras también se vieron en la tarea de analizar la realidad educativa teniendo en cuenta las diferentes variables que existen en la educación colombiana y en sus regiones, como fue el caso del artículo de reflexión de la investigadora Dora Cristina Enriquez López de la Fundación Universitaria Internacional de la Rioja, quién, entre sus reflexiones manifiesta que es necesario que las instituciones generen una flexibilización curricular que “incorpore los principios de priorización, flexibilidad, agencia e integración” en la búsqueda de obtener mejores logros, mayor inclusión, interdisciplinariedad y la integración de la comunidad educativa. Asimismo, invita a las comunidades educativas a

apuntar al “fortalecimiento de las pedagogías activas” tales como la Escuela Nueva y la metodología Aula Invertida, abordando a su vez el enfoque STEM+ (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas), enfoque que busca que los actores educativos vivan experiencias de aprendizaje mediante la integración de diversas áreas de conocimiento a partir del desarrollo de proyectos y el análisis de situaciones problemáticas del contexto, como alternativa ante situaciones problemáticas en contextos específicos (Enriquez, D. 2023).

De esta forma, Enriquez también apunta a que esta situación no solo debe ser observada como un momento histórico que requiere ser pensado y trabajado, o que permita aprender de la experiencia para una realidad similar en el futuro, sino que también sirva como un aprendizaje que pueda evolucionar la educación tal y como se venía viendo en su normalidad principalmente de carácter presencial.

No obstante, aunque se crearon guías, y en muchos casos se trataron de implementar, la realidad en cada institución fue completamente distinta, y cada una de ellas tuvo que enfrentar dificultades específicas y realizar adaptaciones diferentes, obteniendo resultados distintos a lo largo de la pandemia y el aislamiento preventivo. Por ende, y en razón a la novedad de este tema, del cual aún no existe suficiente investigación al respecto en Colombia, y en menor medida, en la ciudad de Cali, este proyecto tiene la intención de dar cuenta de las percepciones generadas por el impacto de la emergencia sanitaria, identificando las distintas opiniones de la comunidad educativa (estudiantes, profesores, directivos y padres y/o acudientes) hacia las flexibilizaciones implementadas en la institución, específicamente en el área de inglés de los grados correspondientes al ciclo 4 (9°, 10° y 11°), con el fin de poder describirlas, interpretarlas y formular generalizaciones que permitan categorizar los elementos positivos y negativos del impacto de la emergencia sanitaria, y, dentro de lo posible, que pueda dar cuenta de nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje generadas gracias a esta nueva experiencia, que puedan aportar de forma significativa a los modelos educativos actuales.

5. Antecedentes

La llegada del COVID-19 afectó enormemente la forma de interactuar y vivir de todas las sociedades. De esta forma, el llamado al aislamiento preventivo, generado por la emergencia sanitaria, empujó a las instituciones de todos los sectores y niveles a repensar y cambiar su modelo educativo de forma que este se adecuara a la realidad del aislamiento y las dificultades que este producía. Por lo tanto, este cambio tuvo un impacto inmediato y a largo plazo en los miembros de las diferentes comunidades educativas en temas como los roles correspondientes a los docentes, estudiantes, padres de familia y/o acudientes, y directivos, en sus respectivas instituciones; el conocimiento o literacidad digital que poseían; su recepción emocional; y los resultados y consecuencias derivados del aislamiento preventivo, de las flexibilizaciones institucionales y de los factores relacionados o no a la institución en los diversos miembros de las comunidades.

De esta forma, en este apartado se procede a informar acerca de las diferentes investigaciones y artículos académicos generados antes, durante, y después del aislamiento preventivo, abarcando tanto los estudios generados a nivel internacional como a nivel nacional, entendiendo que la literatura en este segundo nivel continúa siendo escasa, y abordando los diferentes temas que se plantearon como los principalmente afectados por el aislamiento preventivo en cada institución educativa, y analizando cada uno de estos factores desde la base del “aprendizaje significativo” como el objetivo principal.

Antes de comenzar, es importante observar cómo y en qué circunstancias la llegada del virus, junto a las diferentes medidas tomadas a nivel gubernamental y educativo, afectaron las diversas instituciones. No obstante, es necesario reconocer previamente también que el impacto, así como las consecuencias y resultados generados por la pandemia en la educación de cada una de las instituciones a lo largo del mundo, dependieron y variaron en gran forma por las diferencias sociodemográficas que estas poseían, afectando en mayor medida a los países menos desarrollados, y de la misma forma, a las instituciones de carácter público, como lo afirman Ballena et al. (2021), argumentando que aunque tanto el sector privado como el público se vieron afectados por razones de conectividad, en el sector público aumentaron problemáticas de carácter familiar y social.

Otra dificultad se observa con poblaciones en situaciones de vulnerabilidad o pobreza, o en sectores rurales. Ballena et al. (2021) explican que más de dos terceras partes de las personas y un poco más de la mitad de los hogares de las diferentes regiones cuentan con

internet, pero mientras en las ciudades solo una tercera parte carece de conexión, en las zonas rurales esta cifra sube al 77%.

Lo anterior, como ya se observó, en razón a las dificultades alternas que poseen estas comunidades, las cuales pueden incluir la violencia, la carencia económica y de infraestructura, los problemas familiares, y los factores emocionales. Estos se relacionan en gran parte con la motivación y predisposición para aprender de los estudiantes. Así, Ballena et al. (2021) recalcan que las carencias sociales, los contagios, el desempleo, también fueron factores claves que afectaron el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes.

Finalmente, algunos autores afirman que urge la necesidad de un mejoramiento en el uso de las Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones (TIC) en la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera en los países latino americanos (UNESCO, 2021b, como se citó en Álvarez y Gómez 2023)

5.1. Impacto en los roles de la comunidad educativa

Uno de los primeros factores que se vio afectado en gran magnitud por la llegada de la pandemia fue el de los roles de los actores de las diferentes comunidades educativas, pues estas llevaban una cotidianidad durante muchos años. La llegada del aislamiento preventivo obligó a padres y acudientes, directivos, estudiantes, y profesores a adaptarse en gran medida a la nueva realidad del encierro y a la nueva educación mediada por tecnologías tal como lo presenta Paul (2022), como una medida para mitigar la pérdida académica debido al cierre de las instituciones educativas; o como lo exponen Elbashir y Hamza (2022) cuando afirman que la pandemia abrió una nueva era educativa, especialmente en el área de inglés, en la que las clases ahora pasaron de ser en persona a través de una pantalla generando una responsabilidad y complicación mayor para estudiantes, docentes y las mismas instituciones.

Uno de los roles, y probablemente el más afectado y el más importante, es el de los estudiantes, quienes durante la pandemia, y debido a las adaptaciones en la modalidad y metodología educativa en sus respectivas instituciones, tuvieron que cambiar su forma de presenciar las clases e interactuar en ellas. Hickling et al. (2021) exponen esta idea cuando refieren a las respuestas de académicos quienes afirman que los medios de interacción en clase trataron de imitar el aula tradicional y el formato de tutorial, usando principalmente plataformas como Zoom o Microsoft Teams. Debido a este cambio se observó una clara diferencia entre las interacciones entre estudiantes-estudiantes y entre estudiantes-docentes, que no necesariamente fue percibida de forma positiva, dentro de las cuales Lopez (2022)

reporta una preferencia de estudiantes con respecto al formato “face-to-face”, aludiendo a la importancia del contacto personal con profesores, lo cual, en el caso de los profesores, también probablemente se dio por la falta de comunicación y entendimiento de las asignaciones, pues, como reportan Tarrá Jaramillo et al. (2023), tanto en el sector público como en el privado hubo dificultad en el cargue de guías y dificultades por no poder aclarar confusiones, obtener explicaciones claras y dificultades para realizar trabajos en equipo.

De esta forma, estos cambios repercutieron tanto positiva como negativamente en el nivel de compromiso hacia la clase de inglés, pues, como informan Çakır, İ. y Bayhan, S. (2023) aunque los estudiantes mostraron cierto compromiso en la práctica de habilidades, sus niveles de compromiso no fueron tan altos en involucramiento emocional con el material de clase, la participación, la interacción con los docentes y otros compañeros, y el desempeño en clase. Siendo así, la motivación fue uno de los desafíos más grandes de la educación durante la pandemia por cuestiones de conectividad e interacción. Hickling et al. (2021) también constatan que otros académicos reportaron dificultades en términos de compromiso, como la desconexión con los estudiantes, que afectó la capacidad para hacer buenas relaciones y generar un sentido de comunidad, así como una pérdida de interacción en contraste con las modalidades pre pandemia.

Así mismo, otros cambios importantes relacionados con el compromiso de los estudiantes fueron los relacionados con la participación y la asistencia a las clases. En cuanto a la participación, Hickling et al. (2021) encontraron que los estudiantes se inclinaban más a participar en grupos pequeños y Paul (2022) afirma que, debido a la nueva modalidad los estudiantes tuvieron actitudes negativas frente a las clases en línea, afectando su participación. Con respecto a la asistencia, aunque en muchos casos representó un impacto negativo por temas de carencia de recursos y motivación, en algunos casos también fue positivo, como el caso mencionado por Hickling et al. (2021), donde la pandemia de alguna forma aumentó la asistencia de los estudiantes durante el encierro, pues esto limitaba la posibilidad de actividades extracurriculares, y la virtualidad permitía el alcance de estudiantes que se habían reubicado en espacios geográficos diferentes y distanciados.

Por otro lado, con respecto al rol del maestro, esta realidad también tuvo un impacto profundo en la manera de enseñar y de interactuar con el maestro, quien, en razón a la nueva modalidad, tuvo que reaprender para poder responder positivamente ante la nueva modalidad. Como afirman Álvarez y Gómez (2023) el uso de E-learning (formación online en cualquier dispositivo) permitió una nueva forma de enseñanza por medio de plataformas que podrían incluir recursos educativos digitales que estimulan e inspiran a los estudiantes en su

aprendizaje. Sin embargo, esto es algo que no siempre representó un cambio positivo para los docentes, pues López (2022) resalta que este proceso de adaptación también requirió de una intensificación en el compromiso, y por ende trabajo, de los profesores, pues se necesitaba más tiempo para adaptar métodos, materiales, corregir y entregar valoraciones, además de las clases sincrónicas obligatorias, sobrepasando incluso en sus jornadas laborales legales; y a su vez, los obligó a tomar un rol de motivadores. Esto, mientras en algunos casos, como informa España-Delgado (2023), y con ayuda de las tecnologías, tuvo repercusiones positivas, pues algunos estudiantes se sintieron enormemente motivados por la integración de estas plataformas virtuales que permitían la práctica de la lengua de una forma divertida, entretenida y enganchante; en otros, no lo fue, como lo resalta Aldaghiri et al. (2022), quien encontró que, aunque algunos docentes implementaron diferentes actividades nuevas, los resultados no necesariamente mostraron ninguna clase de involucramiento superior en los estudiantes.

Bajo la misma idea, tanto maestros como familias y directivos estuvieron de acuerdo con que la evaluación en estas circunstancias debía conllevar cierta calidad de excepción. Así, Gutierrez y Espinoza (2020) encuentran en un estudio que la mayor parte de los profesores consideran que solo se deben realizar evaluaciones en positivo, mientras que el 27% y el 7% piensan que las actividades deben tenerse en cuenta junto a otros trimestres, y que no se debe evaluar nada durante el confinamiento, respectivamente. Así mismo, Gutierrez y Espinoza apuntan a la idea de evaluar, y más aún cuando se entiende la situación individual que atravesaba la educación y los estudiantes como: “evaluar no es calificar, es entender cómo ha sido el proceso de aprendizaje para ayudar a cada alumno y alumna a seguir avanzando”, lo que a su vez implicó un nuevo cambio en los roles que conservaban las familias en esta situación, quienes, al tener una mayor estrechez con los estudiantes durante el encierro, y en algunos casos, una mayor disponibilidad de tiempo, pudieron interactuar más con el estudiantado. Álvarez y Gómez (2023) recogen esta idea cuando sustentan que las familias que estuvieron envueltas en los procesos de enseñanza de la lengua durante la pandemia se involucraron más en este proceso con apoyo y motivación. Esto, además, se manifestó como un factor positivo en la formación del estudiante y el crecimiento de la institución, pues como Gutierrez y Espinoza (2020) informan, las voces de las familias y los mismos estudiantes, son más que datos cuantitativos, ya que estas pueden ofrecer información importante basada en experiencia humana real, que puede ser de crucial importancia en la toma de decisiones de una institución o en el mismo ámbito educativo”.

No obstante, es necesario reconocer que este no fue el caso de todas las familias, pues como se comentó al comienzo, y como lo informan Tarrá Jaramillo et al. (2023), por razones individuales, familiares y económicas, algunos padres tuvieron que ausentarse aún más de sus familias, dejando una carencia importante en el acompañamiento de ellos a los estudiantes.

Para terminar, es posible reflexionar sobre lo resaltado por parte de Wong y Mishra (2021) en su artículo “Reforming Our School Systems Around a Humanizing Curriculum: Schooling During and After COVID-19” en el cual se acude a la pregunta: ¿Cómo convertir el currículo actual en un currículo más humano? Se responde que, primero, la pandemia pudo haber sido el momento perfecto para generar este cambio en razón a que este fue un momento histórico de transición donde la escuela se tuvo que reformar, y sugieren la necesidad, en este contexto, de involucrar a las familias y al capital sociocultural en la educación. Además se puede añadir que para la creación de este currículum más humano se debería tener en cuenta lo citado por Wong y Mishra (2021) de Moll et al. (2005), que alude a la importancia de que, además del conocimiento académico, sociocultural, emocional y cívico para crear “ciudadanos productivos”, también se debería tener en cuenta el conocimiento previo, las experiencias y los intereses individuales de los estudiantes. De esta forma, Wong y Mishra (2021) también citan a (Freire, 1970; Ladson-Billings, 1995; Salazar, 2013) quienes recalcan que se debe motivar a profesores y estudiantes a utilizar su conocimiento propio y comunitario para transformar la realidad, resaltando la dignidad y humanidad del individuo y la comunidad; y finalmente, también citando a Wong (2020), se reconoce el valor que tienen las familias y los estudiantes dentro de la educación y en la creación del currículo, entendiendo que los padres poseen además un rol crucial en el desarrollo del aprendiente y son una fuente valiosa para la formación del individuo.

5.2. Apropiación en el uso de las TIC

Uno de los aspectos importantes durante la pandemia fue el cambio de la educación presencial a la educación apoyada por las tecnologías, en cualquiera de sus diferentes formas. Como ya se explicó antes, el aislamiento obligó a cada institución a tomar medidas para proseguir con la formación de sus estudiantes, pasando de la educación presencial a una que se adaptara al distanciamiento preventivo, tal como lo subrayan Álvarez y Gómez (2023) argumentando que la pandemia incrementó el uso de las TIC (Tecnologías de la Información y las Comunicaciones) en el aprendizaje y enseñanza del inglés, aunque a su vez redujo la interacción personal, obligando a los actores del aprendizaje al aislamiento. Sin embargo, y

como era de esperarse, esto también impactó grandemente la formación, motivación y desempeño de los estudiantes, así como la forma en la que los docentes planeaban y dictaban sus clases, pues aunque mucho se diga que en esta nueva generación, y que con el auge del internet y las tecnologías en un mundo que le apunta a la globalización, las personas tienen ahora una mayor predisposición a apropiarse y utilizar las tecnologías de forma positiva, ¿es esto completamente cierto?

En primera instancia, se puede afirmar que esta nueva generación, al tener un mayor acercamiento a las TIC, en algunos casos experimentó una mayor motivación a la enseñanza del inglés gracias a su uso. Así, se informa que algunos estudiantes se sintieron altamente motivados con las nuevas plataformas más divertidas, y atractivas (España-Delgado, 2023), especialmente cuando se hacía desde plataformas y aplicaciones que los estudiantes consideran entretenidas y didácticas como lo fueron Kahoot, Quizizz y Quizalize. De la misma manera, y probablemente también ligada al incremento de la motivación, Mendez (2020) también evidenció una conexión entre el uso de las tecnologías y la obtención de aprendizaje significativo en inglés como lengua extranjera.

Así mismo, en algunas situaciones también hubo profesores que no tuvieron dificultades para adaptar sus clases a la nueva presencialidad asistida por tecnología, teniendo estos los conocimientos previos necesarios (Schaffner y Stefanutti, 2022). No obstante, esta realidad no era la misma para todos los docentes, ni tampoco para los estudiantes. López (2022) manifiesta que este nuevo formato o modalidad representó un reto para profesores y estudiantes debido a la falta de familiaridad de estos con las TIC, y por lo tanto, la necesidad de una mayor capacitación. Así mismo, Paul (2022) en sus resultados reconoce que además de una carencia de recursos tecnológicos, el desconocimiento sobre ellos fue un factor crítico para ambos actores, los cuales, además del desconocimiento, como informa Hickling (2021) encontraron obstáculos que no necesariamente correspondían a este, sino a la naturaleza de la tecnología, y a la falta de personal para apoyarse.

Por otro lado, y relacionado a lo mencionado por Paul, además de la falta de conocimientos previos con las TIC, la carencia de recursos físicos también representó un factor clave en la obtención de aprendizajes significativos, pues asegura López (2022) que las familias no parecían tener los recursos suficientes y, además, en muchos casos, eran muchas las personas que requerían de la virtualidad para continuar, bien sea su formación o su labor profesional; y las instituciones no fueron la excepción en este aspecto. En un estudio también se reveló que docentes presentaron muchas dificultades en razón de las deficiencias

infraestructurales, el inadecuado acceso e insumos tecnológicos y la falta de capacitación en las instituciones (Çakır, İ. y Bayhan, S. 2023).

Además de la carencia de recursos tecnológicos, López (2022) reporta que la conectividad y la energía también tuvieron un papel importante en esta realidad, tanto en la intimidad de los hogares de cada estudiante, como en las facilidades de las instituciones; lo que, a su vez, según España-Delgado (2023) pudo haber afectado de manera significativa la predisposición de los estudiantes para aprender, y disminuir su aprendizaje significativo.

De esta forma, en este apartado es crucial referirse a las brechas que existen en la educación en razón a factores económicos, geográficos y sociales, pues ya antes se han mencionado las diferencias existentes entre el sector educativo urbano y rural en Colombia, donde “El 67% de las personas, y el 60% de los hogares de las diferentes regiones cuentan con conexión a internet, pero, mientras en las ciudades, los hogares sin conexión representan el 33%, en las zonas rurales llegan al 77%” (Botero, 2011). Así mismo, de acuerdo con datos de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe- CEPAL (2021, como se cita en Tarrá Jaramillo et al. (2023) en Colombia más de la mitad de su población usa internet, más del 60% de esta población a través de celulares y no por dispositivos fijos. Sin embargo, también el carácter público o privado de la institución tuvo gran incidencia en la adquisición de recursos, así como la efectividad y calidad de servicios tales como el internet y la energía. Tarrá Jaramillo et al. (2023) evidenciaron brechas educativas en este sentido reconociendo dificultades frente a la conectividad en ambos tipos de institución. No obstante, reconocen que la institución oficial experimentó otras problemáticas de carácter familiar y social. Tarrá Jaramillo et al. también sustentan que este tipo de factores afectó en gran medida a estudiantes de instituciones públicas, repercutiendo incluso en su deserción escolar debido a la incapacidad de conectarse, quedando desescolarizados durante este tiempo. No obstante, como aspecto positivo, se puede resaltar que en cuestiones de distancias y acceso a la educación desde áreas rurales, algunos otros estudios obtuvieron un resultado positivo, disminuyendo esa brecha educativa (Çakır y Bayhan, 2023).

Por otro lado, también es necesario reconocer que se encontró aprendizaje significativo en los docentes, quienes, aunque en la mayoría de los casos no fueron debidamente capacitados, encontraron la manera de adaptar sus conocimientos e integrar las TIC dentro de sus didácticas de enseñanza. López (2022) confirma esta idea afirmando que, aunque esta nueva modalidad representó un reto para profesores, durante el segundo semestre estos pudieron convertirse en autodidactas y mejorar sus conocimientos en enseñanza-aprendizaje de lenguas por medios de las TIC. De esta forma, esta nueva realidad

también sirvió como incentivo de aprendizaje para diferentes docentes alrededor del mundo, quienes, como Hickling et al. (2021) sustentan, reforzando sus conocimientos previos, vieron esta situación como una oportunidad de aprendizaje en sus métodos de enseñanza en línea, y/o encontrando nuevos aprendizajes relacionados a plataformas virtuales que incluían el video sincrónico, el video y audio por Meetings, y diferentes plataformas digitales.

Para terminar, con base en lo recogido de los diferentes artículos en este tema, se puede afirmar que, aunque varios autores soportan la idea de que la pandemia conllevó a la exigencia de adaptarse a las modalidades PAT, y esto a su vez generó aprendizaje significativo para los estudiantes y profesores en términos de aprendizaje en el uso de las TIC, y el aprendizaje y enseñanza de la lengua por medio de las mismas, también se debe enfatizar en que las inequidades económicas y la falta de conocimiento también fue y continúa siendo un obstáculo importante para poder pasar de una modalidad educativa en persona, a una mediada por las TIC. Como lo exponen Álvarez y Gómez (2023) citando a Chaves (2018), los estudiantes empezaron a invertir más su tiempo en el uso de dispositivos electrónicos, en algunos casos más de lo necesario, y reconociendo que, aunque la popularidad de las TIC fue en aumento, esta aún no puede ni podría ser exitosa debido a las inequidades presentadas anteriormente con respecto al acceso a los recursos y al conocimiento.

Bajo la misma idea, se debe resaltar que esta pandemia deja en una mala posición a numerosas instituciones y gobiernos con respecto a las inequidades y carencias que tienen las instituciones para poder brindar una educación que, en un mundo que apunta cada vez más a la globalización y virtualización, requiere aún más del acceso a las TIC y a la capacitación necesaria para que los docentes puedan realizar un trabajo eficiente, y así generar aprendizajes significativos entre los estudiantes. Así, López (2022) critica la incompetencia, deficiencia y las inequidades de los sistemas escolares para proveer un acceso oportuno y efectivo al estudiantado de acuerdo con la necesidad contextual.

Finalmente, no está de más volver a resaltar que estas inequidades demuestran la brecha que aún el país y el mundo no ha podido superar con respecto a las diferencias entre la educación pública y privada, y la educación rural y urbana; factores que claramente se agudizan y se problematizan aún más en países en vías de desarrollo o subdesarrollados, los cuales, además enfrentan dificultades externas, siendo este el caso de Latinoamérica, donde, citando a Cedeño (2019), Álvarez y Gómez (2023) reconocen que en Latinoamérica los sistemas escolares como sus instituciones deben generar un cambio para que los profesores estén capacitados para ofrecer una educación de calidad con el apoyo de las tecnologías, y

recalcan que los gobiernos, y específicamente los sistemas educativos, deben empezar a apuntar a la creación de un enfoque educativo creativo y suficiente que pueda incorporar las TIC en los diversos niveles de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

5.3. Recepción emocional

Con respecto a este factor, durante la pandemia existen numerosos estudios y artículos. Sin embargo, la literatura creada alrededor de la educación, y específicamente ligada al área de inglés, sigue siendo escasa. En general, es obvio resaltar que los tiempos de pandemia fueron causa de demasiadas dificultades a nivel emocional, puesto que se creó una crisis a nivel mundial que cambió la rutina y la forma de relacionarse de las personas, y claramente, es importante reconocer que cada uno de estos factores, aunque puedan no tener una relación completamente directa con la educación o con el aprendizaje y enseñanza del inglés, de forma indirecta sí afectó en la predisposición y la forma de recibir y adquirir el aprendizaje. Así mismo, los diferentes miembros de las comunidades también tuvieron diferentes percepciones con respecto a las emociones de los otros miembros y con respecto a sí mismos.

Para comenzar, el miembro más importante, y probablemente el más estudiado, es el estudiante. Diferentes autores afirman haber obtenido respuestas positivas por parte del estudiantado o de otros miembros, con respecto a su nivel emocional, entre ellas, Mirahmadizadeh et al. (2020) afirma que los estudiantes demostraron niveles de satisfacción emocional positivos con respecto a la nueva modalidad, a pesar de todas las dificultades externas. Esto se podría explicar en razón al aumento del uso de ciertas plataformas tecnológicas que fomentaban el compromiso en algunas instituciones, como lo resalta Aldaghri (2022) al enfatizar en el uso de plataformas de aprendizaje en línea como la Blackboard, utilizada por estudiantes Saudíes de inglés como lengua extranjera, lo que, junto a plataformas que generaban entretenimiento y diversión, como fueron Kahoot, Quizizz, y Quizalize, lo reporta España-Delgado (2023).

Sin embargo, otro estudio contradice la afirmación anterior de que el compromiso y el disfrute guardan una relación estrecha con el aprendizaje significativo, pues Toomnam (2024) reporta haber encontrado una disparidad importante entre los niveles de disfrute y los niveles de proficiencia en la lengua. No obstante, también revela que aquellos estudiantes que disfrutaban más del aprendizaje también hacían uso de diferentes estrategias de aprendizaje para las lenguas.

En esa misma línea, Aldaghri et al. (2022) también reportó una opinión y perspectiva emocionalmente positiva frente a las clases de inglés mediadas por tecnologías, pero no por su naturaleza virtual, sino por las facilidades que esta modalidad ofrecía en tiempos donde la realidad resultaba sumamente negativa para los diferentes miembros de la comunidad educativa, tales como la seguridad ante el virus, la posibilidad de ahorrar tiempo, esfuerzo y dinero, en muchos casos debido al desplazamiento. Así mismo, Belmar (2021) también evidenció como factor positivo el hecho de que los estudiantes valoran positivamente la posibilidad de tener mayor contacto familiar y con sus pares, lo cual además se demuestra en el interés de ellos por conversar acerca de situaciones normales y autoconocerse.

Por otro lado, autores como Paul (2022) también han reportado actitudes negativas de los estudiantes frente a las clases mediadas por tecnologías, pues, como López (2022) lo expone, en muchos casos los estudiantes demostraron su preferencia por las clases tradicionales en modalidad presencial debido a la interacción existente en ellas. Así mismo, Belmar (2021) menciona como los padres y acudientes reportan haber observado emociones negativas en sus hijos e hijas en razón a la pérdida de actividades que hacían parte de su vida diaria y las interacciones con otros círculos fuera del familiar; situaciones que reafirman la idea de Kohls (2021), quien enfatiza en que no es solamente la individualidad emocional o en personalidad el principal factor en el aula, sino también las relaciones sociales que se generan en el salón de clases, las cuales generan un ambiente de confianza e involucramiento para el buen funcionamiento de la clase.

Belmar-Rojas et al. (2021) informan que los profesores también afirman que ahora, después del aislamiento preventivo, la actitud positiva va en incremento. Sin embargo, estos mismos docentes también tienen emociones negativas tales como preocupación y disgusto con respecto al exceso de uso de las pantallas en estudiantes, mientras que Kohls (2021) informa sobre otros docentes que opinan negativamente sobre las dificultades para poder evaluar y asesorar al estudiantado de una forma comprensiva y lógica ante la realidad y la individualidad circunstancial de cada estudiante y en cada clase. En relación con esto, Belmar-Rojas et al. (2021) reportan que varios profesores hacen crítica al gobierno y el Ministerio por su imposición estandarizada de la evaluación, además de reclamar por el sobrecargo laboral que suponen las clases remotas y la nueva modalidad PAT. Por último, Belmar-Rojas et al. (2021) también hacen observación a las emociones negativas de cansancio, frustración y estrés, tanto en estudiantes como en acudientes, resultado de los problemas de conectividad y la falta de acercamiento entre pares.

Con respecto a los padres y sus emociones, Belmar-Rojas et al. (2021) también señala que estos, aunque sienten emociones positivas por estar presentes en los procesos de aprendizaje de sus hijos e hijas y los espacios de interacción profesor-acudiente, también sienten cansancio y preocupación por diversas razones tales como el sobrecargo, la familia, la salud, y la falta de atención dedicada a sus respectivas familias.

Cerrando este punto, es posible reunir varias reflexiones tomadas de diferentes autores, dentro de las que se puede resaltar que, primero, de acuerdo con Kohls (2021), la presencia del profesor es indispensable para incentivar el compromiso y el aprendizaje significativo en los estudiantes, lo cual, junto a una buena conexión con sus pares, promueve la confianza y excluye la ansiedad innecesaria, sin dejar de lado, que estos, como los sistemas educativos y las instituciones, deben propender por enfocarse en las preferencias y el disfrute de los estudiantes si el objetivo es el del aprendizaje significativo. Segundo, Mirahmadizadeh et al. (2020) también exponen la importancia de tener en cuenta las emociones negativas de los estudiantes y el cómo superarlas, especialmente en momentos tan complicados como lo fue el contexto de la pandemia. Por otro lado, Kohls (2021) finaliza aportando una idea crucial con respecto a la evaluación de los métodos de enseñanza, la cual se debe hacer con base en el éxito que se tenga al incentivar el compromiso estudiantil, nuevamente, teniendo en cuenta el contexto circunstancial y las dificultades individuales de los estudiantes.

5.4. Resultados y perspectivas finales con respecto al aislamiento preventivo y las flexibilizaciones en las instituciones educativas

Como ya se ha mencionado, los resultados de cada institución dependen en gran medida de diversas características institucionales, geográficas, sociales, económicas, familiares, e incluso individuales. Por lo tanto, si la institución educativa era pública o privada; si se encontraba en un sector social y económico favorable; si la familia hacía o no parte de la formación de los estudiantes, o si los estudiantes tenían las cualidades y conocimientos necesarios para hacerle frente a la realidad del aislamiento y de la educación apoyada por las TIC, entre tantos otros factores, pudieron haber afectado la respuesta de los estudiantes y los resultados de las investigaciones. De esta forma, a continuación se reportan algunos de los resultados más generales encontrados en diversos artículos, junto a las perspectivas finales de algunos miembros de sus respectivas comunidades educativas.

Una gran cantidad de artículos afirma haber obtenido resultados positivos, así como respuestas positivas de los miembros de la institución, por ejemplo, Aldaghri et al. (2022),

quien reporta que los estudiantes percibieron una experiencia de aprendizaje positiva, en muchos casos, ligada al uso de plataformas tecnológicas como Blackboard para ofrecer las clases en línea. Así mismo, Mirahmadizadeh (2020) encontró satisfacción en los niveles emocionales de algunos estudiantes durante la pandemia con respecto al cierre de las escuelas e instituciones. En la misma línea, y aunque en ciertos casos pueda parecer contradictorio, dependiendo en gran medida del acceso a los recursos y las limitaciones de las poblaciones, Çakır y Bayhan (2023) encontraron que la educación apoyada por tecnologías puede impactar positivamente la educación rural al brindar oportunidades equitativas en educación y acabar con las limitaciones geográfico-espaciales, la carencia de recursos, e integrar tecnologías eficientes que mejoraron la obtención de aprendizaje significativo en los estudiantes. Esto, añadiendo que, aunque existen otros factores limitantes, la modalidad a distancia permite posibilidades que la presencialidad obstaculiza.

Todos estos resultados y perspectivas positivas son el producto de diversos factores que determinan el impacto positivo en la mirada de los diferentes actores de la comunidad; estos factores pueden ser en algunos casos, el nivel de tiempo, comodidad, descanso y transporte como lo expone Kamal et al. (2021), o por otro lado, el uso de una modalidad de presencialidad asistida por las tecnologías para ver la clase y de plataformas específicas, y las condiciones positivas y facilidades que esta brindaba en términos de flexibilidad, economía, preferencia por personalidad y utilidad, entre otras, como lo evidencia Aldaghri (2022).

No obstante, López (2002) también reconoce que algunos estudiantes indicaron preferir la modalidad tradicional por encima de la modalidad a distancia, resaltando que, en vez de facilitar el trabajo, la exigencia resultaba ser mayor a lo normal para adquirir el mismo nivel de conocimiento.

De la misma manera, Toomnan (2024) encuentra resultados y perspectivas ambivalentes, como por ejemplo, altos niveles de desempeño, incluso cuando no hubo niveles de disfrute equivalentes. De la misma forma, Aldaghri et al. (2022) evidencian que, aunque el compromiso a nivel de desempeño era alto, no lo fue suficientemente en otros aspectos relacionados a las interacciones y el ser emocional. Por último, Aldaghri et al. (2022) también reconocen haber encontrado perspectivas que indican no percibir diferencias significativas entre las dos modalidades en confrontación siendo estas apropiadas y claras en ambas situaciones.

Para finalizar, se retoman las ganancias que ya se han resaltado anteriormente en términos de aprendizaje en el uso de las tecnologías y en apropiación de las nuevas modalidades y metodologías para la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera. A esto,

además, se suma Schaffner y Stefanutti (2022) quienes mencionan que los profesores advierten que podrían utilizar estos aprendizajes como parte de sus clases en el futuro, incluso en una modalidad no completamente mediada por tecnologías.

Es pertinente reconocer entonces el trabajo y estudio hecho a lo largo de los diferentes países e instituciones que pasaron por las distintas etapas de la pandemia, afectando su educación y obligándolos a cambiar su modalidad de enseñanza por una modalidad más cercana a la PAT. No obstante, es también indispensable entender que, como se ha indicado antes, los resultados en cada institución pueden ser demasiado diversos y hasta contradictorios. Esto, debido a los distintos factores y características que rodean a las instituciones, bien sean a nivel social y económico, a nivel gubernamental y geográfico, o incluso a nivel social e individual de los estudiantes y los diferentes miembros de la comunidad. Como se mencionó anteriormente, la realidad latinoamericana es muy distinta a la de otros países del “primer mundo”, las inequidades en Latinoamérica, así como en los países en vías de desarrollo tienden a acrecentar más las dificultades en diferentes factores, como lo es el de la educación.

Colombia es un país que ha atravesado por numerosas dificultades a lo largo de los años, y sus inequidades y brechas en todos los niveles mantienen una gran disparidad. De esta forma, la pandemia no trajo consigo solamente los problemas que se observaron, sino que también acrecentó y evidenció significativamente los ya existentes. Por ejemplo, y como resaltan Tarrá Jaramillo et al. (2023), una de las inequidades más evidentes fue la de la brecha de inequidad entre la educación pública y privada, entendiendo que, aunque ambas se vieron afectadas por la pandemia, la educación pública se afectó aún más. Por un lado, el efecto sorpresa de la pandemia demostró la carencia de recursos tanto en las instituciones como en los hogares, por lo que, en ambos casos, se debió trabajar con lo que había a disposición.

Otro factor indispensable que jugó un rol importante en el aprendizaje de los estudiantes fue el acompañamiento. En primera instancia, Tarrá Jaramillo et al. (2023) afirman que la capacitación en el uso de las TIC entre los diferentes miembros de la comunidad educativa es notoriamente deficiente en comparación con la de la educación privada, y que además, muchos estudiantes tuvieron que enfrentarse a la falta de acompañamiento por parte de sus padres o acudientes debido a las consecuencias económicas derivadas de la pandemia.

Asimismo, es prudente resaltar que, tal como se mencionó al comienzo de esta reflexión, se agravaron de manera significativa los problemas ya existentes a nivel social y

económico. De esta manera, Tarrá Jaramillo et al. (2023) también reportan que la pandemia aseveró los problemas sociales ya existentes en las comunidades educativas como son la drogadicción, el microtráfico, el desempleo, el pandillismo, el hurto, y trajo otros que afectaron principalmente al sector público, como las carencias sociales, los contagios y el desempleo. Todo esto repercutió de forma directa o indirecta en el aprendizaje de los estudiantes, pues los problemas externos comprometieron la prioridad que se le puso a la educación en la vida de las familias y de los estudiantes.

En consecuencia, se puede concluir con la idea de que es necesario crear un currículum que contemple la realidad contextual de la crisis. Como lo expresan Tarrá Jaramillo et al. (2023), es fundamental flexibilizar el currículum en cuestiones de evaluación, considerando las consecuencias en aspectos sociales, económicos y familiares que incidieron en los desempeños académicos de los estudiantes. Así mismo, como observa Enriquez (2023), es esencial que el currículo contemple los roles de los miembros de la comunidad educativa, las metodologías adecuadas y que tenga siempre como objetivo la obtención del aprendizaje significativo, en otras palabras: “modelos de enseñanza y aprendizaje más flexibles, dialogantes, creativos y sensibles” (Universidad de Chile, 2020, p. 11).

Por último, es pertinente manifestar que esta crisis, en muchos casos y para muchos autores, también se presentó como una oportunidad para aprender de las dificultades, no solo se trató de aprender en términos de nuevas tecnologías y de nuevas metodologías, sino también en términos de humanidad. Por lo tanto, Enriquez (2023) recomienda que lo aprendido durante estos años de encierro no quede solamente como una experiencia del pasado, sino como una enseñanza para el futuro, sirviendo como ejemplo para futuras flexibilizaciones curriculares y metodologías de enseñanza y aprendizaje. No obstante, es indispensable reafirmar lo dicho anteriormente: en muchos casos, ni siquiera importa la disposición del territorio o la predisposición de la comunidad educativa para realizar un trabajo efectivo que asegure la obtención del aprendizaje significativo. Lo que resulta más importante, y de manera significativa, es el apoyo del estado y de los ministerios de educación a las instituciones y sus actores principales, como lo son los profesores. Sin este apoyo, y con su abandono, solo se puede lograr perpetuar la brecha de inequidad existente en la educación de la región y de todo el país.

De manera similar González et al. (2023) lo evidencian en su investigación, donde contrastan un colegio público en la capital con un colegio privado en otra ciudad menos metropolizada, donde demuestra que el colegio de carácter privado sigue manteniendo una ventaja superior al colegio de carácter oficial, este último enfrentando mayores problemáticas

sociales, y concluyen que la diferencia en las realidades de ambas instituciones recae en el financiamiento y en los recursos que los sostienen.

Finalmente, Tarrá Jaramillo et al. (2023) aportan una reflexión importante con respecto al estado y cómo este debe proporcionar lo necesario para superar estas brechas, permitiendo que los estudiantes y toda la población escolar puedan tener un acceso eficaz a los recursos tecnológicos y a nuevas prácticas educativas, y de esta forma, se pueda alcanzar el objetivo común, que es el aprendizaje significativo.

6. Marco conceptual

Con la intención de responder al objetivo general de este proyecto de investigación, se abordan cinco conceptos clave: currículo, flexibilidad curricular, presencialidad asistida por tecnología (PAT y sus diferentes denominaciones durante el marco de la pandemia), brechas de multiliteracidad e inequidad en educación (en relación al acceso a las nuevas tecnologías), y aprendizaje significativo; de forma que sea posible reconocer las percepciones de los diversos miembros de la comunidad educativa para comprender el contexto que rodea la puesta en práctica y el impacto de esta “nueva” modalidad educativa y los diferentes factores que corresponden a su implementación y resultados.

6.1. Currículo

Uno de los primeros conceptos que es importante definir es el de currículo, puesto que es a partir de este que las instituciones educativas orientan sus decisiones para el cumplimiento de los lineamientos propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Así pues, de acuerdo con la Ley 115 de 1994, el currículo es el:

[...] conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. (Artículo 76)

Sin embargo, a pesar de contar con una definición oficial en el país, resulta pertinente considerar las distintas discusiones que giran alrededor de este concepto. Posner (2005) plantea un argumento que parece integrar dichas discusiones. En primer lugar, el autor reconoce las diferencias conceptuales entre las ideas acerca del currículo, ya que algunos lo conciben como los fines esperados de la educación, es decir los resultados de aprendizaje; mientras que otros, como los medios esperados de la educación o los planes de enseñanza. Además, hay otros quienes “conciben el currículo de manera más productiva como las oportunidades, experiencias o aprendizajes reales, más que planeados.” Independientemente de cómo considerarlo, intentar establecer una definición exacta conllevaría a dejar por fuera algún aspecto que también es válido, tomando el ejemplo que Posner (2005) nos muestra:

Una diferenciación conceptual clara entre los fines y los medios de la educación conduce a consecuencias con implicaciones políticas y éticas. Por ejemplo, esta diferenciación apoya el punto de vista de que ciertas clases de decisiones —acerca de los fines— requiere cierta clase de experiencia y autoridad, en contraste con otra clase de decisiones —es decir, acerca de los medios— y que algunas personas —por ejemplo, los maestros— tienen un tipo de experiencia pero no otro. (p. 5)

Es a partir de esta compleja decisión de establecer una única definición que el autor propone el término *eclecticismo reflexivo* el cual lo considera como el centro del estudio curricular dado que defiende la toma de decisiones basada en el contexto educativo. Para Posner (2005) este concepto toma forma una vez el análisis curricular se lleva a cabo, ya que este último es de suma relevancia en la elección y la adaptación del currículo según lo apropiado que sea para la situación, determinando su validez en términos de los propósitos centrales de la educación, los estudiantes y su modo de aprendizaje, los profesores y su modo de enseñar, las asignaturas y su plan de estudios, y la comunidad y sus valores. En otras palabras, el *eclecticismo reflexivo* permite la comprensión y el reconocimiento de estas nociones con el fin de concebir un currículo conveniente.

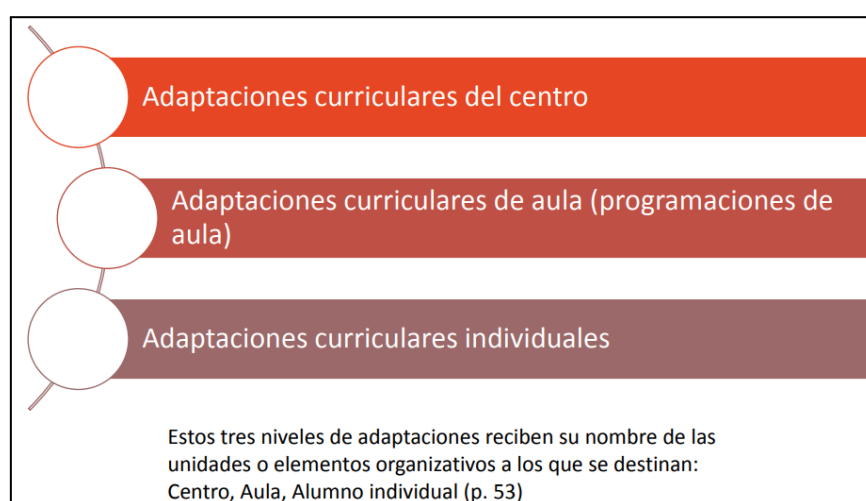
De este modo, el fundamento teórico de Posner (2005) sirve como base para este trabajo de investigación pues el currículo no es definitivo, sino una construcción y adaptación de las prácticas educativas de acuerdo con la situación que se enfrenta. Por ello, una situación como la modalidad de formación presencial asistida por tecnología forzada implica una reestructuración completa del diseño curricular de las instituciones oficiales que mejor se ajuste a la realidad de su comunidad educativa, siendo esto totalmente válido y necesario para la continuidad de la formación académica, social y humana de los estudiantes y el cumplimiento de los lineamientos del ministerio.

6.2. Flexibilización curricular

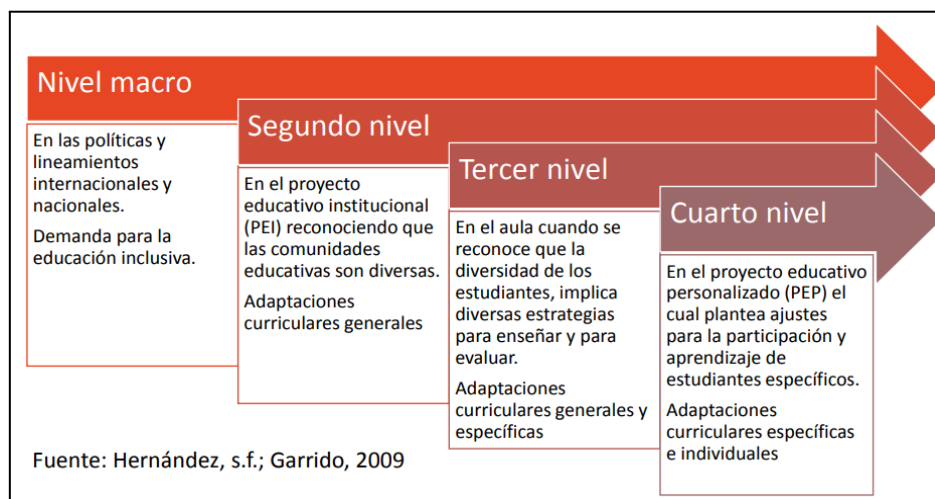
Con base en lo anteriormente expuesto, es razonable pensar que exista una serie de procesos legítimos que permita a las instituciones educativas oficiales tomar decisiones pertinentes en su currículo para modificarlo y ajustarlo lo mejor posible a las particularidades de su contexto y de su comunidad. El MEN (Ministerio de Educación Nacional) (2015) introduce los términos *adaptaciones curriculares* y *flexibilización curricular*, los cuales hacen referencia, respectivamente, a las modificaciones necesarias que se realizan a los diferentes elementos del currículo con el fin de adecuarlos a las situaciones y personas que así lo requieran; y a la conservación de los mismos objetivos generales a través de distintas maneras de acceder a ellos, organizando la enseñanza desde la diversidad sociocultural y tratando de brindar las mismas oportunidades de aprendizaje a los estudiantes. Para ambos procesos existen niveles que se caracterizan por aspectos macro y micro, dependiendo de la necesidad contextual en la que se encuentre una institución educativa. En relación con lo macro, se hace referencia a las adaptaciones generales que pueden hacerse a los lineamientos educativos nacionales y a los proyectos educativos institucionales (PEI); en un nivel medio, se posibilitan las adaptaciones a las aulas de clase o planes de aula; y en lo micro, se presentan las adaptaciones específicas según las particularidades individuales de los estudiantes que así lo necesiten.

Figura 1

Niveles de adaptación curricular



Nota. Adaptado de *Niveles de adaptación curricular*, de MEN, 2015. Colombia Aprende.

Figura 2*Niveles de flexibilización curricular*

Nota. Adaptado de *Niveles de flexibilización curricular*, de MEN, 2015. Colombia Aprende.

Figura 3*Niveles de flexibilización curricular*

Nota. Adaptado de *Niveles de flexibilización curricular*, de MEN, 2015. Colombia Aprende.

Así mismo, el Ministerio de Educación Nacional expone los elementos que pueden ser adaptados o flexibilizados en el currículo de las instituciones educativas según sus necesidades.

Figura 4*¿Qué se puede ajustar?*

Nota. Adaptado de *¿Qué se puede ajustar?*, de MEN, 2015. Colombia Aprende.

Ahora bien, el Ministerio de Educación Nacional presenta las posibilidades que las diferentes instituciones educativas oficiales tienen para adaptar sus currículos que, como ya se ha dicho, sean oportunas para el alcance de los objetivos de los lineamientos; y, además, propone modelos flexibles bien equipados que ofrecen la oportunidad a la comunidad educativa vulnerable de formarse apropiadamente. Sin embargo, incluso si en el razonamiento detrás de estos procesos y modelos priman los aspectos de educación inclusiva y especial, los cuales son de suma importancia para una sociedad equitativa, estos pueden tomarse como una guía de solución ante una situación extraordinaria como lo es el confinamiento obligatorio que generó la pandemia del COVID-19, ya que influye directamente en el proceso “normal” y continuo de la educación.

De este modo, las decisiones que acordaron los diferentes colegios públicos están respaldadas por el MEN pues se vieron necesarias diversas adaptaciones en el diseño curricular para continuar con el año lectivo y no interrumpir la formación de los estudiantes. De manera particular, de acuerdo con la figura 4, la Institución Educativa efectuó cambios en las dimensiones de las didácticas, la intensidad de la jornada escolar, las actividades, los materiales, el tipo de evaluación y las asignaturas (integración por áreas de estudio); siendo así coherentes con los parámetros del ministerio.

6.3. Presencialidad asistida por tecnología (PAT)

El tipo de acercamiento a la educación durante la pandemia varió ampliamente, es por esto que se utilizara el término Presencialidad Asistida por Tecnología (PAT) para denominar a la medida implementada en el contexto particular de la institución en cuestión. Se considera este el término más apropiado para describir la situación ya que no se relegó el trabajo a una metodología virtual sino que se empleó el uso de nuevas tecnologías para ayudar tanto a docentes como estudiantes a continuar con un proceso que ya se estaba llevando a cabo previamente. De acuerdo a la ley 1341 de 2009:

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

En este sentido la presencialidad asistida por tecnología es aquella que utiliza a estos recursos como medios principales para la interacción. Sin embargo no son estas un fin de la educación sino que vienen a suplir una necesidad emergente, adquiriendo un mayor protagonismo en el proceso.

6.4. Brechas de multiliteracidad e inequidad en educación.

Con respecto al concepto que se tiene acerca de las brechas de inequidad educativa, es importante resaltar que en un país como lo es Colombia, uno de los países con mayor desigualdad e inequidad social y económica en el mundo, existen numerosas y distintas brechas como las que se introducen en Mejía-Mejía, S (2016) en términos de regiones, genero, carácter de la escuela (público o privado), zona, raza, jornada escolar, etc.

Entendiendo la gran cantidad de factores socioeconómicos y culturales que hacen parte de las brechas educativas, se puede empezar con una definición proveniente de Celis, Marly. Marly, Et al (2012). con el apoyo del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES):

“La brecha de la calidad educativa es un problema de eficacia escolar. Está definida por la incapacidad del sistema educativo para lograr que individuos de

menores condiciones socioeconómicas incorporen efectivamente los conocimientos y competencias que necesitan para participar en la sociedad.” (Marly. Marly, Et al 2012)

Así mismo, siendo pertinente ilustrar desde un contexto internacional como lo es México, se puede observar a López (2005), tomada de Backhoff, E., Contreras, S. y Baroja, J. (2019) donde se pueden relacionar los conceptos de equidad e inequidad y desigualdad en la educación:

“La noción de equidad renuncia a la idea de que todos somos iguales, y es precisamente, a partir de este reconocimiento de las diferencias entre las personas, que propone una estrategia para lograr esa igualdad fundamental.” (López, 2005, como se citó en Backhoff, E., Contreras, S. y Baroja, J. (2019))

De la misma forma, los mismos autores ilustran los cuatro ámbitos principales de la desigualdad e inequidad en la educación:

“En el ámbito educativo, los indicadores de igualdad y equidad pueden examinarse en cuatro ámbitos principales: el acceso, la permanencia, las condiciones de aprendizaje, y los resultados educativos. ” (López, 2005, como se citó en Backhoff, E., Contreras, S. y Baroja, J. (2019))

Del mismo modo, para abarcar una definición más direccionada al contexto colombiano, se puede referir a López, A., Virgüez, A., Silva, C. y a Sarmiento, J. (2017) en un caso sobre la desigualdad de oportunidades en la educación pública en la ciudad de Bogotá, donde se hace referencia a Roemer y a Carneiro, De Barros et al. y el énfasis que se le ha dado en la literatura a la importancia de la justa distribución de las oportunidades de acceso y desempeño educativo en la desigualdad de las oportunidades educativas:

“En particular, se ha destacado el grado de influencia que tienen algunas características predeterminadas de un individuo (como su contexto familiar, raza, sexo, entre otras) en la determinación de su logro educativo; así como también la importancia del desarrollo y la evaluación de políticas públicas en torno a nivelar el terreno de juego para aquellos individuos cuyas circunstancias son menos favorables.”

(Carneiro, 2008; De Barros et al., 2009; Roemer, 1998, como se citó en López, A., Virgüez, A., Silva, C. y a Sarmiento, J. (2017))

Sin embargo, para responder al problema específico de esta investigación es conveniente dirigirse también directamente a las brechas de inequidad educativa con respecto a las nuevas tecnologías. Bajo este contexto, la primera definición de brechas de inequidad en lo concerniente a las nuevas tecnologías se puede observar en Restrepo-Quiceno, S., Lozano Ríos, A. M., y Saavedra Montoya, D. (2021) quienes la conceptualizan como “brecha digital”:

“Esta se entiende como la distancia entre quienes están integrados a las relaciones sociales que ocurren en la virtualidad y quiénes no. Este puede entenderse desde el punto de vista de la accesibilidad digital, ligada a las privaciones materiales como la falta de conectividad o de recursos tecnológicos tanto en colegios como en hogares colombianos o desde la falta de literacidad digital, ligada [sic] la privación de habilidades y capacidades para el aprovechamiento de los recursos tecnológicos (Sen, 2000)..(Sen y Robinson et al, 2000, como se citó en Restrepo-Quiceno, S., Lozano Ríos, A. M., y Saavedra Montoya, D. (2021))

6.5. Aprendizaje significativo

Reconociendo que el objetivo de este trabajo es el de describir las percepciones de la comunidad educativa en cuanto al proceso formativo en el área de inglés, es indispensable convenir en la manera en que se valorarán estas percepciones. De esta forma, se requiere un margen que permita evaluar de forma objetiva y adecuada el pensamiento y las ideas de la comunidad educativa, sin dejar de lado el interés pedagógico y representativo de este trabajo, y aquí es donde entra en colación el término de Aprendizaje significativo. Este concepto se origina por medio de la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel que se sujeta sobre la idea de que para que las personas produzcan un aprendizaje significativo, el aprendiente debe hacer relación entre los nuevos conocimientos y los previamente adquiridos, no necesariamente desde una perspectiva meramente académica, sino abarcando también los conocimientos relacionados a experiencias y emociones.

La idea anterior se puede dimensionar en palabras de Ausubel de la siguiente forma: “El aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información "se conecta" con un concepto relevante ("subsunsor") pre existente en la estructura cognitiva, esto implica que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de "anclaje" a las primeras.” (Ausubel, D. 1983)

Así mismo esta teoría ilustra cómo para producir aprendizaje significativo se requiere de un material significativo para el aprendiente, “Aprendizaje significativo...requiere como condiciones: predisposición para aprender y material potencialmente significativo que, a su vez, implica significatividad lógica de dicho material y la presencia de ideas de anclaje en la estructura cognitiva del que aprende.” (Palmero, L. 2004), y a su vez, que este sea dispuesto en un tiempo considerable e integrado bajo un orden lógico y ordenado, teniendo en cuenta los conocimientos previos del estudiante, “No se genera tampoco aprendizaje significativo si no están presentes las ideas de anclaje pertinentes en la estructura cognitiva del aprendiz... El aprendizaje significativo no se produce de manera súbita, sino que se trata de un proceso demorado que requiere su tiempo; el aprendizaje significativo no se produce instantáneamente sino que requiere intercambio de significados y ese proceso puede ser largo.” (Palmero, L. 2004), y de esta forma, estos nuevos conocimientos puedan evolucionar creando significado de valor.

Otros factores importantes para facilitar el aprendizaje significativo son los de la interacción y el uso del lenguaje; interacción que se puede generar entre estudiante-estudiante, profesor-estudiante, o cualquier otro tipo de interacción social que permita la negociación de significados, la reflexión individual, el fortalecimiento de la comprensión, y la asimilación de nueva información, todo esto, claramente, por medio de la intervención del lenguaje. “Para que este proceso sea posible (el aprendizaje significativo), hemos de admitir que contamos con un importantísimo vehículo que es el lenguaje: el aprendizaje significativo se logra por intermedio de la verbalización y del lenguaje y requiere, por tanto, comunicación entre distintos individuos y con uno mismo.” (Palmero, L. 2004)

Finalmente, el último principio de valor que se puede encontrar en la teoría del aprendizaje significativo es el de la predisposición, para este principio, se puede referenciar el apartado “Aprendizaje significativo: pensamiento, sentimiento y acción” del artículo “Palmero, L. (2004). *La Teoría del Aprendizaje Significativo*”, en el cual se exponen a varios autores como Novak y Moreira, junto a sus aportes a esta teoría, más específicamente, al principio de predisposición:

Ausubel (1976, 2002) delimita el importante papel que tiene la predisposición por parte del aprendiz en el proceso de construcción de significados, pero es Novak quien le da carácter humanista al término, al considerar la influencia de la experiencia emocional en el proceso de aprendizaje. “Cualquier evento educativo es, de acuerdo con Novak, una acción para intercambiar significados (pensar) y sentimientos entre el aprendiz y el profesor” (Moreira, 2000 a, pág. 39/40). La negociación y el intercambio de significados entre ambos protagonistas del evento educativo se constituye así en un eje primordial para la consecución de aprendizajes significativos. Otra aportación muy importante de Novak son los mapas conceptuales”

Lo expuesto anteriormente nos permite afirmar la importancia que conlleva la predisposición del estudiante a obtener un aprendizaje significativo, y cómo los factores emocionales, como su experiencia misma, pueden facilitar o propiciar este aprendizaje.

Por último, y para cerrar esta idea con respecto a la predisposición para el aprendizaje significativo, es posible relacionar la predisposición con una teoría que además de la educación se refuerza con la psicología, la Teoría de la Autodeterminación, proporcionada por los autores Edward L. Deci y Richard M. Ryan, y apoyada por Robert Vallerand y su teoría de la pasión. La teoría de la autodeterminación comprende la importancia de la motivación, entendida como “energía, dirección, persistencia y finalidad de los comportamientos”, ligada a su vez a la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y a la teoría de contenido de metas; las necesidades intrínsecas, cuando se relaciona con el placer interno (dirige sus metas a: crecimiento personal, afiliación, salud y contribución a la comunidad); y extrínsecas, cuando se relaciona a un medio para llegar a un fin (dirige sus metas a: orientación hacia el afuera y a la comparación interpersonal y aprobación - fama, apariencia física y éxito financiero); y amotivación, cuando se relaciona a la sensación de despropósito; como una de las bases del aprendizaje humano, la cual puede ser jerarquizada en tres niveles con el apoyo de las propuestas de Vallerand; uno global, que corresponde al individuo y su personalidad; uno contextual, que se relaciona con áreas de la actividad humana como son la educación, recreación, trabajo, etc., y le da relevancia a los factores sociales; y el último situacional, que depende del momento específico en el tiempo, como por ejemplo, una reunión, una clase, etc.

No obstante, es de igual forma importante señalar que la predisposición a aprender de forma significativa no puede ir de forma independiente de la disposición o disponibilidad de un entorno social y físico, ya que la carencia de estos factores puede influenciar de forma

emocional, motivacional o incluso directa en la predisposición del estudiante. Vygotsky (1987), desde su teoría de la zona de desarrollo próximo, destacó la importancia de la interacción social y el papel que juegan los padres al proporcionar un entorno de apoyo claro que pueda fomentar el desarrollo cognitivo del estudiante. Así mismo, Montessori (1912), también manifiesta que para obtener aprendizaje, se requiere de un entorno diseñado para la exploración individual del estudiante, de la mano de un guía o un adulto que funcione como observador y facilitador.

Por lo anterior, podemos además concluir que la predisposición al aprendizaje significativo es un factor importante para el desarrollo efectivo del estudiante, pero que este requiere también de un entorno y un guía lógico para alcanzar el potencial máximo, y de la misma manera, no inhibir la potencialidad de la motivación en el estudiante.

7. Metodología

El objetivo principal en esta investigación es el de describir las percepciones de los diversos miembros de la comunidad educativa (estudiantes, profesores, directivos y padres o acudientes) con respecto al impacto producido por la emergencia sanitaria y las flexibilizaciones realizadas en la enseñanza del Inglés del ciclo 4 (9º, 10º y 11º) de la Institución Educativa del suroriente de Cali. Esto se pretende lograr por medio de la identificación y descripción de las percepciones de la comunidad educativa, principalmente en cuanto al proceso formativo en inglés, que resultaron de las flexibilizaciones realizadas en la institución en el aislamiento preventivo por el COVID-19, para así finalmente poder analizar e interpretar sus resultados, e inferir generalizaciones que puedan dar cuenta de los fenómenos observados en esta situación, y su efecto positivo o negativo en la búsqueda del aprendizaje significativo de estudiantes y docentes.

Para cumplir con lo anterior, es indispensable tomar una ruta estratégica que pueda ayudar a enfrentar las dificultades que se pueden generar en la creación de este proyecto como pueden ser: la dificultad para recoger datos de los distintos miembros de la comunidad educativa, los tiempos en los que han ocurrido los diferentes acontecimientos y lo precipitada que ha tenido que ser la toma de decisiones y la realización de modificaciones en la institución. Además, es necesario tener en cuenta los continuos cambios que la institución

tuvo que realizar para enfrentar los eventos circunstanciales que ocurrieron a lo largo de la pandemia, dejando nuevas complicaciones e incertidumbres.

Para alcanzar estos objetivos y sobrepasar las posibles dificultades, se trabajó con distintos métodos de recolección de datos que buscaban obtener, primero, información documental, como aportes de la institución; segundo, información no documental, que se espera obtener de los distintos miembros de la comunidad educativa, como lo son directivos, profesores, estudiantes y familiares o acudientes.

Para abordar el primer problema, referente a la información documental, se planea limitar la información a la producida entre los años 2020 - 2021. Ahora bien, con respecto al segundo problema, relativo a la información no documental. Durante el 2022 se recolectaron datos a través de encuestas, entrevistas individuales y en grupos focales, que tuvieron como foco las percepciones de los informantes acerca del antes, durante y después de la pandemia, enfocándose en los dos últimos momentos para el análisis de resultados. Además de los datos recogidos por medio de la observación no participante en las aulas de clase y los alrededores de la institución educativa.

Con respecto a la recolección de datos por medio de la encuesta, se obtuvieron respuestas de 123 estudiantes del ciclo 4 (9°, 10°, y 11°), de edades entre 13 y 19 años, quienes tenían residencia en la ciudad de Cali. Entendiendo que la mayoría de los estudiantes eran menores de edad, antes de enviarles las encuestas se les entregó un formato de consentimiento en físico para el diligenciamiento de sus padres y/o acudientes. Las encuestas se enviaron en formato de Google Forms a cada uno de los estudiantes que cumplieron con el formato de consentimiento y la respondieron en horario de clase con la supervisión de los investigadores.

Por otro lado, para recolectar información de diversos miembros de la comunidad educativa, se realizaron una serie de entrevistas individuales y entrevistas en grupos focales en las cuales participaron, 9 estudiantes de los diferentes grados, los dos profesores del área de inglés, el rector y la coordinadora de la institución, y un total de 13 padres o acudientes. Estas entrevistas fueron realizadas dentro de la institución en distintos momentos y espacios. Las entrevistas fueron semiestructuradas y tuvieron como objetivo recoger la percepción de la comunidad frente al rol del docente, del estudiante, y del padre o acudiente en la formación académica de los estudiantes; el nivel de literacidad digital de los miembros de la comunidad, la recepción emocional frente a la situación acontecida, y los resultados de la misma. Para las entrevistas de estudiantes se realizaron un total de 25 preguntas. Para las entrevistas de profesores se realizaron un total de 30 preguntas. Para las entrevistas de directivos se

realizaron un total de 21 preguntas. Finalmente, para las entrevistas de padres y acudientes se realizaron un total de 7 preguntas. Las entrevistas, al ser semiestructuradas, contaban con un número preciso de preguntas, sin embargo, en esta cuenta no se tienen en cuenta las que fueron surgiendo a lo largo de la entrevista.

8. Resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos de esta investigación con respecto a la percepción de los estudiantes con respecto al impacto del aislamiento preventivo por el COVID-19 en su educación, y más específicamente, en el área de inglés. Los resultados se obtuvieron por medio del análisis de una encuesta online que tuvo la respuesta de 123 estudiantes entre los grados noveno, décimo y once, y las diversas entrevistas en focos grupales que se realizaron a los miembros de la comunidad educativa tales como, estudiantes, profesores, directivos y padres de familia y/o acudientes.

Todas las encuestas y entrevistas se realizaron en las instalaciones de la institución educativa y con el consentimiento de padres y/o acudientes para estudiantes menores de 18 años. Todos los encuestados y entrevistados fueron contextualizados con respecto al objetivo de la investigación y el tipo de preguntas que responderían. Las temáticas de las encuestas y entrevistas realizadas giraron en torno a lo académico, al aula de clase, a la dimensión emocional, el uso de las tecnologías, los roles de los miembros de la comunidad educativa, y los retos enfrentados en el área de inglés, todo esto, especialmente durante, pero también después de la pandemia. De la misma forma, para su interpretación y categorización, se tuvo como marco principal el concepto de “aprendizaje significativo”, y se tuvieron en cuenta a su vez las voces de diferentes autores, desde diversos artículos académicos.

El análisis de la información recolectada por medio de las encuestas, las entrevistas, y la información etnográfica de la institución y los estudiantes permitió concluir que el aislamiento preventivo generado por el virus del COVID-19 tuvo un impacto importante, tanto en los estudiantes como en el cuerpo docente de la Institución Educativa. Este aislamiento supuso un cambio en términos de modalidad educativa y metodológico, afectando en gran medida, y de forma negativa, no solo al aprendizaje significativo que los estudiantes venían adquiriendo, sino también en el comportamiento y la recepción emocional de los y las estudiantes.

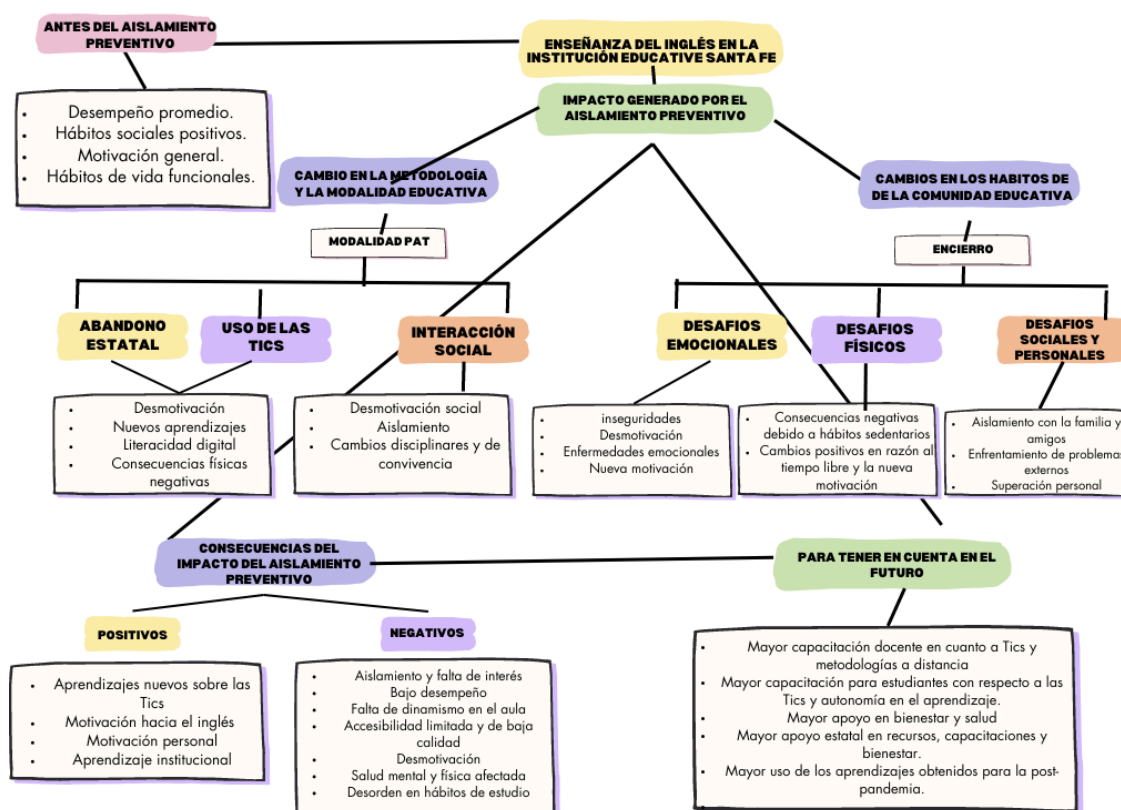
Como consecuencia, se observaron unos resultados académicos disminuidos y un cambio notable en la actitud y motivación con la que los estudiantes responden ante su formación académica en el área de inglés como lengua extranjera. No obstante, también se debe reconocer que, aunque los resultados apuntan principalmente a una ausencia de aprendizaje significativo, principalmente en estudiantes, también hubo aprendizajes significativos tanto para docentes como para estudiantes en diversas áreas, ya que esta realidad obligó a estos grupos a cambiar su forma de aprender, de enseñar, y de percibir su vida y la importancia del inglés en ella.

De esta forma, tanto docentes como estudiantes obtuvieron aprendizajes significativos en el uso de las tecnologías y su diversidad didáctica e informativa. Además, aprendieron sobre las ventajas del inglés en la vida de las personas, así como estrategias individuales para su aprendizaje. Por último, es necesario detallar que estos resultados resultan ser variados en ciertos casos, pues dependen en gran medida de la individualidad del estudiante, así como de su entorno social y su visión del mundo que lo rodea.

Este resumen del análisis se puede apreciar de otra forma en la Figura 5, presentada a continuación.

Figura 5

Resumen de la enseñanza del inglés en la I. E.



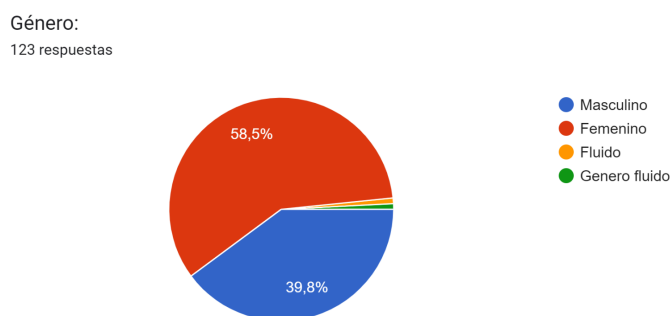
Resultados de la encuesta a estudiantes

La primera parte de la encuesta cubrió la información sociodemográfica de los estudiantes, mientras que la segunda está dividida en 4 secciones: preguntas entorno a lo académico, preguntas con respecto al aula de clase, preguntas con respecto a la dimensión emocional, y por último, preguntas en cuanto a los retos enfrentados en el área de inglés durante el aislamiento preventivo por la emergencia sanitaria del COVID-19.

Con respecto a la información sociodemográfica, se recogieron un total de 123 respuestas de estudiantes de entre los grados noveno (38), décimo (40) y once (45). Estos estudiantes se reconocieron como 58,5% de género femenino, 39,8% de género masculino, y 1,6% de género fluido.

Figura 6

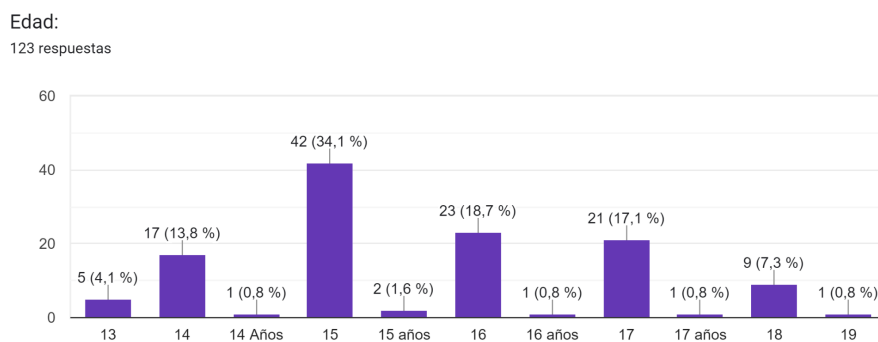
Género de los y las estudiantes



De la misma forma, las edades de los estudiantes variaron entre los 13 y los 19 años, siendo su promedio máximo entre los 15 y 16 años, y en menor cantidad, 13 y 19 años.

Figura 7

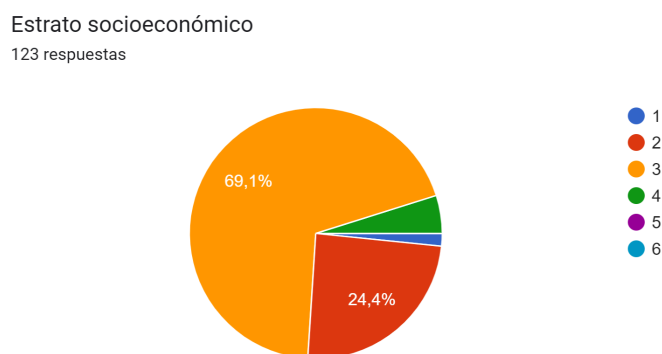
Edades de los y las estudiantes



Los y las estudiantes viven en estratos socioeconómicos de niveles 1, 2, 3 y 4 siendo el estrato 3 y 2 los de mayor porcentaje con un total de 69,1% y 24,4%, respectivamente, y tan solo 4,9% en estrato 4, y 1,6 en estrato 1.

Figura 8

Estrato socioeconómico de los y las estudiantes

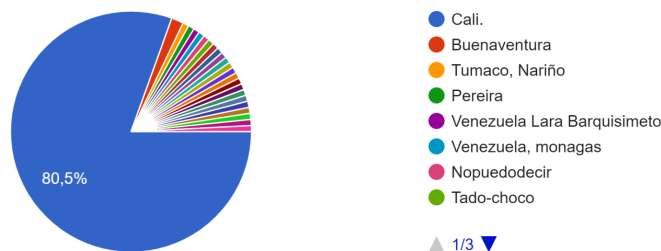


Por último, con respecto a la ciudad o municipio de procedencia, el 80,5% de estudiantes provienen de la ciudad de Cali, mientras el resto de ellos y ellas provienen de diferentes regiones y ciudades tales como Buenaventura.

Figura 9

Lugar de nacimiento o procedencia

Ciudad o municipio de nacimiento o procedencia:
123 respuestas

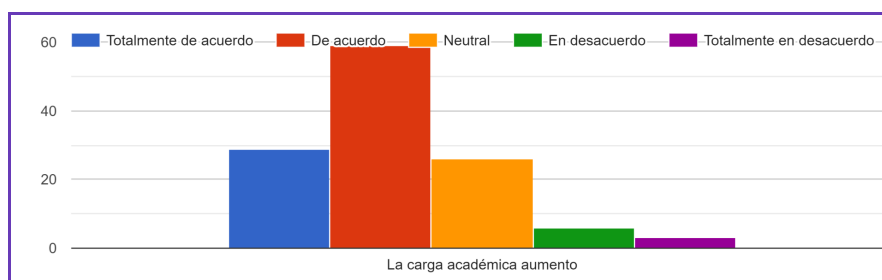


A continuación se procederá a mostrar los resultados de estas cuatro secciones:

Preguntas en torno a lo académico

Figura 10

Aumento de la carga académica en el área de inglés durante el aislamiento preventivo generado por el COVID-19



En torno al aumento percibido de la carga académica se encuentra una percepción mayormente positiva con un total de 71,5%. Los resultados se distribuyen de manera ascendente. En el grado noveno 60,4%, en décimo 72,5% y en once 79,9%. En el mismo orden las respuestas neutrales y en desacuerdo se distribuyeron de manera descendente. Para noveno 28,9% neutral y 9,9% en desacuerdo; para décimo 20% neutral y 7,5% en desacuerdo; para once 15,5% neutral y 4,42% en desacuerdo. Los valores globales son 21,1% para neutral y 7,3% para en desacuerdo.

La tendencia a percibir un aumento en la dificultad conforme aumenta el grado puede estar relacionada directamente al hecho de que los temas tratados también aumentan en complejidad. La cantidad de materias también tiende a aumentar y especialmente para los alumnos de once, entra en juego el tema de las pruebas Saber 11. Estos aspectos sumados también pueden explicar los factores neutrales y en desacuerdo decrecientes.

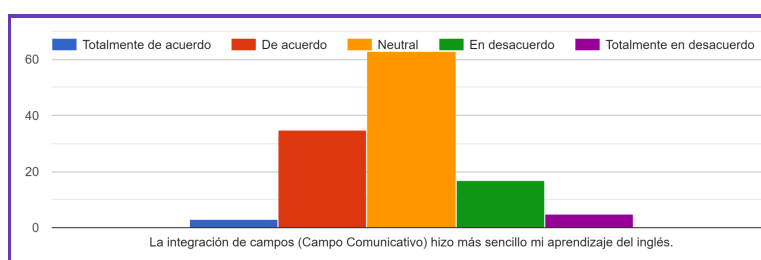
Tabla 1

Aumento de la carga académica en el área de inglés durante el aislamiento preventivo generado por el COVID-19

Aumento de la carga académica en el área de inglés durante el aislamiento preventivo generado por el COVID-19				
Nivel de acuerdo	Noveno (38)	Décimo (40)	Once (45)	Total
De acuerdo	60,4%	72,5%	79,9%	71,5%
Neutral	28,9%	20%	15,5%	21,1%
En desacuerdo	9,9%	7,5%	4,42%	7,3

Figura 11

La integración de campos hizo más sencillo mi aprendizaje en el área de inglés



Con respecto al si la integración de campos hizo más sencillo el aprendizaje de los estudiantes del ciclo 4, los resultados indican que esta ha tenido una influencia gradual en la percepción de los estudiantes sobre la facilidad de aprendizaje del inglés. En noveno grado, el 28.9% está de acuerdo en que ha simplificado el aprendizaje, mientras que el 50% tiene una opinión neutral y el 21% está en desacuerdo. En décimo grado, el 30% está de acuerdo, el 57.5% es neutral y el 12.5% está en desacuerdo. En grado once, el 33.3% está de acuerdo, el 36.7% es neutral y el 20% está en desacuerdo. De manera general, los estudiantes tienden a percibir la integración de campos más positivamente a medida que avanzan de noveno a grado once. Sin embargo, se mantiene una mayoría de respuestas neutrales en todos los grados. Esto se podría dar debido a que los estudiantes de grados superiores están más acostumbrados a la transversalidad de las áreas al contar con mayor cantidad de asignaturas, y la alianza que tienen con el instituto del SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje).

Tabla 2

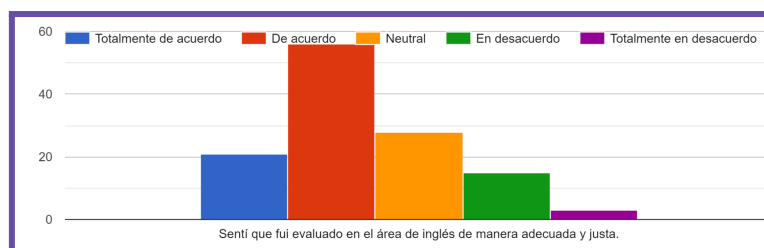
La integración de campos hizo más sencillo mi aprendizaje en el área de inglés

La integración de campos hizo más sencillo mi aprendizaje en el área de inglés

Nivel de acuerdo	Noveno (38)	Décimo (40)	Once (45)	Total
De acuerdo	(11) 28,9%	(12) 30%	(15) 33,3%	30,8%
Neutral	(19) 50%	(23) 57,5%	(21) 36,7%	51,2%
En desacuerdo	(8) 21%	(5) 12,5%	(9) 20%	17,8%

Figura 12

La evaluación en área de inglés durante la pandemia fue justa y adecuada



Dentro de la percepción de la evaluación en el área de Inglés se encuentra una respuesta mayormente positiva, aunque la tendencia a estar de acuerdo decrece a medida que aumenta el grado. De mayor porcentaje de acuerdo a menor están noveno con 28,9%, décimo con 30% y once con 33,3%, para un porcentaje global de 30,8%. La distribución de la respuesta neutral tendió a aumentar, aunque más en décimo que en once. Los valores son 50% para noveno, 57,5% para décimo y 36,7% para once con 51,2% para el valor global. Para desacuerdo los valores aumentaron de acuerdo con el grado, en noveno 21%, 12,5% en décimo y 20% en once para un valor global de 17,8%. Esta distribución puede explicarse por el hecho de que, además de tener una carga académica relativamente más liviana, los estudiantes de grado menores, al tener más tiempo de experiencia educativa durante la pandemia y el aislamiento preventivo, también tuvieron más tiempo para adaptarse a las nuevas maneras de evaluación.

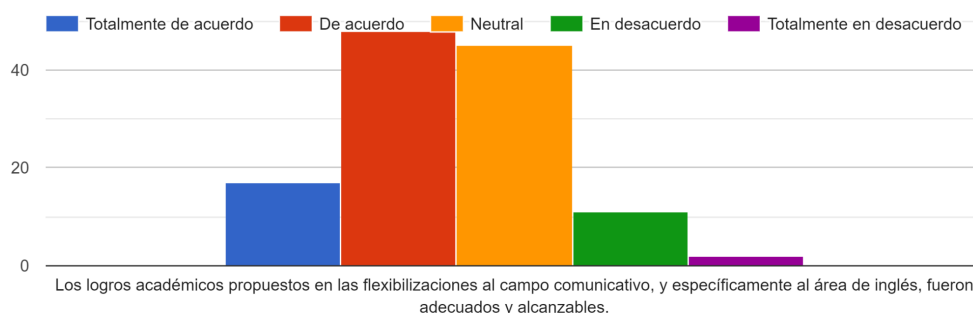
Tabla 3

La evaluación en el área de inglés se hizo de manera adecuada y justa

La evaluación en el área de inglés se hizo de manera adecuada y justa				
Nivel de acuerdo	Noveno (38)	Décimo (40)	Once (45)	Total
De acuerdo	(30) 78,9%	(24) 60%	(23) 51,1%	62,6%
Neutral	(6) 15,7%	(11) 27,5%	(11) 24,4%	22,7%
En desacuerdo	(2) 5,2%	(5) 12,5%	(11) 24,4%	14,6%

Figura 13

Los logros académicos propuestos en las flexibilizaciones al Campo Comunicativo, específicamente en el área de inglés, fueron adecuados y alcanzables



En relación con la percepción sobre la adecuación y alcanzabilidad de los logros académicos propuestos en las flexibilizaciones al Campo Comunicativo en el área de inglés. Los resultados indican que en grado noveno, el 52.6% estuvo de acuerdo, el 39.4% respondió de manera neutral y el 7.8% en desacuerdo. En grado décimo, el 57.5% estuvo de acuerdo, el 35% fue neutral y el 7.5% en desacuerdo. En grado once, el 48.8% estuvo de acuerdo, el 35.6% respondió de manera neutral y el 15.6% en desacuerdo. Aunque la mayoría de los estudiantes en los tres grados consideró los logros adecuados y alcanzables, hubo a su vez una importante tendencia neutral en todo el ciclo 4. Esto puede simplemente deberse al esfuerzo puesto por la institución y los docentes por flexibilizar el currículum de forma que este no representará un reto imposible para los estudiantes, ni un obstáculo que pudiera

ligarse o afectar los ya existentes a causa de la pandemia. Así mismo, se debe considerar que el área de inglés de alguna u otra forma siempre se ha nutrido del acceso a recursos tecnológicos y plataformas de internet, y que probablemente, esto haya permitido que en la PAT no haya sido un impedimento, sino por el contrario, haya tenido múltiples salidas de enseñanza-aprendizaje alcanzables para los estudiantes.

Tabla 4

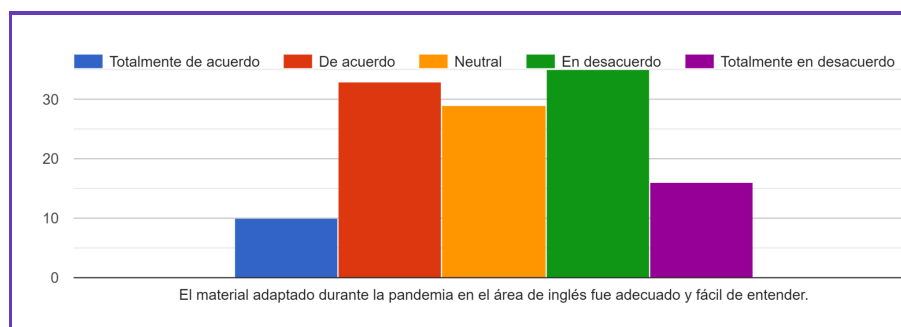
Los logros académicos propuestos en las flexibilizaciones al Campo Comunicativo, específicamente en el área de inglés, fueron adecuados y alcanzables

Los logros académicos propuestos en las flexibilizaciones al Campo Comunicativo, específicamente en el área de inglés, fueron adecuados y alcanzables

Nivel de acuerdo	Noveno (38)	Décimo (40)	Once (45)	Total
De acuerdo	(20) 52,6%	(23) 57,5%	(22) 48,8%	52,8%
Neutral	(15) 39,4%	(14) 35%	(16) 35,6%	36,5%
En desacuerdo	(3) 7,8%	(3) 7,5%	(7) 15,6%	10,5%

Figura 14

El material adaptado durante la pandemia en el área de inglés fue adecuado y fácil de entender



En cuanto a la percepción sobre la adecuación y facilidad de entender los materiales adaptados durante la pandemia en el área de inglés, las respuestas tuvieron una tendencia hacia el desacuerdo, a excepción del décimo grado. El porcentaje de estudiantes que están de acuerdo se divide en 36,8% en noveno, 40% en décimo y 28,9% para once y una respuesta global de 34,9%. La respuesta neutral fue aumentando junto con los grados siendo 18,4% en noveno, 22,5% en décimo, 28,9% en once para completar un 23,5% de la respuesta global. Finalmente, el mayor porcentaje de respuestas fue en desacuerdo con un 44,7% para el noveno grado, 37,5% para décimo, 42,2% para once y con un total de 41,4% de la respuesta global.

La tendencia a estar en desacuerdo podría ser explicada por una inadecuada preparación en el uso de TIC y la falta de acceso a los recursos por parte de los estudiantes. Aunque la mayoría de los estudiantes tienen acceso a teléfonos y computadoras para tareas básicas, navegación en la red y redes sociales, el dominio de las TIC comprende un conjunto de habilidades específicas que rara vez se trabajan directamente como posibilidad pedagógica en el aula de clase. El uso de programas como Classroom, programas de videoconferencias, buscadores avanzados y editores de audio y video requieren un nivel de proficiencia un poco más avanzado que el del uso casual. Estos programas tienen curvas de aprendizaje que por la contingencia y la manera impremeditada con la que se tuvo que llevar a cabo todo, no hubo manera de tenerlas en cuenta. Adicionalmente, las restricciones físicas hicieron que fuera casi imposible la implementación de las clases a través de otros medios aparte de los digitales, lo que puso una carga en padres, estudiantes y la institución, quienes no contaban con los recursos tecnológicos (computadores, equipos, internet).

Tabla 5

El material adaptado durante la pandemia en el área de inglés fue adecuado y fácil de entender

El material adaptado durante la pandemia en el área de inglés fue adecuado y fácil de entender

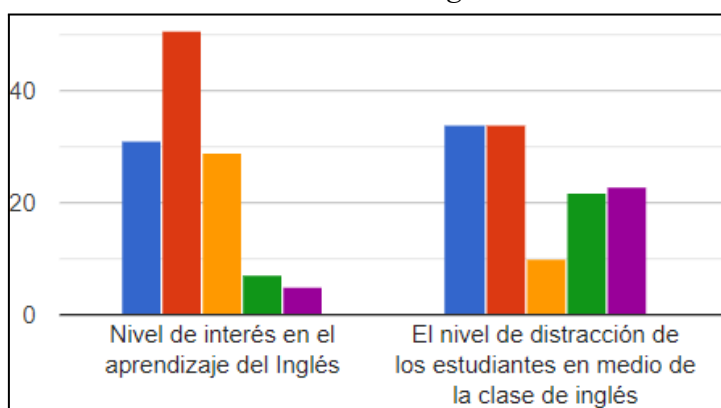
Nivel de acuerdo	Noveno (38)	Décimo (40)	Once (45)	Total
De acuerdo	(14) 36,8%	(16) 40%	(13) 28,9%	34,9%
Neutral	(7) 18,4%	(9) 22,5%	(13) 28,9%	23,5%
En desacuerdo	(17) 44,7%	(15) 37,5%	(19) 42,2%	41,4%

Preguntas con respecto al aula de clase

Para las siguientes figuras se evaluó el impacto positivo o negativo en el cambio en el desarrollo de las clases de inglés bajo 5 consignas diferentes: positivo (azul), medianamente positivo (rojo), no hubo (naranja), medianamente negativo (verde) y negativo (morado).

Figura 15

Nivel de interés en el aprendizaje del inglés / Nivel de distracción de los estudiantes en medio de la clase de inglés



El primer ítem de la figura 15 evalúa el nivel de interés en el aprendizaje del inglés durante el aislamiento preventivo, sus resultados muestran que en noveno grado, el 21% de

los estudiantes tuvo una percepción positiva, el 34.7% respondió medianamente positivo, el 26.3% indicó que no hubo ningún cambio significativo, el 5.2% tuvo una percepción medianamente negativa y el 2.6% lo percibió de manera negativa. En décimo grado, el 22.5% tuvo una percepción positiva, el 45% respondió medianamente positivo, el 20% no percibió cambios significativos, el 7.5% tuvo una percepción medianamente negativa y el 5% lo percibió de manera negativa. En grado once, el 31.1% tuvo una percepción positiva, el 35.6% respondió medianamente positivo, el 24.4% indicó que no hubo realmente cambios significativos, mientras el 4.44% tuvo una percepción medianamente negativa y otro 4.44% lo percibió de manera negativa.

Lo anterior demuestra que los estudiantes en los tres grados tuvieron percepciones muy variadas sobre su nivel de interés en el aprendizaje del inglés durante el aislamiento. No obstante, de forma general, un porcentaje significativo de estudiantes en todos los grados tuvo una percepción positiva o medianamente positiva, lo que sugiere que muchos estudiantes mantuvieron su interés en el aprendizaje a pesar de las circunstancias, lo que podría estar de alguna forma conectado a las estrategias didácticas utilizadas por los profesores en el aula, o por las diferentes actividades que los estudiantes pueden realizar apoyadas del inglés, como son las relacionadas a la música y los videojuegos.

Tabla 6

Nivel de interés en el aprendizaje del inglés

<i>Nivel de interés en el aprendizaje del inglés</i>				
Nivel de acuerdo	Noveno (38)	Décimo (40)	Once (45)	Total
Positivo	(8) 21%	(9) 22,5%	(14) 31,1%	25,2%
Medianamente positivo	(17) 34,7%	(18) 45%	(16) 35,6%	41,4%
No hubo	(10) 26,3%	(8) 20%	(11) 24,4%	23,5%
Medianamente negativo	(2) 5,2%	(3) 7,5%	(2) 4,44%	5,6%
Negativo	(1) 2,6%	(2) 5%	(2) 4,44%	4,06%

En relación con el segundo ítem, en el que se indaga por el nivel de distracción de los estudiantes durante las clases de inglés durante el aislamiento preventivo, en noveno grado, los resultados indican que el 36.8% de los estudiantes percibió un cambio positivo en el nivel

de distracción, el 31.5% respondió que el nivel fue medianamente positivo, el 2.6% tuvo una percepción de que no hubo un impacto significativo en el nivel de distracción, el 13.1% tuvo una percepción medianamente negativa y el 15.7% lo percibió de manera negativa. En décimo grado, el 22.5% tuvo una percepción positiva frente al nivel de distracción, el 20% respondió medianamente positivo, el 10% tuvo una percepción de que no hubo distracciones significativamente diferentes durante el aislamiento, el 27.5% tuvo una percepción medianamente negativa y otro 20% lo percibió de manera negativa. En grado once, el 24.4% percibió un cambio positivo en el nivel de distracción, el 31.1% respondió medianamente positivo, el 11.11% tuvo una percepción neutral apuntando a “no hubo”, el 13.3% tuvo una percepción medianamente negativa y el 20% lo percibió de manera negativa.

Los resultados demuestran que, en el ciclo 4, algunos estudiantes experimentaron niveles variados de distracción durante las clases de inglés apoyadas por las tecnologías. Sin embargo, aunque en todos los grados hubo estudiantes que sintieron un cambio negativo en el nivel de distracción, algo que puede deberse a diferentes factores como son; la nueva modalidad y la falta de costumbre en su uso por parte de los estudiantes; las distracciones existentes en el espacio de cada estudiante para atender la clase; y/o los problemas que aparecieron o se agudizaron a causa de la pandemia, un porcentaje tiende a señalar un cambio positivo durante el aislamiento en los niveles de distracción, lo que parece decir que a pesar de todas estas factores alternos que pudieron existir, varios estudiantes pudieron mantener el enfoque en el aula de inglés, algo que va necesariamente correlacionado con el nivel de interés en el aprendizaje de la lengua, que también se vio ciertamente positivo. Por ende, es factible decir que tal vez las flexibilizaciones en el horario, el uso de herramientas tecnológicas y estrategias didácticas del docente, y tal vez factores individuales y sociales de cada estudiante, pudieron haber sido determinantes en el nivel de atención del estudiante durante este periodo escolar.

Tabla 7

Nivel de distracción de los estudiantes en medio de la clase de inglés

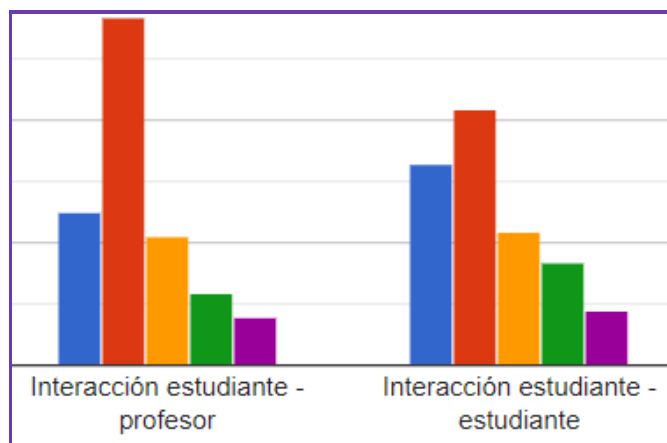
Nivel de distracción de los estudiantes en medio de la clase de inglés

Nivel de acuerdo	Noveno (38)	Décimo (40)	Once (45)	Total
Positivo	(14) 36,8%	(9) 22,5%	(11) 24,4%	27,6%
Medianamente positivo	(12) 31,5%	(8) 20%	(14) 31,1%	27,6%

No hubo	(1) 2,6%	(4) 10%	(5) 11,11%	8,1%
Medianamente negativo	(5) 13,1%	(11) 27,5%	(6) 13,3%	17,9%
Negativo	(6) 15,7%	(8) 20%	(9) 20%	18,7%

Figura 16

Interacción estudiante - profesor / Interacción estudiante - estudiante



En referencia al ítem que evalúa el cambio en el nivel de interacción entre estudiantes y profesores durante el aislamiento preventivo en el desarrollo de las clases de inglés, los resultados en noveno grado indican que el 18.4% de los estudiantes percibió un nivel alto de cambio positivo, el 34.7% respondió que el nivel fue medianamente positivo, el 18.4% tuvo una percepción neutral, el 13.1% tuvo una percepción medianamente negativa y el 7.8% lo percibió negativamente. En décimo grado, el 20% tuvo una percepción positiva, el 50% respondió ante el cambio de manera medianamente positiva, el 12.5% tuvo una percepción neutral, el 12.5% tuvo una percepción medianamente negativa y el 7.5% lo percibió de manera negativa. En grado once, el 22.2% vio el cambio en la interacción en un nivel positivo, el 46.7% respondió medianamente positivo, el 20% tuvo una percepción neutral, el 4.4% tuvo una percepción medianamente negativa y el 6.7% lo percibió negativamente.

Se puede afirmar que los estudiantes encuestados presentaron diferentes percepciones sobre el nivel de interacción con los profesores durante las clases de inglés en modalidad PAT, no obstante, con una cantidad de estudiantes considerable, la tendencia apunta hacia una respuesta de percepción medianamente positiva. Esta ambivalencia con respecto al nivel de interacción estudiante-profesor puede tener que ver principalmente con la forma en la que el estudiante requiere del contacto con el docente. Pues si bien la pandemia alejó a los

miembros de la comunidad educativa, de forma física. La institución se tuvo que haber puesto en la tarea de encontrar otros medios para interactuar y comunicarse con el estudiantado, bien sea por correo electrónico, redes sociales, o grupos de chat, que permitían la interacción a distancia. Así mismo, se puede pensar que algunos docentes supieron adaptarse en medio de la pandemia con la modalidad PAT, abriendo espacios para la interacción fluida y necesaria con los estudiantes.

Por otro lado, algunos estudiantes pudieron haber simplemente observado la distancia con el profesor como un factor no necesariamente negativo, pues motiva su autonomía como estudiante, algo que al observar los grados, se puede observar como una diferencia palpable entre los grados once donde el resultado resulta más positivo que en noveno grado. No obstante, también se debe hablar de la otra parte de la población y tratar de interpretar su respuesta negativa. De manera simple, se podría suponer que en gran medida esta respuesta es el resultado de la necesidad del estudiante de tener un contacto directo con el docente para poder expresarse y resolver dudas, contacto que de cierta manera no es posible por medio de un dispositivo electrónico, o que la respuesta es, en contrariedad con lo estipulado anteriormente, una falta de adaptación propia del docente ante esta nueva modalidad, o del estudiante, lo que les impidió tener una interacción adecuada y positiva durante la pandemia.

Tabla 8

Nivel de interacción estudiante - profesor

<i>Nivel de interacción estudiante - profesor</i>				
Nivel de acuerdo	Noveno (38)	Décimo (40)	Once (45)	Total
Positivo	(7) 18,4%	(8) 20%	(10) 22,2%	20,3%
Medianamente positivo	(17) 34,7%	(20) 50%	(21) 46,7%	47,1%
No hubo	(7) 18,4%	(5) 12,5%	(9) 20%	17,07%
Medianamente negativo	(5) 13,1%	(5) 12,5%	(2) 4,4%	9,7%
Negativo	(3) 7,8%	(4) 7,5%	(3) 6,7%	8,1%

En cuanto a el cambio que hubo en las clases de inglés con respecto a la interacción entre estudiantes, los resultados en noveno grado indican que el 28.9% de los estudiantes percibió un nivel en el cambio de forma positiva, el 42.1% respondió que el nivel fue medianamente positivo, el 5.2% tuvo una percepción de que no hubo un cambio en la

interacción significativo, el 13.1% tuvo una percepción medianamente negativa y el 10.5% lo percibió de negativamente. En décimo grado, el 20% tuvo una percepción positiva, el 30% respondió medianamente positivo, el 25% tuvo una percepción con tendencia al “no hubo”, el 12.5% tuvo una percepción medianamente negativa y el 15.5% lo percibió de manera negativa. En grado once, el 31.2% percibió un nivel positivo de interacción, otro 31.2% respondió medianamente positivo, el 22.2% tuvo una percepción neutral, el 15.6% tuvo una percepción medianamente negativa y no hubo percepciones negativas por parte de los estudiantes.

Los resultados revelan que los estudiantes experimentaron diferentes cambios en los niveles de interacción entre ellos durante el desarrollo de las clases de inglés. Así mismo, se puede afirmar que, en todos los grados, una cantidad significativa de estudiantes tuvo una percepción positiva o medianamente positiva, lo que podría indicar que algunos estudiantes pudieron interactuar efectivamente a pesar de las limitaciones de la nueva metodología.

Con respecto a las perspectivas negativas, es posible creer que estas se debieron a razones como a las diferencias en las dinámicas de las clases que hacían que el aprendizaje fuera más individual, esto acompañado de las limitaciones técnicas que ofrece la modalidad PAT; la participación inconsistente de los estudiantes y al cambio de interacción en las relaciones sociales entre estudiantes, quienes pasaron de verse y comunicarse a diario de forma presencial, a simplemente verse de forma virtual.

Por otro lado, con respecto a lo positivo, se sabe que en cuestiones de interacción social, no necesariamente académica, los estudiantes tienen otras plataformas y redes para comunicarse entre ellos, lo que anularía la deficiencia para interactuar en estos tiempos. Así mismo, los docente pudieron haber buscado de actividades en línea que permitieran a los estudiantes trabajar entre ellos desde funciones como los Breakout Rooms, o simplemente al tiempo de adaptación y de acostumbramiento que con el paso del tiempo convirtió esta nueva modalidad en algo más común, y la necesidad de interactuar con los compañeros como una característica de valor insignificante.

Tabla 9

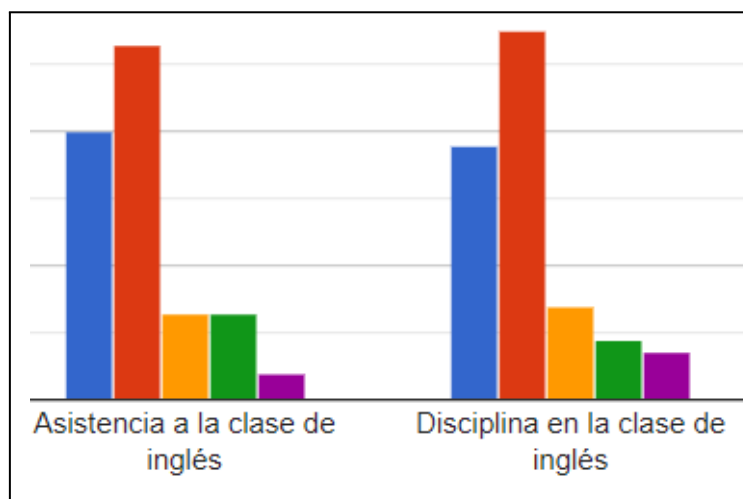
Nivel de interacción estudiante - estudiante

Nivel de interacción estudiante - estudiante

Nivel de acuerdo	Noveno (38)	Décimo (40)	Once (45)	Total
Positivo	(11) 28,9%	(8) 20%	(14) 31,2%	26,8%
Medianamente positivo	(16) 42,1%	(12) 30%	(14) 31,2%	34,1%
No hubo	(2) 5,2%	(10) 25%	(10) 22,2%	27,9%
Medianamente negativo	(5) 13,1%	(5) 12,5%	(7) 15,6%	13,8%
Negativo	(4) 10,5%	(5) 15,5%	(0) 0%	7,3%

Figura 17

Asistencia a la clase de inglés / Disciplina en la clase de inglés



En relación con el quinto ítem “la asistencia a las clases de inglés” durante el aislamiento preventivo, los resultados en noveno grado indican que el 36.8% de los estudiantes tuvo una percepción positiva con respecto a la asistencia, el 39.4% respondió que el nivel fue medianamente positivo, el 13.1% tuvo una percepción de que no hubo un cambio significativo, el 7.8% tuvo una percepción medianamente negativa y el 2.6% lo percibió de manera negativa. En décimo grado, el 27.5% tuvo una percepción positiva, el 47.5%

respondió medianamente positivo frente al nivel de asistencia a la clase de los estudiantes, mientras que el 7.5% tuvo una percepción de que no hubo cambio significativo y el 12.5% y 5% tuvo una percepción medianamente negativa y negativa, respectivamente. En grado once, el 33.3% percibió un nivel positivo de asistencia, el 42.2% respondió medianamente positivo, el 11.11% tuvo una percepción de que no hubo cambio significativo, otro 11.11% tuvo una percepción medianamente negativa y finalmente, el 2.22% lo percibió negativamente.

Los datos sugieren que los estudiantes experimentaron niveles diversos frente a la asistencia a las clases de inglés durante el aislamiento. De la misma manera, una parte sustancial tuvo una percepción positiva o medianamente positiva, lo que implica que muchos estudiantes asistieron regularmente a las clases desde sus dispositivos. Por otro lado, pueden haber muchas razones para la no asistencia a la clase, tales como la desmotivación, los problemas familiares e individuales a causa de la pandemia, o la falta de recursos necesarios para afrontar la modalidad a distancia.

Tabla 10
Asistencia a la clase de inglés

<i>Asistencia a la clase de inglés</i>				
Nivel de acuerdo	Noveno (38)	Décimo (40)	Once (45)	Total
Positivo	(14) 36,8%	(11) 27,5%	(15) 33,3%	32,5%
Medianamente positivo	(15) 39,4%	(19) 47,5%	(19) 42,2%	43,08%
No hubo	(5) 13,1%	(3) 7,5%	(5) 11,11%	10,5%
Medianamente negativo	(3) 7,8%	(5) 12,5%	(5) 11,11%	10,5%
Negativo	(1) 2,6%	(1) 5%	(1) 2,22%	3,2%

El sexto ítem hace referencia al nivel de disciplina en las clases de inglés durante el aislamiento preventivo, los resultados en noveno grado indican que el 34.2% de los estudiantes percibió un nivel positivo de disciplina, el 42.1% respondió que el nivel fue medianamente positivo, el 10.5% tuvo una percepción neutral frente al cambio en el nivel de disciplina, el 5.2% tuvo una percepción medianamente negativa y el 7.8% lo percibió de manera completamente negativa. En décimo grado, el 32.5% tuvo una percepción positiva de

disciplina, el 37.5% respondió medianamente positivo, el 15% tuvo una percepción que tiende a la respuesta “no hubo”, el 7.5% tuvo una percepción medianamente negativa y otro 7.5% lo percibió de manera negativa. En grado once, el 26.7% percibió un nivel positivo con respecto a la disciplina, el 53.3% respondió medianamente positivo, el 8.9% tuvo una percepción neutral frente al impacto del aislamiento en este punto, otro 8.9% tuvo una percepción medianamente negativa y el 2.22% lo percibió negativamente.

Los resultados indican que los estudiantes en los tres grados tuvieron diferentes percepciones sobre la disciplina durante las clases de inglés. También es posible afirmar que la mayoría de los estudiantes en todos los grados tuvo una percepción positiva o medianamente positiva, lo que sugiere un nivel aceptable de disciplina en las clases virtuales. De acuerdo a los resultados se percibe mayor impacto positivo en grado once en contraste con los otros dos, lo que podría indicar que la disciplina en el aula también pudo haber ido ligada de las edades que tenían los estudiantes, entendiendo que entre mayor edad el o la estudiante se vuelve más tranquilo y dócil. No obstante, es importante recalcar que por medio de la PAT es muy difícil tener en cuenta la disciplina ya que cada uno de los estudiantes está en su espacio íntimo y las intervenciones en el aula virtual son muy reducidas.

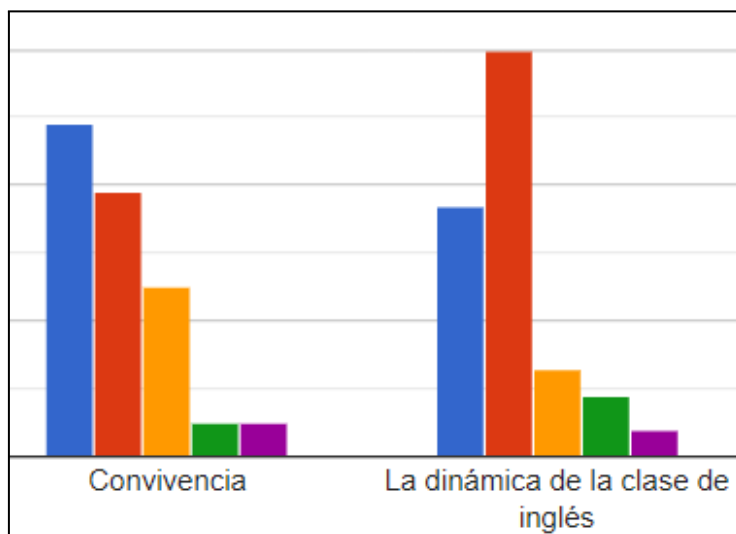
Tabla 11

Nivel de disciplina en la clase de inglés

<i>Nivel de disciplina en la clase de inglés</i>				
Nivel de acuerdo	Noveno (38)	Décimo (40)	Once (45)	Total
Positivo	(13) 34,2%	(13) 32,5%	(12) 26,7%	30,9%
Medianamente positivo	(16) 42,1%	(15) 37,5%	(24) 53,3%	44,7%
No hubo	(4) 10,5%	(6) 15%	(4) 8,9%	8,3%
Medianamente negativo	(2) 5,2%	(3) 7,5%	(4) 8,9%	7,3%
Negativo	(5) 7,8%	(3) 7,5%	(1) 2,22%	7,3%

Figura 18

Convivencia / Dinámica de la clase de inglés



En relación con el séptimo ítem que evalúa el nivel de convivencia durante las clases de inglés durante el aislamiento preventivo, los resultados en noveno grado indican que el 44.7% de los estudiantes percibe un nivel positivo en la convivencia, el 28.9% respondió que el nivel fue medianamente positivo, el 18.4% tuvo una percepción neutral, el 2.6% tuvo una percepción medianamente negativa y el 5.2% lo percibió de manera negativa. En décimo grado, el 25% tuvo una percepción positiva con respecto al cambio del nivel de convivencia, el 35% respondió medianamente positivo, el 27.5% tuvo una percepción que tiende a la respuesta “No hubo”, el 5% tuvo una percepción medianamente negativa y el 7.5% lo percibió negativamente. Finalmente, en grado once, el 48.9% percibió un nivel positivo de convivencia, el 31.1% respondió medianamente positivo, el 15.6% tuvo una percepción neutra, el 4.4% tuvo una percepción medianamente negativa y ningún estudiante respondió negativamente.

En general, es posible afirmar que una buena proporción de estudiantes del ciclo 4 tuvo una percepción que tiende a lo positivo, lo que implica que algunos estudiantes lograron mantener un ambiente de convivencia positivo a pesar de las clases a distancia. Esta proporción positiva podría interpretarse de diferentes maneras. Primero, se podría decir que los estudiantes mantuvieron un control más fuerte por parte de sus padres o familiares, lo que promovió la convivencia en el aula, especialmente en los grados más jóvenes donde los padres aún mantienen una disciplina más severa. Segundo, también es posible pensar que de forma no positiva, la convivencia positiva se debió más a una falta de interés en el aula, pues el estudiante fácilmente podía desentenderse del aula de clase y no responder con ella, no obstante, esto se contradiría con el resultado de la tabla de interés en el aprendizaje de inglés

y atención en el aula. Por último, otro factor posible que pudo haber afectado positivamente en la convivencia, es la personalidad de los estudiantes, pues es posible que la personalidad introvertida de ciertos estudiantes haya limitado la respuesta de los mismos, así como su participación en el aula, siendo esto positivo para la convivencia en el aula, pero no para el mejoramiento del desempeño académico.

Tabla 12

Nivel de convivencia en la clase de inglés

<i>Nivel de convivencia en la clase de inglés</i>				
Nivel de acuerdo	Noveno (38)	Décimo (40)	Once (45)	Total
Positivo	(17) 44,7%	(10) 25%	(22) 48,9%	39,8%
Medianamente positivo	(11) 28,9%	(14) 35%	(14) 31,1%	31,7%
No hubo	(7) 18,4%	(11) 27,5%	(7) 15,6%	20,3%
Medianamente negativo	(1) 2,6%	(2) 5%	(2) 4,4%	4,06%
Negativo	(3) 5,2%	(3) 7,5%	(0) 0%	4,8%

El octavo ítem evalúa el nivel de dinámica durante las clases de inglés durante el aislamiento preventivo generado por el COVID-19, los resultados en noveno grado indican que el 28.9% de los estudiantes percibió un cambio positivo en la dinámica, el 50% respondió que el nivel fue medianamente positivo, el 13.1% tuvo una percepción neutral, el 5.2% tuvo una percepción medianamente negativa y el 2.6% lo percibió de manera negativa. En décimo grado, el 27.5% tuvo una percepción positiva con respecto a la dinámica en la clase, el 47.5% respondió medianamente positivo, el 12.5% tuvo una percepción que se posiciona en “no hubo”, el 7.5% tuvo una percepción medianamente negativa y el 5% lo percibió de manera negativa. En grado once, el 33.3% percibió un nivel positivo de dinámica, el 48.9% respondió medianamente positivo, el 6.7% tuvo una percepción medianamente negativa, el 8.9% tuvo una percepción medianamente negativa y el 2.22% lo percibió negativamente.

Los resultados muestran que los diversos estudiantes experimentaron diferentes niveles de cambio en la dinámica durante las clases de inglés en línea. La mayoría de los estudiantes tuvo una percepción positiva, lo que sugiere que las clases en línea mantuvieron una dinámica efectiva en términos generales, no obstante, es pertinente aclarar, que aunque la tendencia apunta a lo positivo, la mayor parte de estudiantes se decide por un nivel medianamente positivo. Este resultado responde al cambio tan impactante que comprende la

virtualización de la educación. La modalidad PAT cambió completamente la dinámica de la clase; mientras que antes las clases podrían llevar a cabo actividades de interacción directa entre estudiantes y profesores, durante la pandemia las clases se obligaron a replantear actividades y dinámicas apoyadas por las tecnologías que pudiesen motivar a los estudiantes de la misma forma o mejor que antes de la pandemia. Sin embargo, si esto se realizó de la mejor manera depende en gran medida de la labor de los docentes. Por otro lado, si estas adaptaciones fueron recibidas de forma positiva, dependió de la actitud y gusto del estudiante, así como de la accesibilidad a los recursos tecnológicos y plataformas digitales.

Tabla 13

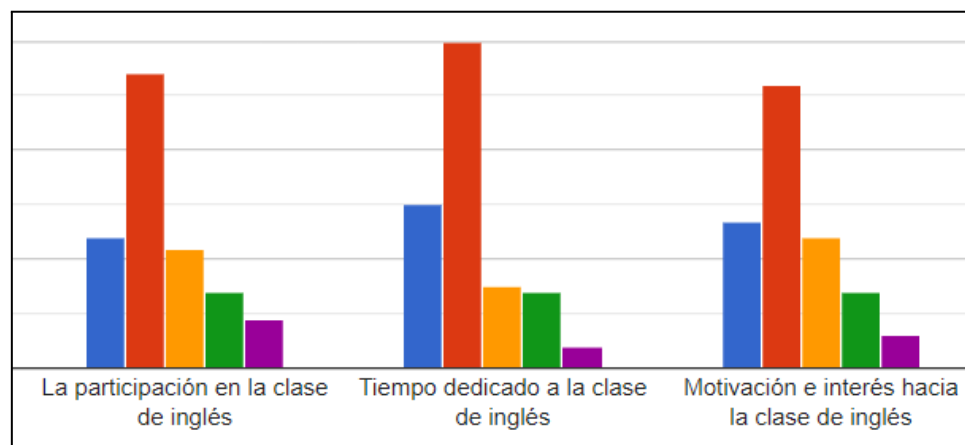
Nivel de la dinámica de la clase de inglés

Nivel de la dinámica de la clase de inglés

Nivel de acuerdo	Noveno (38)	Décimo (40)	Once (45)	Total
Positivo	(11) 28,9%	(11) 27,5%	(15) 33,3%	30,08%
Medianamente positivo	(19) 50%	(19) 47,5%	(22) 48,9%	48,7%
No hubo	(5) 13,1%	(5) 12,5%	(3) 6,7%	10,5%
Medianamente negativo	(2) 5,2%	(3) 7,5%	(4) 8,9%	7,3%
Negativo	(1) 2,6%	(2) 5%	(1) 2,22%	3,2%

Figura 19

Participación en la clase de inglés / Tiempo dedicado a la clase de inglés / Motivación e interés hacia la clase de inglés



Con respecto al noveno ítem “Nivel de participación en las clases de inglés” los resultados son los siguientes. En noveno grado el 21.05% de los estudiantes percibió un nivel positivo de participación, el 50% respondió que el nivel fue medianamente positivo, el 15.7% tuvo una percepción neutral, el 7.8% tuvo una percepción medianamente negativa y el 7.8% lo percibió de manera negativa. En décimo grado, el 17.5% tuvo una percepción positiva con respecto a la participación, el 37.5% respondió medianamente positivo, el 20% tuvo una percepción de “No hubo”, el 15% tuvo una percepción medianamente negativa y el 10% lo percibió negativamente. En grado once, el 20% percibió un nivel positivo de participación, el 44.4% respondió medianamente positivo, el 17.8% tuvo una percepción con tendencia neutral, el 11.1% tuvo una percepción medianamente negativa y el 6.7% lo percibió de manera negativa.

Aunque hubo diferentes percepciones en este ítem, la mayor parte de los estudiantes tuvo una percepción positiva, lo que implica que se logró mantener un nivel aceptable de participación en las clases virtuales. Sin embargo, la tendencia nuevamente apunta mayormente al valor “medianamente positivo”, lo que implica un nivel de satisfacción no tan perfecto. Es posible pensar que la participación tuvo que ser uno de los factores mayormente afectados por la pandemia y la nueva PAT, pues el no tener a los estudiantes de forma presencial se veía difícil solicitar su atención y respuesta en las clases. De esta forma, si la participación fue positiva dependió principalmente de la motivación de los estudiantes en la clase, así como de su iniciativa para hacer parte de la clase de forma adecuada, y de las estrategias que tuvieron los profesores para incentivar la participación en el aula virtual. Por otro lado, ya que los profesores no podían supervisar enteramente la atención de los estudiantes, también es necesario pensar en el rol que jugaron los acudientes en este contexto,

entendiendo que si hubo una mayor supervisión de su parte, la disciplina y la atención en el aula habría mejorado, y la participación podría haber sido superior.

Tabla 14

Nivel de participación en la clase de inglés

<i>Nivel de participación en la clase de inglés</i>				
Nivel de acuerdo	Noveno (38)	Décimo (40)	Once (45)	Total
Positivo	(8) 21,05%	(7) 17,5%	(9) 20%	19,5%
Medianamente positivo	(19) 50%	(15) 37,5%	(20) 44,4%	43,9%
No hubo	(6) 15,7%	(8) 20%	(8) 17,8%	17,8%
Medianamente negativo	(3) 7,8%	(6) 15%	(5) 11,1%	11,3%
Negativo	(3) 7,8%	(4) 10%	(3) 6,7%	8,1%

En cuanto con el décimo ítem que indaga sobre el nivel de tiempo dedicado a las clases de inglés durante el aislamiento preventivo, los resultados en noveno grado demuestran que el 34.2% de los estudiantes percibió un nivel positivo en la dedicación de tiempo a la clase, el 42.1% respondió que el nivel fue medianamente positivo, el 13.1% tuvo una percepción neutral, el 7.8% tuvo una percepción medianamente negativa y el 2.6% lo percibió de manera negativa. En décimo grado, el 17.5% tuvo una percepción positiva con respecto a la dedicación de tiempo, el 52.5% respondió medianamente positivo, el 10% tuvo una percepción neutra, el 15% tuvo una percepción medianamente negativa y el 5% lo percibió negativamente. En grado once, el 22.22% percibió un nivel positivo de dedicación de tiempo, el 51.1% respondió medianamente positivo, el 13.3% tuvo una percepción apuntando a “No hubo”, el 11.11% tuvo una percepción medianamente negativa y el 2.22% lo percibió de manera negativa.

Los datos muestran que aunque los estudiantes experimentaron diversos niveles de dedicación de tiempo a las clases de inglés durante la pandemia, de forma general, una parte significativa tuvo una percepción positiva, lo que permite afirmar que muchos estudiantes lograron dedicar tiempo adecuado a las clases virtuales. Esto se dio posiblemente por las flexibilizaciones en términos de horario y carga académica que ofreció la institución para hacerle frente a la nueva modalidad, y en razón a las limitaciones en términos de actividades cotidianas que los estudiantes tuvieron que dejar de hacer como restricción a la emergencia

sanitaria. Así mismo, también se puede pensar que el nivel de compromiso es importante en este factor y la supervisión de los acudientes de cada uno de los y las estudiantes.

Tabla 15

Nivel de tiempo dedicado a la clase de inglés

<i>Nivel de tiempo dedicado a la clase de inglés</i>				
Nivel de acuerdo	Noveno (38)	Décimo (40)	Once (45)	Total
Positivo	(13) 34,2%	(7) 17,5%	(10) 22,22%	24,3%
Medianamente positivo	(16) 42,1%	(21) 52,5%	(23) 51,1%	48,7%
No hubo	(5) 13,1%	(4) 10%	(6) 13,3%	12,1%
Medianamente negativo	(3) 7,8%	(5) 15%	(5) 11,11%	13%
Negativo	(1) 2,6%	(2) 5%	(1) 2,22%	3,2%

En referencia al último ítem que evalúa el nivel de motivación e interés hacia las clases de inglés durante el aislamiento preventivo, los resultados en noveno grado indican que el 28.9% de los estudiantes percibió un nivel positivo de motivación e interés, el 36.8% respondió que el nivel fue medianamente positivo, el 21.05% tuvo una percepción neutral, el 7.8% tuvo una percepción medianamente negativa y el 5.2% lo percibió de negativamente. En décimo grado, el 15% tuvo una percepción positiva con respecto a la motivación e interés en la clase, el 50% respondió medianamente positivo, el 17.5% tuvo una percepción neutra, el 12.5% tuvo una percepción medianamente negativa y el 5% lo percibió de manera negativa. En grado once, el 22.22% percibió un nivel positivo de motivación e interés durante el aislamiento, el 40% respondió medianamente positivo, el 20% tuvo una percepción neutral, el 13.3% tuvo una percepción medianamente negativa y el 4.4% lo percibió negativamente.

Para resumir, los estudiantes tuvieron percepciones diversas sobre su nivel de motivación e interés hacia las clases de inglés en línea, sin embargo, una proporción considerable de estudiantes en los tres grados tiende a percibirlo de forma más positiva, lo que significa que muchos mantuvieron su motivación e interés en las clases virtuales. Aunque no necesariamente relacionado a la clase de inglés, se debe tener en cuenta que varios estudiantes mantienen un interés positivo hacia el aprendizaje del inglés por razones personales y de proyecto de vida, lo que indirectamente tendría que afectar la motivación del estudiante en el aula. No obstante, también es prudente pensar que la labor de los docentes para animar y llamar la atención de los estudiantes tuvo efectos positivos en la motivación de

los estudiantes. Esto gracias a las estrategias y actividades didácticas que los profesores aprendieron y utilizaron en sus clases a lo largo de la pandemia.

Tabla 16

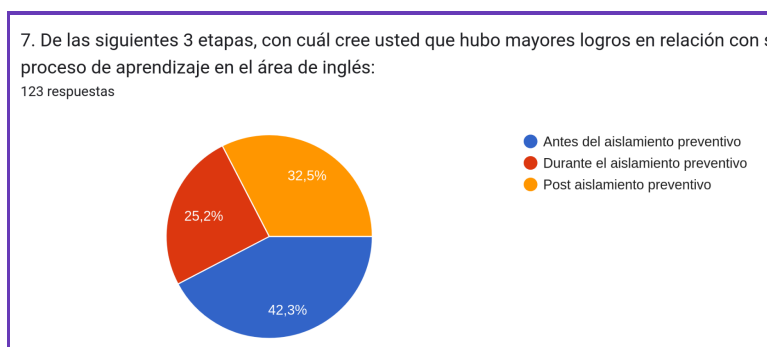
Nivel de motivación e interés hacia la clase de inglés

<i>Nivel de motivación e interés hacia la clase de inglés</i>				
Nivel de acuerdo	Noveno (38)	Décimo (40)	Once (45)	Total
Positivo	(11) 28,9%	(6) 15%	(10) 22,22%	21,9%
Medianamente positivo	(14) 36,8%	(20) 50%	(18) 40%	42,2%
No hubo	(8) 21,05%	(7) 17,5%	(9) 20%	19,5%
Medianamente negativo	(3) 7,8%	(5) 12,5%	(6) 13,3%	11,3%
Negativo	(2) 5,2%	(2) 5%	(2) 4,4%	5,6%

A modo de valoración general, se puede empezar a concluir que la buena concentración y atención, la asistencia regular al aula virtual, el dinamismo de la clase, la motivación e interés en el inglés y en el aula de inglés, y la interacción entre los miembros de la clase, tuvieron una valoración positiva en general lo que se puede en términos generales se puede atribuir a: las flexibilizaciones realizadas por los docentes y la institución para hacer la clase de inglés más cómoda y entretenida, el control incorporado en el aula por parte de los profesores y en las casas por parte de los padres y acudientes, la personalidad y proyectos de los y las estudiantes, y las consecuencias de la pandemia que pudieron afectar positiva o negativamente en los estudiantes al limitar las posibilidades externas y obligar al estudiante a ser parte de las clases como única alternativa, o por el contrario al afectar la disponibilidad emocional y física del estudiante en razón a diversos problemas que se agudizaron o llegaron.

Figura 20

Etapas de la pandemia en la que hubo mayores logros en relación con el proceso de aprendizaje en el área de inglés



En la figura número siete se reflejan los resultados sobre la percepción de los estudiantes en los tres grados sobre las etapas de la pandemia en relación con los logros en el proceso de aprendizaje en el área de inglés de la siguiente forma: En el noveno grado, el 44.7% consideró que hubo mayores logros antes del aislamiento preventivo, el 31.5% durante el aislamiento preventivo y el 23.6% después del aislamiento preventivo. En el grado décimo, el 30% opinó que hubo mayores logros antes del aislamiento preventivo, otro 30% durante el aislamiento preventivo y el 40% después del aislamiento preventivo. Por último, en el grado once, el 51.1% percibió que hubo mayores logros antes del aislamiento preventivo, el 15.6% durante el aislamiento preventivo y el 33.3% después del aislamiento preventivo.

Los datos anteriores nos indican que en general, los estudiantes consideran que las etapas previas al aislamiento han sido más positivas para lograr avances en el proceso de aprendizaje en el área de inglés. Observando además que en los grados noveno y once, se percibe mayores logros en la etapa "Antes del aislamiento preventivo", y en once décimo, la percepción de mayores logros se distribuye más uniformemente entre las tres etapas, siendo igualmente la etapa "Después del aislamiento preventivo" la que obtiene el porcentaje más alto.

A rasgos generales es factible esperar que la tendencia haya ido de mayor a menor y luego vuelto a subir un poco después de la pandemia. En primera instancia, antes de la pandemia los estudiantes mantenían una normalidad educativa a la cual estaban acostumbrados y por ende, podían llevar el ritmo y obtener los logros esperados, además de que la institución y los profesores estaban preparados para entregar una formación efectiva. Después, la pandemia llegó de forma sorpresiva obligando a los docentes y estudiantes a enseñar y aprender la lengua de forma diferente y sin la preparación necesaria lo que obviamente repercutió en la capacidad para obtener logros durante este periodo. Finalmente, en la pospandemia, los estudiantes y docentes, regresaron a una nueva "normalidad educativa", sin embargo, aún con las secuelas de la pandemia a nivel psicológico y de

desempeño educativo, lo que finalmente se traduciría en una mejoría con respecto a los tiempos de pandemia, pero no los suficiente para equiparla con la pre pandemia.

Tabla 17

Etapa de la pandemia en la que hubo mayores logros en relación con el proceso de aprendizaje en el área de inglés

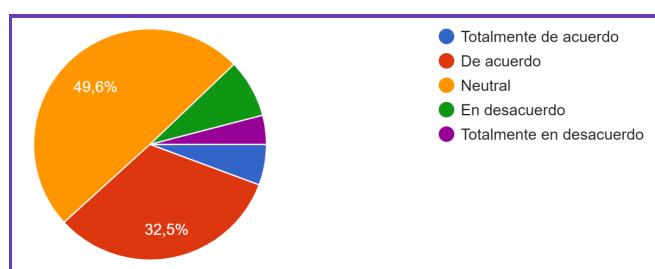
Etapa de la pandemia en la que hubo mayores logros en relación con el proceso de aprendizaje en el área de inglés

Nivel de acuerdo	Noveno (38)	Décimo (40)	Once (45)	Total
Antes del aislamiento preventivo	(17) 44,7%	(12) 30%	(23) 51,1%	42,2%
Durante del aislamiento preventivo	(12) 31,5%	(12) 30%	(7) 15,6%	25,2%
Después del aislamiento preventivo	(9) 23,6%	(16) 40%	(15) 33,3%	32,5%

Preguntas sobre la dimensión emocional

Figura 21

La metodología adoptada por la institución educativa en el área de inglés permitió aprender sin necesidad de preocuparse por no quedar atrás en las clases



Los resultados de la encuesta, en cuanto a si la metodología adoptada por la institución educativa en el área de inglés les permitió a los estudiantes del ciclo 4 aprender sin necesidad de preocuparse por quedarse atrás en las clases, el grado noveno, respondió que el 44.7% de estudiantes estuvo de acuerdo, el 50% respondió de manera neutral y el 5.2% en desacuerdo. En grado décimo, el 30% estuvo de acuerdo, el 60% fue neutral y el 10% en desacuerdo. Finalmente, en grado once, el 40% estuvo de acuerdo, otro 40% respondió de manera neutral y el 20% en desacuerdo. Estos resultados reflejan una percepción que tiende a la neutralidad en los tres grados, siendo esta igualmente, más positiva que negativa.

Aunque los resultados parecen ser más positivos que negativos, la neutralidad sigue siendo la valoración principal entre los estudiantes. Lo que indica que una gran parte de los estudiantes se quedaron atrasados en las clases. Esto pudo deberse a unas flexibilizaciones no completamente adecuadas para el momento contextual de los estudiantes, principalmente a nivel metodológico, pues para esta circunstancia, se podría pensar que era necesario hacer de la educación un espacio que permitiese mayormente el aprendizaje significativo, y no un peso extra para el estudiante, entendiendo que la pandemia y sus consecuencias ya eran un obstáculo enorme para el diario vivir de los estudiantes. Para resumir, este factor depende en gran parte del estudiante y del cómo vivió la pandemia y sus consecuencias alrededor. De esta manera, aquellos que respondieron de forma positiva, probablemente no pasaron por suficientes dificultades a lo largo del problema, mientras que aquellos que apuntaron por una neutralidad o una visión negativa, probablemente pasaron por varias dificultades, obstaculizando su vida y convirtiendo su educación en un peso extra.

Tabla 18

Relación entre metodología y aprendizaje del inglés

La metodología adoptada por la institución educativa en el área de inglés permitió aprender sin necesidad de preocuparse por no quedar atrás en las clases

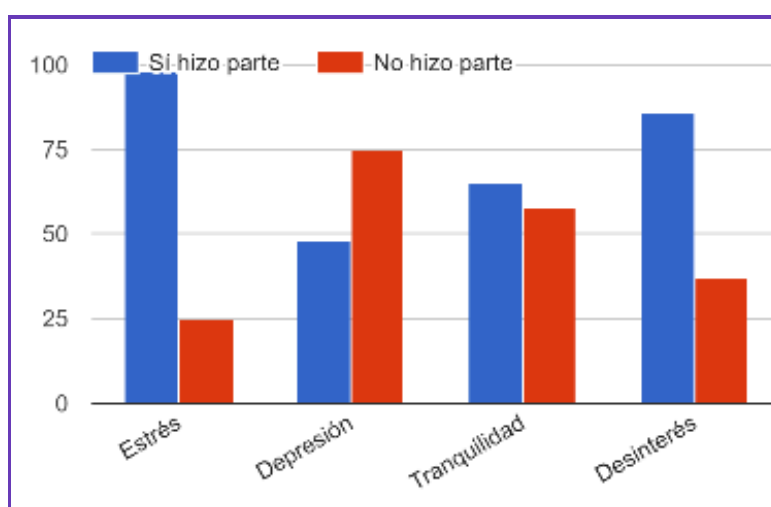
Nivel de acuerdo	Noveno (38)	Décimo (40)	Once (45)	Total
De acuerdo	(17) 44,7%	(12) 30%	(18) 40%	38,2%
Neutral	(19) 50%	(24) 60%	(18) 40%	49,5%

En desacuerdo	(2) 5,2%	(4) 10%	(9) 20%	12,1%
----------------------	----------	---------	---------	-------

Los resultados a continuación responden a cuáles factores emocionales hicieron parte de la realidad de los y las estudiantes durante el aislamiento preventivo por el COVID-19. Las series de datos se dividen en dos colores en los que el azul representa el “sí hizo parte” y el rojo “no hizo parte”:

Figura 22

Estrés / Depresión / Tranquilidad / Desinterés



La primera tabla con respecto a factores emocionales muestra la incidencia de los factores estrés, depresión, tranquilidad y desinterés entre estudiantes del ciclo 4. En noveno grado, el 31,05% de los estudiantes experimentaron estrés, mientras que el 28,9% no lo hizo. En décimo grado, el 90% informó que el estrés formó parte de su realidad, en comparación con sólo el 10% que no lo experimentó. En onceavo grado, el 77,8% de los estudiantes se vieron afectados por el estrés, mientras que el 22,2% no. En general, el 79,6% de todos los estudiantes encuestados experimentaron estrés durante la pandemia, en contraste con el 20,3% que no lo hicieron.

Con respecto a la depresión, en noveno grado, el 23,6% de los estudiantes experimentaron depresión, mientras que el 76,3% no lo hizo. En décimo grado, el 45% de los estudiantes informó haber experimentado depresión, en comparación con el 55% que no lo hizo. En onceavo grado, el 46,7% de los estudiantes se vieron afectados por la depresión, mientras que el 53,3% no. En general, el 39,02% de todos los estudiantes encuestados experimentaron depresión durante la pandemia, mientras que el 60,9% no lo hicieron.

En cuanto a la incidencia de la tranquilidad entre los estudiantes durante la pandemia. El 60,5% de los estudiantes experimentaron tranquilidad, mientras que el 39,4% no lo hizo en noveno grado. En décimo grado, el 55% informó haber experimentado tranquilidad, en comparación con el 45% que no. En onceavo grado, el 44,4% de los estudiantes se sintieron tranquilos, mientras que el 55,6% no lo hicieron. En general, el 52,8% de todos los estudiantes encuestados experimentaron tranquilidad durante la pandemia, mientras que el 47,1% no lo hicieron.

Finalmente, frente al factor desinterés entre los estudiantes durante la pandemia. En noveno grado, el 65,7% de los estudiantes experimentaron desinterés, mientras que el 34,2% no lo hizo. En décimo grado, el 70% de los estudiantes informó haber experimentado desinterés, en comparación con el 30% que no. En onceavo grado, el 73,3% de los estudiantes se vieron afectados por el desinterés, mientras que el 26,7% no. En general, el 69,9% de todos los estudiantes encuestados experimentaron desinterés durante la pandemia, mientras que el 30,08% no lo hicieron.

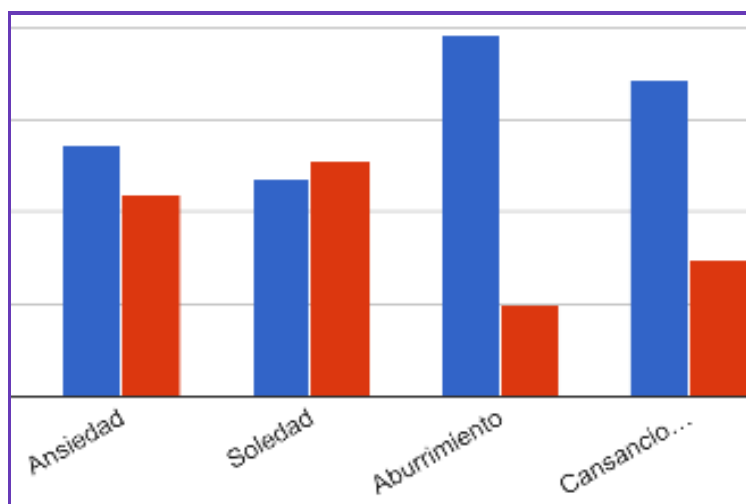
Tabla 19

Factores emocionales

<i>Factores Emocionales: Estrés, Depresión, Tranquilidad y Desinterés</i>					
		Noveno (38)	Décimo (40)	Once (45)	Total
Estrés	Sí hizo parte	(27) 31,05%	(36) 90%	(35) 77,8%	79,6%
	No hizo parte	(11) 28,9%	(4) 10%	(10) 22,2%	20,3%
Depresión	Sí hizo parte	(9) 23,6%	(18) 45%	(21) 46,7%	39,02%
	No hizo parte	(29) 76,3%	(22) 55%	(24) 53,3%	60,9%
Tranquilidad	Sí hizo parte	(23) 60,5%	(22) 55%	(20) 44,4%	52,8% ^s
	No hizo parte	(15) 39,4%	(18) 45%	(25) 55,6%	47,1%
Desinterés	Sí hizo parte	(25) 65,7%	(28) 70%	(33) 73,3%	69,9%
	No hizo parte	(13) 34,2%	(12) 30%	(12) 26,7%	30,08%

Figura 23

Ansiedad/ Soledad/ Aburrimiento/ Cansancio



Con respecto a Ansiedad, Soledad, Aburrimiento y Cansancio entre los entrevistados. Del primer factor, ansiedad, se puede decir que, entre los estudiantes durante la pandemia. En noveno grado, el 50% de los estudiantes experimentaron ansiedad, mientras que el 50% no lo hizo. En décimo grado, el 60% de los estudiantes informó haber experimentado ansiedad, en comparación con el 40% que no. En onceavo grado, el 55,6% de los estudiantes se sintieron ansiosos, mientras que el 44,4% no lo hicieron. En general, el 55,2% de todos los estudiantes encuestados experimentaron ansiedad durante la pandemia, mientras que el 44,7% no lo hicieron.

En cuanto a la soledad, en noveno grado, el 50% de los estudiantes experimentaron soledad, mientras que el 50% no lo hizo. En décimo grado, el 50% de los estudiantes informó haber experimentado soledad, en comparación con el 50% que no. En onceavo grado, el 44,4% de los estudiantes se sintieron solos, mientras que el 55,6% no lo hicieron. En general, el 48,1% de todos los estudiantes encuestados experimentaron soledad durante la pandemia, mientras que el 51,8% no lo hicieron.

Sobre la incidencia del aburrimiento entre los estudiantes, en noveno grado, el 76,3% de los estudiantes experimentaron aburrimiento, mientras que el 23,6% no lo hizo. En décimo grado, el 90% de los estudiantes informó haber experimentado aburrimiento, en comparación con el 10% que no. En onceavo grado, el 73,3% de los estudiantes se sintieron aburridos, mientras que el 26,7% no lo hicieron. En general, el 80% de todos los estudiantes encuestados experimentaron aburrimiento durante la pandemia, mientras que el 20% no lo hicieron.

Finalmente, los estudiantes responden frente al factor cansancio lo siguiente: En noveno grado, el 71,1% de los estudiantes experimentaron cansancio, mientras que el 28,9% no lo hizo. En décimo grado, el 70% de los estudiantes informó haber experimentado

cansancio, en comparación con el 30% que no. En onceavo grado, el 68,9% de los estudiantes se sintieron cansados, mientras que el 31,1% no lo hicieron. En general, el 70% de todos los estudiantes encuestados experimentaron cansancio durante la pandemia, mientras que el 30% no lo hicieron.

Tabla 20

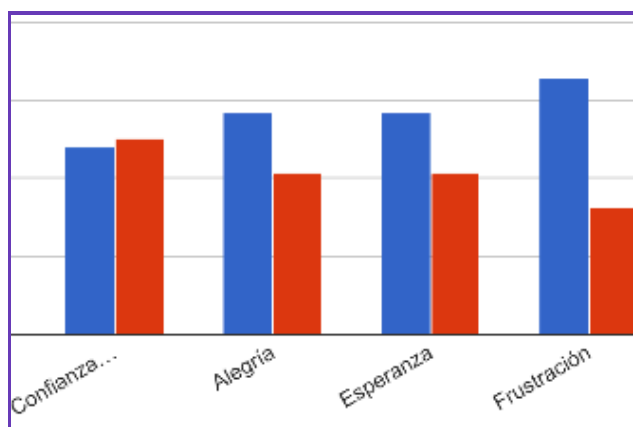
Factores emocionales

Factores Emocionales: Ansiedad, Soledad, Aburrimiento y Cansancio mental

		Noveno (38)	Décimo (40)	Once (45)	Total
Ansiedad	Sí hizo parte	(19) 50%	(24) 60%	(25) 55,6%	55,2%
	No hizo parte	(19) 50%	(16) 40%	(20) 44,4%	44,7%
Soledad	Sí hizo parte	(19) 50%	(20) 50%	(20) 44,4%	47,9%
	No hizo parte	(19) 50%	(20) 50%	(25) 55,6%	51,2%
Aburrimiento	Sí hizo parte	(29) 76,3%	(36) 90%	(33) 73,3%	79,6%
	No hizo parte	(9) 23,6%	(4) 10%	(12) 26,7%	20,3%
Cansancio mental	Sí hizo parte	(27) 31,05%	(28) 70%	(31) 68,9%	69,9%
	No hizo parte	(11) 28,9%	(12) 30%	(14) 31,1%	30,08%

Figura 24

Estrés / Depresión / Tranquilidad / Desinterés



La tabla anterior muestra la incidencia de los factores confianza, alegría, esperanza y frustración entre estudiantes del ciclo VI. Frente a la incidencia del primer factor, la confianza entre los estudiantes durante la pandemia. En noveno grado, el 44,7% de los estudiantes experimentaron confianza, mientras que el 55,2% no lo hizo. En décimo grado, el 47,5% de los estudiantes informó haber experimentado confianza, en comparación con el 52,5% que no. En onceavo grado, el 53,3% de los estudiantes se sintieron confiados, mientras que el 46,7% no lo hicieron. En general, el 48,7% de todos los estudiantes encuestados experimentaron confianza durante la pandemia, mientras que el 51,2% no lo hicieron.

En cuanto a la alegría entre los estudiantes durante la pandemia. En noveno grado, el 60,5% de los estudiantes experimentaron alegría, mientras que el 39,4% no lo hizo. En décimo grado, el 60% de los estudiantes informó haber experimentado alegría, en comparación con el 40% que no. En onceavo grado, el 53,3% de los estudiantes se sintieron alegres, mientras que el 46,7% no lo hicieron. En general, el 57,7% de todos los estudiantes encuestados experimentaron alegría durante la pandemia, mientras que el 42,2% no lo hicieron.

Con respecto a la incidencia de la esperanza entre los estudiantes durante la pandemia. En noveno grado, el 71,05% de los estudiantes experimentaron esperanza, mientras que el 28,9% no lo hizo. En décimo grado, el 52,5% de los estudiantes informó haber experimentado esperanza, en comparación con el 47,5% que no. En onceavo grado, el 59,1% de los estudiantes se sintieron esperanzados, mientras que el 48,9% no lo hicieron. En general, el 57,7% de todos los estudiantes encuestados experimentaron esperanza durante la pandemia, mientras que el 34,1% no lo hicieron.

Por último, la frustración entre los estudiantes durante la pandemia. En noveno grado, el 65,7% de los estudiantes experimentaron frustración, mientras que el 34,2% no lo hizo. En décimo grado, el 70% de los estudiantes informó haber experimentado frustración, en

comparación con el 30% que no. En onceavo grado, el 64,4% de los estudiantes se sintieron frustrados, mientras que el 35,6% no lo hicieron. En general, el 66,7% de todos los estudiantes encuestados experimentaron frustración durante la pandemia, mientras que el 33,3% no lo hicieron.

Tabla 21

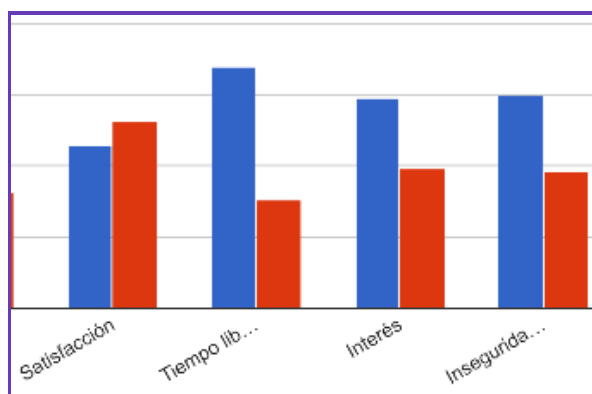
Factores emocionales

Factores Emocionales: Confianza en sí mismo, Alegría, Esperanza y Frustración

		Noveno (38)	Décimo (40)	Once (45)	Total
Confianza en sí mismo	Sí hizo parte	(17) 44,7%	(19) 47,5 %	(24) 53,3 %	48,7%
	No hizo parte	(21) 55,2%	(21) 52,5%	(21) 46,7 %	51,2%
Alegría	Sí hizo parte	(23) 60,5 %	(24) 60%	(24) 53,3%	57,7%
	No hizo parte	(15) 39,4%	(16) 40%	(21) 46,7%	42,2%
Esperanza	Sí hizo parte	(27) 71,05%	(21) 52,5%	(23) 59,1%	57,7%
	No hizo parte	(11) 28,9%	(19) 47,5%	(22) 48,9%	42,8%
Frustración	Sí hizo parte	(25) 65,7%	(28) 70%	(29) 64,4%	66,7%
	No hizo parte	(13) 34,2%	(12) 30%	(16) 35,6%	33,3%

Figura 25

Satisfacción/ Tiempo Libre/ Interés/ Inseguridad en sí mismos



Con respecto a satisfacción, tiempo libre, interés e inseguridad entre los entrevistados, se puede decir que, frente al primer factor, en noveno grado, el 57,8% de los estudiantes experimentaron satisfacción, mientras que el 42,1% no lo hizo. En décimo grado, el 42,5% de los estudiantes informó haber experimentado satisfacción, en comparación con el 57,5% que no. En onceavo grado, el 40% de los estudiantes se sintieron satisfechos, mientras que el 60% no lo hicieron. En general, el 46,5% de todos los estudiantes encuestados experimentaron satisfacción durante la pandemia, mientras que el 53,5% no lo hicieron.

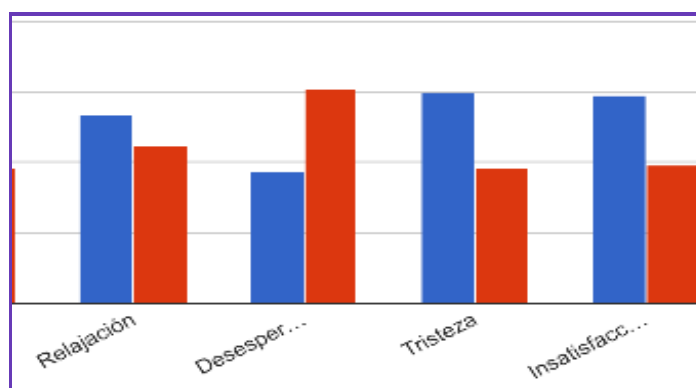
En cuanto al tiempo libre, en noveno grado, el 76,3% de los estudiantes experimentaron tiempo libre, mientras que el 23,6% no lo hizo. En décimo grado, el 70% de los estudiantes informó haber experimentado tiempo libre, en comparación con el 30% que no. En onceavo grado, el 62,2% de los estudiantes tuvieron tiempo libre, mientras que el 37,8% no lo hicieron. En general, el 69,1% de todos los estudiantes encuestados experimentaron tiempo libre durante la pandemia, mientras que el 20,8% no lo hicieron.

Sobre la incidencia del interés entre los estudiantes, en noveno grado, el 55,2% de los estudiantes experimentaron interés, mientras que el 44,7% no lo hizo. En décimo grado, el 62,5% de los estudiantes informó haber experimentado interés, en comparación con el 37,5% que no. En onceavo grado, el 62,2% de los estudiantes mostraron interés, mientras que el 37,8% no lo hicieron. En general, el 60,1% de todos los estudiantes encuestados experimentaron interés durante la pandemia, mientras que el 39,8% no lo hicieron.

Finalmente, los estudiantes responden frente al factor inseguridad lo siguiente: En noveno grado, el 55,2% de los estudiantes experimentaron inseguridad, mientras que el 44,7% no lo hizo. En décimo grado, el 67,5% de los estudiantes informó haber experimentado inseguridad, en comparación con el 32,5% que no. En onceavo grado, el 60% de los estudiantes se sintieron inseguros, mientras que el 40% no lo hicieron. En general, el 70,9% de todos los estudiantes encuestados experimentaron inseguridad durante la pandemia, mientras que el 39,02% no lo hicieron.

Tabla 22*Factores Emocionales**Satisfacción, Tiempo Libre, Interés e Inseguridad en sí mismo*

		Noveno (38)	Décimo (40)	Once (45)	Total
Satisfacción	Sí hizo parte	(22) 57,8%	(17) 42,5%	(18) 40%	46,5%
	No hizo parte	(16) 42,1%	(23) 57,5%	(27) 60%	53,5%
Tiempo Libre	Sí hizo parte	(29) 76,3%	(28) 70%	(28) 62,2%	69,1%
	No hizo parte	(9) 23,6%	(12) 30%	(17) 37,8%	20,8%
Interés	Sí hizo parte	(21) 55,2%	(25) 62,5%	(28) 62,2%	60,1%
	No hizo parte	(17) 44,7%	(15) 37,5%	(17) 37,8%	39,8%
Inseguridad en sí mismo	Sí hizo parte	(21) 55,2%	(27) 67,5%	(27) 60%	70,9%
	No hizo parte	(17) 44,7%	(13) 32,5%	(18) 40%	39,02%

Figura 26*Relajación/ Desesperación / Tristeza / Insatisfacción*

En cuanto a Relajación, Desesperanza, Tristeza e Insatisfacción entre los encuestados. Del primer factor, relajación, se puede decir que, entre los estudiantes durante la pandemia. En noveno grado, el 55,2% de los estudiantes experimentaron relajación, mientras que el 44,7% no lo hizo. En décimo grado, el 62,5% de los estudiantes informó haber experimentado relajación, en comparación con el 37,5% que no. En onceavo grado, el 46,7% de los estudiantes se sintieron relajados, mientras que el 53,3% no lo hicieron. En general, el 54,8% de todos los estudiantes encuestados experimentaron relajación durante la pandemia,

mientras que el 45,1% no lo hicieron.

Con respecto a la desesperanza, en noveno grado, el 34,2% de los estudiantes experimentaron desesperanza, mientras que el 65,7% no lo hizo. En décimo grado, el 37,5% de los estudiantes informó haber experimentado desesperanza, en comparación con el 62,5% que no. En onceavo grado, el 42,2% de los estudiantes se sintieron desesperanzados, mientras que el 57,8% no lo hicieron. En general, el 38% de todos los estudiantes encuestados experimentaron desesperanza durante la pandemia, mientras que el 61,9% no lo hicieron.

Sobre la incidencia de la tristeza entre los estudiantes. En noveno grado, el 55,2% de los estudiantes experimentó tristeza, mientras que el 44,7% no lo hizo. En décimo grado, el 67,5% de los estudiantes informó haber experimentado tristeza, en comparación con el 32,5% que no. En onceavo grado, el 60% de los estudiantes se sintieron tristes, mientras que el 40% no lo hicieron. En general, el 61,5% de todos los estudiantes encuestados experimentaron tristeza durante la pandemia, mientras que el 38,4% no lo hicieron.

Finalmente, los estudiantes responden frente al factor insatisfacción lo siguiente: En noveno grado, el 44,7% de los estudiantes experimentaron insatisfacción, mientras que el 55,2% no lo hizo. En décimo grado, el 65% de los estudiantes informó haber experimentado insatisfacción, en comparación con el 35% que no. En onceavo grado, el 68,9% de los estudiantes se sintieron insatisfechos, mientras que el 31,1% no lo hicieron. En general, el 59,5% de todos los estudiantes encuestados experimentaron insatisfacción durante la pandemia, mientras que el 40,4% no lo hicieron.

Tabla 23

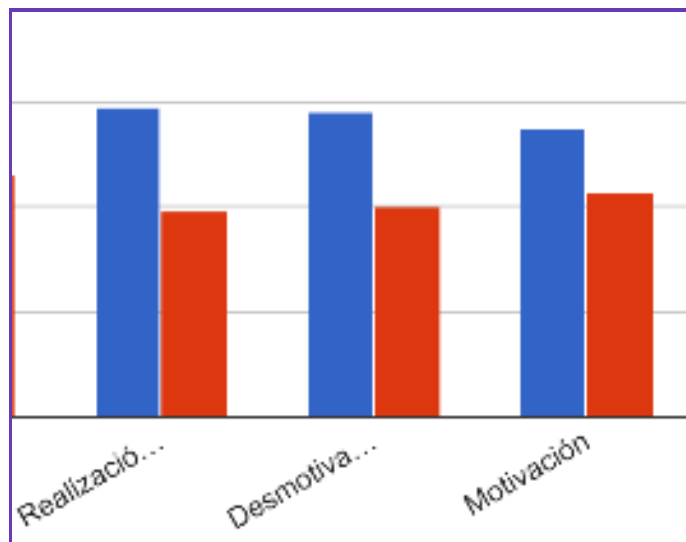
Factores Emocionales

<i>Relajación, Desesperanza, Tristeza e Insatisfacción</i>					
		Noveno (38)	Décimo (40)	Once (45)	Total
Relajación	Sí hizo parte	(21) 55,2%	(25) 62,5%	(21) 46,7%	54,4%
	No hizo parte	(17) 44,7%	(15) 37,5%	(24) 53,3%	45,5%
Desesperanza	Sí hizo parte	(13) 34,2%	(15) 37,5%	(19) 42,2%	38,2%
	No hizo parte	(25) 65,7%	(25) 62,5%	(26) 57,8%	61,8%
Tristeza	Sí hizo parte	(21) 55,2%	(27) 67,5%	(27) 60%	60,9%
	No hizo parte	(17) 44,7%	(13) 32,5%	(18) 40%	39,02%
Insatisfacción	Sí hizo parte	(17) 44,7%	(26) 65%	(31) 68,9%	60,1%

No hizo parte	(21) 55,2%	(14) 35%	(14) 31,1%	39,9%
----------------------	------------	----------	------------	-------

Figura 27

Realización personal y académica/ Desmotivación / Motivación



Con respecto a Acompañamiento, Realización personal y académica, Desmotivación y Motivación entre los encuestados. Del primer factor, acompañamiento, se puede decir que, entre los estudiantes durante la pandemia. En noveno grado, el 57,8% de los estudiantes experimentaron acompañamiento, mientras que el 42,1% no lo hizo. En décimo grado, el 60% de los estudiantes informó haber experimentado acompañamiento, en comparación con el 40% que no. En onceavo grado, el 42,2% de los estudiantes se sintieron acompañados, mientras que el 57,8% no lo hicieron. En general, el 53,3% de todos los estudiantes encuestados experimentaron acompañamiento durante la pandemia, mientras que el 46,7% no lo hicieron.

En cuanto a la realización personal y académica, en noveno grado, el 60,5% de los estudiantes experimentaron realización, mientras que el 39,4% no lo hizo. En décimo grado, el 57,5% de los estudiantes informó haber experimentado realización, en comparación con el 42,5% que no. En onceavo grado, el 62,2% de los estudiantes se sintieron realizados, mientras que el 37,8% no lo hicieron. En general, el 60% de todos los estudiantes encuestados experimentaron realización durante la pandemia, mientras que el 40% no lo hicieron.

Sobre la incidencia de la desmotivación entre los estudiantes, en noveno grado, el 55,2% de los estudiantes experimentaron desmotivación, mientras que el 44,7% no lo hizo. En décimo grado, el 57,5% de los estudiantes informó haber experimentado desmotivación,

en comparación con el 42,5% que no. En onceavo grado, el 64,4% de los estudiantes se sintieron desmotivados, mientras que el 35,6% no lo hicieron. En general, el 59% de todos los estudiantes encuestados experimentaron desmotivación durante la pandemia, mientras que el 41% no lo hicieron.

Finalmente, los estudiantes responden frente al factor motivación lo siguiente: En noveno grado, el 60,5% de los estudiantes experimentaron motivación, mientras que el 39,4% no lo hizo. En décimo grado, el 55% de los estudiantes informó haber experimentado motivación, en comparación con el 45% que no. En onceavo grado, el 53,3% de los estudiantes se sintieron motivados, mientras que el 46,7% no lo hicieron. En general, el 56,2% de todos los estudiantes encuestados experimentaron motivación durante la pandemia, mientras que el 43,7% no lo hicieron.

Para sintetizar esta parte, es posible clasificar los factores emocionales anteriores en dos categorías, primero la unión entre los factores negativos que hicieron parte de la pandemia y los factores positivos que no hicieron parte de la pandemia (Factores negativos); y segundo, los factores positivos que hicieron parte de la pandemia junto a los factores negativos que no hicieron parte de la pandemia (Factores positivos). No obstante, antes de sintetizar estas dos categorías, es necesario enfatizar en lo contradictorio que pueden ser las respuestas de los estudiantes, quienes, tal vez en razón a la falta de comprensión con respecto a las premisas, por falta de disposición para responder de forma consciente, o por simple confusión en sus pensamientos y emociones, respondieron de forma ilógica, como por ejemplo son los caso de los factores motivación-desmotivación e interés-desinterés, los cuales en ambos caso tuvieron votaciones altas, y no permiten hacer una distinción real de si estos factores realmente hicieron o no, parte de la realidad de los estudiantes en la pandemia, y en qué niveles exactamente.

Factores positivos:

Los factores positivos que hicieron parte de la pandemia fueron la alegría, esperanza, satisfacción, tiempo libre de calidad, interés, relajación, motivación, realización personal y

académica y acompañamiento; así mismo, los factores negativos que no hicieron parte de la pandemia fueron la depresión, soledad, y desesperación.

Para hablar de esta parte positiva e intentar interpretar los resultados de forma sencilla es posible apuntar a lo positivo que fueron las flexibilizaciones y adaptaciones en la institución y el cómo esto permitió a los estudiantes tener mayor tiempo libre para descansar, para aprender a su ritmo, o incluso para realizar actividades distintas que los ayudarán a conocerse a sí mismo, a organizarse en su vida y a seguir adelante con su educación de forma óptima. Así mismo, este nuevo tipo de educación y el apoyo y acompañamiento de los padres, compañeros, y docentes a lo largo de esta realidad, bien sea de forma virtual o presencial, también fue vital para que los estudiantes pudieran mantener la esperanza de un mejor mañana en el cual ellos pudieran regresar a su normalidad social y académica.

Factores negativos:

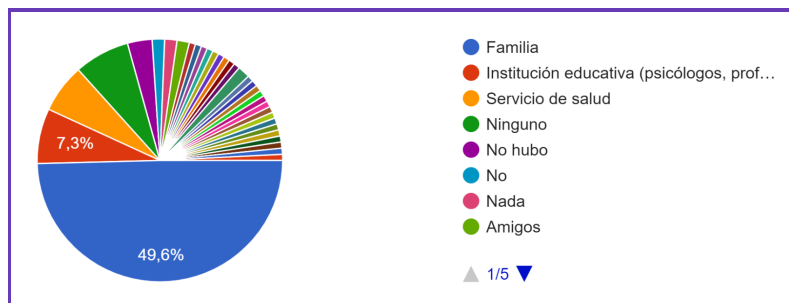
Los factores negativos que hicieron parte de la pandemia fueron el estrés, desmotivación, desinterés, ansiedad, aburrimiento, cansancio mental, frustración, inseguridad en sí mismos, tristeza e insatisfacción ; así mismo, los factores positivos que no hicieron parte de la pandemia fueron la tranquilidad y la confianza en sí mismos.

De igual manera, con respecto a la parte negativa, se puede apuntar a lo desfavorable que fue la pandemia y los cambios que ocurrieron en la institución a nivel académico y social. Estos cambios generaron dificultades en los estudiantes que produjeron ansiedad, estrés, frustración, e insatisfacción en medidas de la sobrecarga de responsabilidades, la incertidumbre por la salud y el futuro, la frustración por mantener un desempeño académico adecuado dentro de un ambiente y metodología desconocida, la inseguridad que producía no poder sobresalir y por el contrario retroceder, y la falta de interacción con otros compañeros o profesores. Así mismo, en la vida más personal y social, la pandemia también trajo consecuencias que afectaron emocionalmente a los estudiantes, causando desmotivación y aburrimiento al perder el contacto con otras personas, al entrar a una monotonía en la cual ciertas actividades se tuvieron que evitar. También cansancio, tristeza e intranquilidad por el uso constante de dispositivos digitales y el exceso de sobrecarga académica, la pérdida de personas cercanas, los problemas de familia ligados a la economía y a las relaciones sociales, y las preocupaciones por las secuelas de la pandemia.

Tabla 24
Factores emocionales

<i>Factores Emocionales: Acompañamiento, Realización. Desmotivación y Motivación</i>					
		Noveno (38)	Décimo (40)	Once (45)	Total
Acompañamiento	Sí hizo parte	(22) 57,8%	(24) 60%	(19) 42,2%	52,8%
	No hizo parte	(16) 42,1%	(16) 40%	(26) 57,8%	47,1%
Realización	Sí hizo parte	(23) 60,5%	(23) 57,5%	(28) 62,2%	60,1%
	No hizo parte	(15) 49,4%	(17) 42,5%	(17) 37,8%	39,8%
Desmotivación	Sí hizo parte	(21) 55,2%	(23) 57,5%	(29) 64,4%	59,3%
	No hizo parte	(17) 44,7%	(17) 42,5%	(16) 35,6%	40,6%
Motivación	Sí hizo parte	(23) 60,5%	(22) 55%	(24) 53,3%	56,09%
	No hizo parte	(15) 49,4%	(18) 45%	(21) 46,7%	43,9%

Figura 28
Apoyo psicológico o emocional durante la pandemia



Dentro de la percepción al respecto del apoyo emocional recibido durante el aislamiento preventivo encontramos respuestas variadas. La mayoría afirmó haber recibido apoyo de su familia con un 50,4% del total de las respuestas. Aunque la institución cuenta con canales de apoyo como psicólogos y/o charlas sobre el manejo de las emociones, estas no parecen haber cubierto las elevadas necesidades emocionales que se presentaron, ya que, solo 7,3% afirmó haber recibido apoyo por parte de la institución. Un factor agravante en este respecto es la imposibilidad que hubo de contacto directo. Otro factor fue que la comunicación estuvo limitada mayormente por la tecnología y como muchos no contaron con los recursos necesarios no habrían podido acceder o en algunos casos enterarse de que era una posibilidad. En servicios de salud encontramos que sólo 7,3% afirmó sentirse apoyado.

El sector salud fue el que probablemente se vio más afectado, porque además de sufrir los problemas ya mencionados, se encontraba en medio de una crisis sanitaria y de salud mental.

Se clasificaron como personas cercanas a cualquier persona sin parentesco de sangre, es decir amigos, conocidos o allegados. Este porcentaje fue bajo con un 6,5%. Por el contrario, el 26,8% afirmó que no hubo apoyo por ninguna de las partes ya mencionadas. Lo cual delimita un problema más grande que se escapa del alcance de las instituciones. Como curiosidad, 1,6% afirmó haberse sentido apoyado por la música.

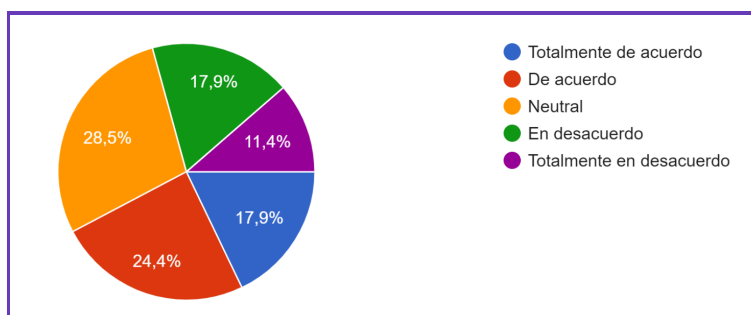
Tabla 25

Apoyo psicológico o emocional durante la pandemia

Tipo de apoyo	Noveno (38)	Décimo (40)	Once (45)	Total
Familia	(23) 60,5%	(17) 42,2%	(22)48,9%	50,4%
Institución Educativa (Psicólogos, profesores y/o Coordinadores)	(3) 7,8%	(2) 5%	(4) 8,9%	7,3%
Servicio de salud	(0) 0%	(6) 15%	(3) 6,7%	7,3%
Personas cercanas	(4) 10,5%	(2) 5%	(2) 4,4%	6,5%
No hubo	(7) 18,4%	(13) 32,5%	(13)28,9%	26,8%
Música	(1) 2,6%	(0) 0%	(1) 2,2%	1,6%

Figura 29

Involucramiento de los padres en el proceso educativo de los estudiantes debido a el aislamiento preventivo



Con respecto a la percepción de los estudiantes del ciclo 4 sobre el nivel de involucramiento de los padres en el proceso educativo debido al aislamiento preventivo los estudiantes entregaron las siguientes respuestas: En noveno grado, el 42.1% de los

estudiantes estuvo de acuerdo en que hubo mayor involucramiento de los padres, el 34.2% respondió de manera neutral y el 18.4% en desacuerdo. En décimo grado, el 60% consideró que hubo mayor involucramiento de los padres, el 12.5% fue neutral y el 27.5% en desacuerdo. En grado once, el 22.2% percibió un mayor involucramiento, el 37.8% respondió de manera neutral y el 40% en desacuerdo. De manera general, los porcentajes sugieren que en décimo grado hubo un mayor nivel de acuerdo sobre el mayor involucramiento de los padres, mientras que en noveno y once las opiniones están más divididas, observando a noveno con una tendencia también positiva, y por el contrario, grado once apuntando mayormente a una visión negativa.

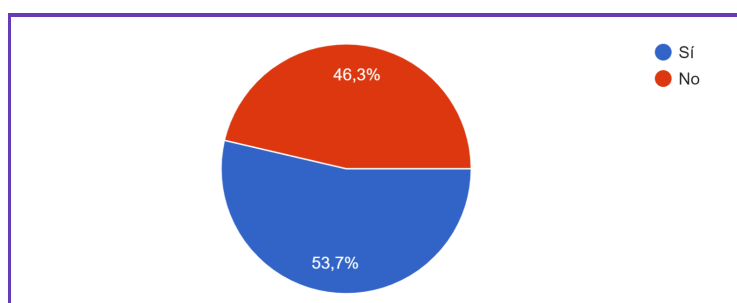
Tabla 26

Involucramiento de los padres en el proceso educativo de los estudiantes debido a el aislamiento preventivo

<i>Involucramiento de los padres en el proceso educativo de los estudiantes debido a el aislamiento preventivo</i>				
Nivel de acuerdo	Noveno (38)	Décimo (40)	Once (45)	Total
De acuerdo	(18) 42,1%	(24) 60%	(10) 22,2%	42,3%
Neutral	(13) 34,2%	(5) 12,5%	(17) 37,8%	28,5%
En desacuerdo	(7) 18,4%	(11) 27,5%	(18) 40%	29,3%

Figura 30

Repercusiones positivas en la salud física de los estudiantes debido al aislamiento preventivo por la emergencia sanitaria del COVID-19



Teniendo en cuenta que la salud es un espectro completo mental y físico encontramos una división en las respuestas sobre las repercusiones a la salud física. Por un lado 53,7% afirmó que el aislamiento repercutió de manera positiva en la salud física percibida. Por el

otro, 46,7% afirmó que no hubo cambio o que repercutió de manera negativa. Se puede afirmar que hay una superposición de la salud física y mental percibida. Los porcentajes se dividieron en 50/50 para noveno, 67,5% para sí hubo y 32,5% para no hubo en grado décimo, y 44,4% para sí hubo y 55,6% para no hubo en grado once. El grado once representó más de un tercio de las respuestas para no hubo que podría estar correlacionado con el incremento de responsabilidades percibidas.

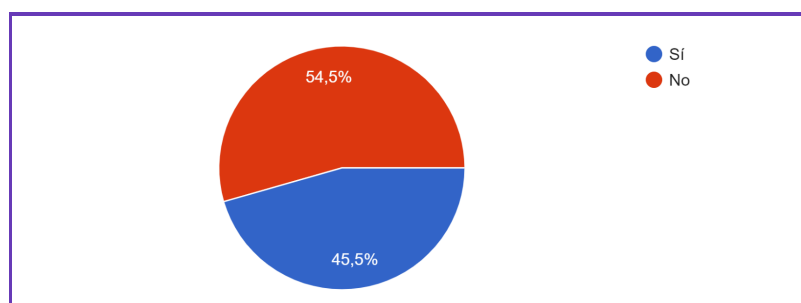
Tabla 27

Repercusiones positivas en la salud física de los estudiantes debido al aislamiento preventivo por la emergencia sanitaria del COVID-19

<i>Repercusiones positivas en la salud física de los estudiantes debido al aislamiento preventivo por la emergencia sanitaria del COVID-19</i>				
Nivel de acuerdo	Noveno (38)	Décimo (40)	Once (45)	Total
Sí	(19) 50%	(27) 67,5%	(20) 44,4%	53,7%
No	(19) 50%	(13) 32,5%	(25) 55,6%	46,3%

Figura 31

Repercusiones negativas en la salud física de los estudiantes debido al aislamiento preventivo por la emergencia sanitaria del COVID-19



Sobre cómo los estudiantes en los tres grados perciben las posibles repercusiones negativas en su salud física debido al aislamiento preventivo durante la emergencia sanitaria del COVID-19 se puede afirmar que, en noveno grado, el 57.8% de los estudiantes afirmó haber experimentado repercusiones negativas en su salud física, mientras que el 42.1% respondió que no. En décimo grado, el 35% indicó que sí las tuvo, mientras que el 65% respondió que no tuvo repercusiones negativas en la salud física. Finalmente, en grado once, el 53.7% reportó haber experimentado repercusiones negativas, mientras que el 46.3% respondió que no experimentó repercusiones negativas. Los resultados anteriores demuestran que una proporción significativa de estudiantes en todos los grados informó haber

experimentado repercusiones negativas en su salud física. Especialmente, en grado noveno con más de la mitad, mientras que en décimo y grado once, aproximadamente una tercera parte (35% y 53.7% respectivamente) compartió esta percepción.

Tabla 28

Repercusiones negativas en la salud física de los estudiantes debido al aislamiento preventivo por la emergencia sanitaria del COVID-19

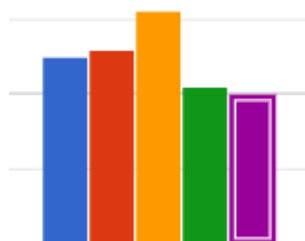
Repercusiones negativas en la salud física de los estudiantes debido al aislamiento preventivo por la emergencia sanitaria del COVID-19				
Nivel de acuerdo	Noveno (38)	Décimo (40)	Once (45)	Total
Sí	(22) 57,8%	(14) 35%	(20) 53,7%	45,5%
No	(16) 42,1%	(26) 65%	(25) 55,6%	54,5%

Preguntas en cuanto a los retos enfrentados en el área de inglés durante el aislamiento preventivo por la emergencia sanitaria del COVID-19

Las siguientes doce figuras describen una serie de enunciados que establecen los retos o dificultades que pudieron haberse presentado en el proceso de aprendizaje de los estudiantes en el área de inglés durante la pandemia. Estas fueron clasificadas siguiendo una escala tipo Likert, los estudiantes respondieron del 1 al cinco, siendo 1 la dificultad mínima y 5 la dificultad máxima y siguiendo la secuencia de colores azul, rojo, naranja, verde y morado, siendo el azul el uno, el rojo el dos, y así sucesivamente.

Figura 32

Distanciamiento con los amigos y compañeros de clase



Para el nivel de distanciamiento con amigos y compañeros de clase encontramos que las respuestas se concentran en 3 siendo este un valor de dificultad media. Lo anterior es válido para los 3 grados, siendo 21,5% noveno, 22,5% décimo y 22,5% once. Teniendo en

cuenta esto se puede concluir que en todos los niveles se enfrentó un nivel de dificultad moderado en promedio con 25,2% del total de las respuestas.

Las respuestas más altas se concentraron en los niveles de dificultad más bajos, implicando su opuesto. La respuesta más baja se encuentra en el nivel 5 con 16,2% de las respuestas totales. Se puede concluir que aunque hubo cierto nivel de dificultad, fue moderadamente bajo.

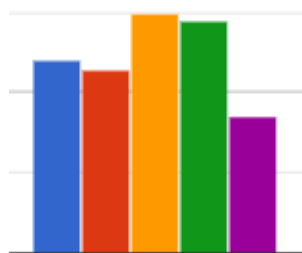
Tabla 29

Distanciamiento con los amigos y compañeros de clase

Nivel de dificultad	Noveno (38)	Décimo (40)	Once (45)	Total
1	(7) 18,4%	(10) 25%	(8) 17,8%	20,3%
2	(7) 18,4%	(7) 17,5%	(12) 26,7%	21,1%
3	(12) 21,5%	(9) 22,5%	(10) 22,2%	25,2%
4	(5) 13,1%	(7) 17,5%	(9) 20%	17,07%
5	(7) 18,4%	(7) 17,5%	(6) 13,3%	16,2%

Figura 33

Comunicación entre el profesor y los estudiantes



En el apartado de comunicación entre profesores y estudiantes (desde la percepción de los estudiantes), encontramos que la mayoría de las respuestas se ubican entre 3 y 4 con 24,3% y 23,5% respectivamente. También se observa que hay un incremento con respecto al grado. Lo anterior puede deberse a que se espera una mayor autonomía de estudiantes de grados superiores teniendo en cuenta el aprendizaje como un proceso lineal.

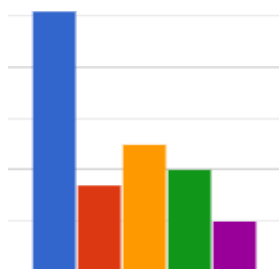
Tabla 30

Comunicación entre el profesor y los estudiantes

Nivel de dificultad	Noveno (38)	Décimo (40)	Once (45)	Total
1	(10) 26,3%	(8) 20%	(6) 13,3%	19,5%
2	(9) 23,6%	(5) 12,5%	(9) 20%	18,7%
3	(8) 21,05%	(9) 22,5%	(13) 28,9%	24,3%
4	(7) 18,4%	(11) 27,5%	(11) 24,4%	23,5%
5	(4) 10,5%	(7) 17,5%	(6) 13,3%	13,8%

Figura 34

Conocimiento de uso de tecnologías para el aprendizaje virtual



En términos de conocimiento de uso de tecnologías para el aprendizaje virtual encontramos una concentración de 41,4% del total de las respuestas en nivel 1, indicando un nivel de proficiencia bajo. El porcentaje más grande para nivel 1 se encuentra en once con 47,9%, seguido de noveno con 39,4% y décimo con 35%. Como es de esperarse las respuestas más bajas se encuentran en el nivel 5 con 8,1%.

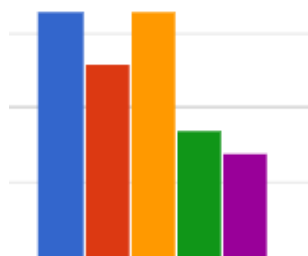
Tabla 31

Conocimiento en el uso de las tecnologías para el aprendizaje virtual

Nivel de dificultad	Noveno (38)	Décimo (40)	Once (45)	Total
1	(15) 39,4%	(14) 35%	(22) 47,9%	41,4%
2	(6) 15,7%	(8) 20%	(3) 6,7%	13,8%
3	(9) 23,6%	(7) 17,5%	(9) 20%	20,3%
4	(7) 18,4%	(7) 17,5%	(6) 13,3%	16,2%
5	(1) 2,6%	(4) 10%	(5) 11,1%	8,1%

Figura 35

Calidad y acceso de los recursos tecnológicos



Con respecto a la calidad y el acceso de los recursos tecnológicos encontramos que la mayoría de las respuestas se encuentran en los niveles 1, 2 y 3, siendo 26,8% para 1 y 3, y 21,1% para 2. Se puede decir que aquellos que respondieron tuvieron acceso a recursos de calidad suficientes para llevar a cabo sus clases. Aquí se podría estar omitiendo a quienes no los tuvieron debido al tamaño de la muestra por lo que no se puede dar algo completamente concluyente al respecto.

Tabla 32

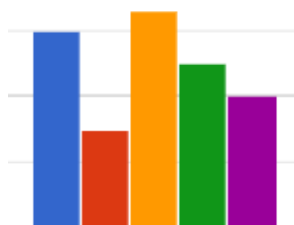
Acceso y calidad en los recursos tecnológicos para afrontar la metodología implementada

Nivel de dificultad	Noveno (38)	Décimo (40)	Once (45)	Total
1	(12) 21,5%	(9) 22,5%	(12) 26,7%	26,8%
2	(9) 23,6%	(12) 30%	(5) 11,1%	21,1%
3	(10) 26,3%	(10) 25%	(13) 28,9%	26,8%
4	(1) 2,6%	(6) 15%	(10) 22,2%	13,8%

5 (6) 15,7% (3) 7,5% (5) 11,1% 11,3%

Figura 36

Calidad de conectividad a internet (velocidad y capacidad de internet)



En la calidad de la conexión a internet encontramos de nuevo una dificultad moderada con la mayoría de las respuestas debajo del nivel 3. Se puede afirmar que hubo un nivel moderado de dificultad, sin embargo sucede lo mismo que en la anterior figura.

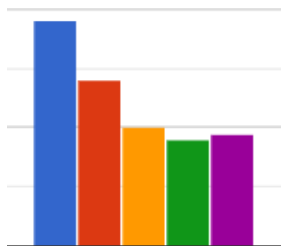
Tabla 33

Calidad de conectividad a internet (velocidad y capacidad de internet)

<i>Calidad de conectividad a internet (velocidad y capacidad de internet)</i>				
Nivel de dificultad	Noveno (38)	Décimo (40)	Once (45)	Total
1	(13) 34,2%	(9) 22,5%	(8) 17,8%	24,3%
2	(4) 10,5%	(6) 15%	(5) 11,1%	12,1%
3	(8) 21,05%	(8) 20%	(17) 37,8%	26,8%
4	(9) 23,6%	(10) 25%	(6) 13,3%	20,3%
5	(4) 10,5%	(7) 17,5%	(9) 20%	16,2%

Figura 37

Estabilidad de la energía eléctrica durante la pandemia



Respecto a la estabilidad del flujo eléctrico encontramos la mayoría de las respuestas en los primeros 3 niveles por lo que se puede afirmar que la dificultad fue moderada y el fluido eléctrico fue relativamente estable.

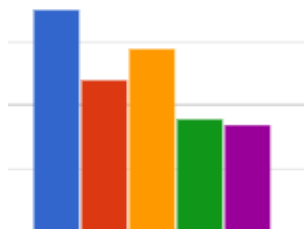
Tabla 34

Estabilidad de la energía eléctrica durante la pandemia

<i>Estabilidad de la energía eléctrica durante la pandemia</i>				
Nivel de dificultad	Noveno (38)	Décimo (40)	Once (45)	Total
1	(12) 21,5%	(13) 32,5%	(13) 28,9%	30,8%
2	(8) 21,05%	(10) 25%	(10) 22,2%	22,7%
3	(7) 18,4%	(5) 12,5%	(8) 17,8%	16,2%
4	(7) 18,4%	(4) 10%	(7) 15,6%	14,6%
5	(4) 10,5%	(8) 20%	(7) 15,6%	15,4%

Figura 38

Dificultades personales al interior de su familia y hogar



En general, los datos indicaron que la mayoría de los encuestados de todos los grados calificaron sus dificultades personales en el hogar y en la familia como 3, lo que indica dificultades moderadas. El porcentaje de personas que obtuvieron puntuaciones de 1, 2, 4 y 5

varió en las tres escalas, pero en general mostró un patrón de distribución similar, con porcentajes más altos que obtuvieron 1 o 2 y porcentajes más bajos que obtuvieron 4 o 5.

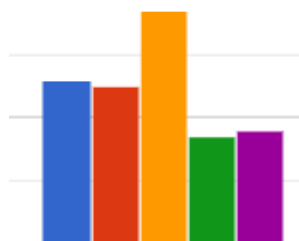
Tabla 35

Dificultades personales al interior de su familia y hogar

<i>Dificultades personales al interior de su familia y hogar</i>				
Nivel de dificultad	Noveno (38)	Décimo (40)	Once (45)	Total
1	(11) 28,9%	(11) 27,5%	(13) 28,9%	28,4%
2	(6) 15,7%	(10) 25%	(8) 17,8%	19,5%
3	(11) 28,9%	(7) 17,5%	(11) 24,4%	23,5%
4	(5) 13,1%	(7) 17,5%	(6) 13,3%	14,6%
5	(5) 13,1%	(5) 12,5%	(7) 15,6%	13,8%

Figura 39

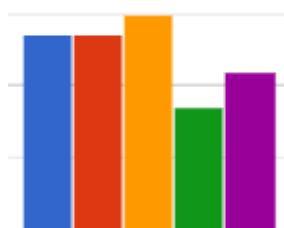
Situación económica al interior de la familia y el hogar



Respecto a la situación económica al interior de la familia encontramos un porcentaje significativo de las respuestas dentro de los primeros 3 niveles, indicando una percepción moderadamente difícil. El porcentaje más significativo se encuentra en el nivel 3 con 30,8% del total de las respuestas. El porcentaje más alto está en el noveno grado con 36,8%.

Tabla 36*Situación económica al interior de la familia y el hogar*

<i>Situación económica al interior de la familia y el hogar</i>				
Nivel de dificultad	Noveno (38)	Décimo (40)	Once (45)	Total
1	(8) 21,05%	(9) 22,5%	(9) 20%	21,1%
2	(6) 15,7%	(12) 30%	(7) 15,6%	20,3%
3	(14) 36,8%	(11) 27,5%	(12) 26,7%	30,8%
4	(5) 13,1%	(4) 10%	(8) 17,8%	13,8%
5	(5) 13,1%	(4) 10%	(9) 20%	14,6%

Figura 40*Espacio adecuado para recibir las clases de inglés sin interferencia*

En términos generales las respuestas sobre la adecuación del espacio para recibir clases se ubican en los niveles 1,2 y 3, lo que indica un nivel de adecuación relativamente bajo o medio. Para nivel 1 y 2 tenemos el mismo porcentaje de 21,9% y 24,3% para el 3. Se puede determinar que debido a la situación de muchas familias durante la pandemia, como el hecho de que todos se encontraban aislados dentro de sus hogares.

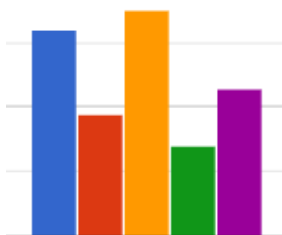
Tabla 37*Espacio adecuado para recibir las clases de inglés sin interferencia*

<i>Espacio adecuado para recibir las clases de inglés sin interferencia</i>				
Nivel de dificultad	Noveno (38)	Décimo (40)	Once (45)	Total
1	(8) 21,05%	(10) 25%	(9) 20%	21,9%
2	(9) 23,6%	(8) 20%	(10) 22,2%	21,9%
3	(10) 26,3%	(7) 17,5%	(13) 28,9%	24,3%

4	(6) 15,7%	(6) 15%	(5) 11,1%	13,8%
5	(5) 13,1%	(9) 22,5%	(8) 17,8%	17,8%

Figura 41

Salud mental y física de las personas con quienes se convivía durante la pandemia



En términos generales los porcentajes más grandes los encontramos en el nivel 1 y 3 de dificultad con 26,01% y 28,4% respectivamente, lo que indica un nivel bajo a moderado de la percepción de la dificultad que generó la salud mental de aquellos alrededor durante la pandemia.

Tabla 38

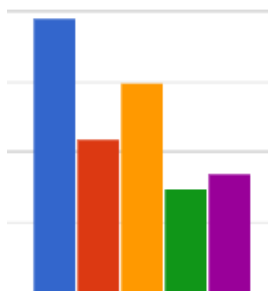
Salud mental y física de las personas con quienes se convivía durante la pandemia

Salud mental y física de las personas con quienes se convivía durante la pandemia

Nivel de dificultad	Noveno (38)	Décimo (40)	Once (45)	Total
1	(9) 23,6%	(12) 30%	(11) 24,4%	26,01%
2	(8) 21,05%	(7) 17,5%	(4) 8,9%	15,4%
3	(12) 21,5%	(10) 25%	(13) 28,9%	28,4%
4	(1) 2,6%	(4) 10%	(9) 20%	11,3%
5	(8) 21,05%	(7) 17,5%	(8) 17,8%	18,6%

Figura 42

Ausencia de apoyo familiar en el proceso de aprendizaje de inglés



A grandes rasgos encontramos las percepciones divididas en 2 niveles 1 y 3. Aunque 31,7% percibió que la ausencia de apoyo familiar no generó dificultad, también es cierto que 24,3% percibió que generó una dificultad moderada, siendo los porcentajes para dificultad moderada más altos en noveno y más bajos para dificultad baja. La dificultad que genera la ausencia de apoyo familiar parece disminuir cuando se aumenta de grado. Sin embargo, esto solo es cierto para los niveles más bajos. En el nivel 5 de dificultad lo opuesto parece cierto, hay dificultad más aguda cuando se sube de grado.

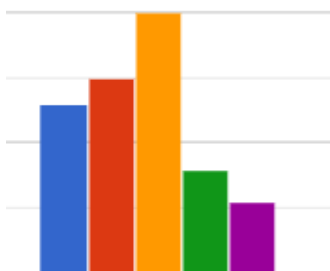
Tabla 39

Ausencia de apoyo familiar en el proceso de aprendizaje de inglés

<i>Ausencia de apoyo familiar en el proceso de aprendizaje de inglés</i>				
Nivel de dificultad	Noveno (38)	Décimo (40)	Once (45)	Total
1	(11) 28,9%	(13) 32,5%	(15) 33,3%	31,7%
2	(5) 13,1%	(11) 27,5%	(6) 13,3%	17,8%
3	(11) 28,9%	(7) 17,5%	(12) 26,7%	24,3%
4	(8) 21,05%	(3) 7,5%	(4) 8,9%	12,19%
5	(3) 7,8%	(6) 15%	(8) 17,8%	13,8%

Figura 43

Ausencia de apoyo institucional en el proceso de aprendizaje de inglés



La mayoría de las respuestas se encuentran en los niveles 1, 2 y 3 con el porcentaje más alto en el nivel 3. Los porcentajes incrementaron gradualmente con 21,1% para 1, 24,3% para 2 y 32,5% para 3. En general los porcentajes más altos se distribuyen en los grados noveno y once, aunque de todas maneras en los 3 grados se encontró un nivel moderado de dificultad.

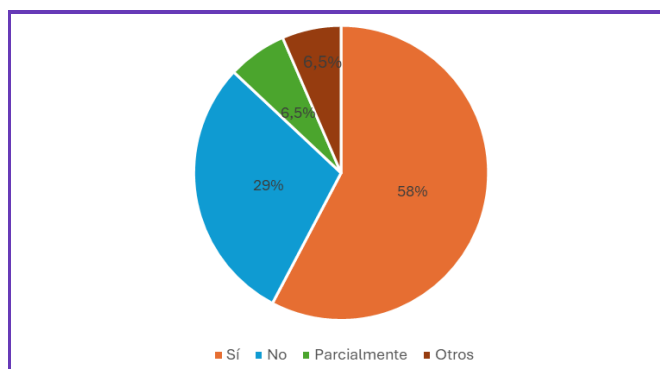
Tabla 40

Ausencia de apoyo institucional en el proceso de aprendizaje de inglés

<i>Ausencia de apoyo institucional en el proceso de aprendizaje de inglés</i>				
Nivel de dificultad	Noveno (38)	Décimo (40)	Once (45)	Total
1	(10) 26,3%	(8) 20%	(8) 17,8%	21,1%
2	(7) 18,4%	(8) 20%	(15) 33,3%	24,3%
3	(15) 39,4%	(13) 32,5%	(12) 26,7%	32,5%
4	(4) 10,5%	(8) 20%	(4) 8,9%	13%
5	(2) 5,2%	(3) 7,5%	(6) 13,3%	8,9%

Figura 44

La institución realizó los cambios necesarios para afrontar la metodología planteada durante el aislamiento preventivo



Con respecto a si la institución realizó los cambios necesarios para afrontar la metodología planteada durante el aislamiento preventivo, la mayoría de los estudiantes (57,72%) consideraron que la institución realizó los cambios necesarios para adaptar la educación durante el aislamiento, destacando la implementación de tecnologías y el esfuerzo de los profesores. Sin embargo, un 29,27% de los estudiantes no estuvo de acuerdo, señalando problemas de conectividad, metodología inadecuada y una sobrecarga de trabajo. Un 6,5% indicó que los cambios fueron parciales, y otro 6,5% mencionó respuestas variadas que no se alinean claramente con las categorías anteriores.

Tabla 41

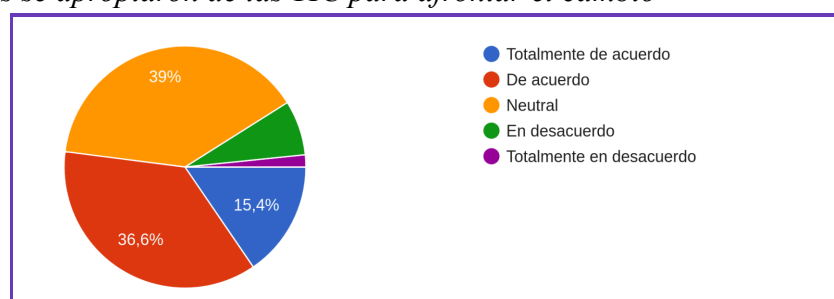
Apropiación de los profesores con respecto a las TIC

Apropiación de los profesores con respecto a las TIC

Nivel de acuerdo	Sí	No	Parcialmente	Otros
	(71) 57,72 %	(36) 29,27 %	(8) 6,5%	(8) 6,5%

Figura 45

Los profesores se apropiaron de las TIC para afrontar el cambio



En términos de nivel de acuerdo, el 47,3% de los encuestados de noveno grado estuvo de acuerdo con la apropiación docente de las TIC para afrontar el cambio, mientras que el 39,4% se mantuvo neutral y el 13,15% estuvo de acuerdo. De los encuestados de décimo grado, el 47,5% estuvo de acuerdo, el 52,5% se mostró neutral y ninguno estuvo en desacuerdo. Finalmente, el 60% de los encuestados de 11° grado estuvo de acuerdo, el 26,7% se mostró neutral y el 13,3% no estuvo de acuerdo.

En general, el porcentaje total de acuerdo para la asignación de material didáctico TIC es del 52,03%, el porcentaje de neutralidad es del 39,02% y el porcentaje de desacuerdo es del 8,94%. A partir de estos datos, se puede concluir que los encuestados de 11° grado están de acuerdo en que los docentes saben usar las TIC en mayor medida en comparación con los encuestados de 9° y 10° grado.

Tabla 42

Apropiación de los profesores con respecto a las TIC

<i>Apropiación de los profesores con respecto a las TIC</i>				
Nivel de acuerdo	Noveno (38)	Décimo (40)	Once (45)	Total
De acuerdo	(18) 47,3 %	(19) 47,5 %	(27) 60%	52,03%
Neutral	(15) 39,4 %	(21) 52.5%	(12) 26,7%	39,02%
En desacuerdo	(5) 13,15%	(0) 0%	(6) 13,3%	8,94%

El análisis de la información recolectada por medio de las encuestas la información etnográfica de la institución y los estudiantes permite concluir que el aislamiento preventivo generado por el virus del COVID-19 tuvo un impacto relevante los estudiantes de la institución. Este aislamiento generó un cambio en la modalidad educativa y metodológica, afectando en gran medida el aprendizaje significativo que los estudiantes venían adquiriendo, así como el comportamiento y la recepción emocional de los y las mismas.

Se observaron percepciones de resultados académicos inferiores y un cambio notable en la actitud y motivación con la que los estudiantes responden ante su formación académica en el área de inglés como lengua extranjera. Con respecto a este último factor, el emocional, los estudiantes mantienen diferentes percepciones las cuales pueden ser contradictorias y permiten observar la ambivalencia que mantiene este tema desde su percepción, pues muchas

de sus percepciones dependen del mundo inmediato que los rodea individualmente y socialmente. Finalmente, se observa que aunque el aislamiento preventivo no parece arrojar unos resultados tan negativos como se hubiesen esperado, desde la perspectiva del estudiante, esta sí generó un impacto crucial en la vida de los estudiantes en contraste con la pre y post pandemia, donde, de acuerdo a los resultados, los estudiantes percibieron obtener resultados positivos mayores.

Resultados de las entrevistas en grupos focales

Con el objetivo de recopilar información distinta de diferentes miembros de la comunidad educativa, se tomó la decisión de realizar entrevistas en grupos focales de estudiantes, padres o acudientes, profesores, y directivos. Estas entrevistas tuvieron preguntas diversas teniendo en cuenta a sus entrevistadores, a su rol en la comunidad educativa, y a su relación con el estudiante. Se hicieron de forma presencial, en grupos pequeños, siendo estas registradas en audio, y posteriormente transcritas y archivadas para su respectivo análisis. De la misma forma, el análisis de sus resultados se hizo principalmente con base en el concepto de aprendizaje significativo, el cual se desarrolló anteriormente y es de amplia relevancia para este trabajo.

Ahora bien, ¿Cuál es el foco de este análisis?, o ¿En función de quién se tiene en cuenta el aprendizaje significativo? El objetivo de este trabajo de grado es el de obtener las percepciones de la comunidad educativa (estudiantes, profesores, directivos y padres o acudientes) con respecto al impacto generado por el aislamiento preventivo provocado por el COVID-19 en la institución, especialmente en el área de inglés, con la intención de interpretar los factores positivos y negativos que fueron parte de este proceso, y poder inferir o generar hipótesis que den cuenta de los fenómenos observados, y de esta forma favorecer a la literatura en el área de la pedagogía, las flexibilizaciones curriculares y la educación (PAT), y a su vez, poder beneficiar a la institución misma y a quienes se benefician mayormente de ella, los estudiantes.

Entendiendo lo anterior, se puede afirmar que el foco principal de las entrevistas debe ser la búsqueda de cómo se puede evidenciar aprendizaje significativo en los estudiantes, siendo ellos la base y el centro de la institución, no obstante, entendiendo que el aislamiento preventivo fue una situación que causó cambios importantes y afectó a la educación tal y como se veía planteando, también parece necesario reconocer que además de los estudiantes, también los profesores pudieron verse afectados, tanto negativa como positivamente, siendo

además ellos quienes directamente hacen parte fundamental del proceso educativo de los estudiantes y quienes saben cómo esta situación generó un impacto en la institución, en los estudiantes, y en ellos mismos.

De esta forma, las entrevistas buscan observar cómo desde las diferentes perspectivas de la comunidad educativa se puede observar la presencia o ausencia de aprendizaje significativo en estudiantes y profesores, bien sea en aras de su formación académica, profesional, o incluso de forma personal.

Finalmente, indispensable aclarar que el análisis de las entrevistas da cuenta de el número de oportunidades en las que el miembro de la comunidad educativa hizo alusión a un principio importante del aprendizaje significativo, categorizando estas menciones entre ausencia y presencia de aprendizaje significativo, y teniendo en cuenta si esta se dio por razones personales (razones que hacen parte de la personalidad, vida cotidiana o fuentes externas a la institución), por razones relacionadas al aula (razones que corresponden esencialmente al aula de clase en inglés), y por razones diversas o no específicas (razones que no son completamente obvias por falta de claridad del miembro de la comunidad, o que pueden deberse a un ente aparte como lo es la institución o el estado). Para tener mayor claridad con respecto a lo que se percibe como aprendizaje significativo y sus distintas categorías, se puede observar la tabla de Principios de aprendizaje de acuerdo al Aprendizaje Significativo y la teoría de la autodeterminación en el anexo A.

Entrevistas a estudiantes

Análisis de entrevistas a estudiantes

Para el análisis de las entrevistas a los y las estudiantes se les realizó un total de 25 preguntas, sin tener en cuentas las que surgieron a lo largo de la entrevista, relacionadas a su percepción con respecto a el rol del docente, del estudiante y de sus acudientes, antes, durante y después de la pandemia, así como sobre el nivel de literacidad digital que poseían los distintos miembros de la comunidad, su recepción emocional, y los resultados obtenidos después de la pandemia. Para esto, se realizaron diferentes entrevistas en grupos focales con 9 estudiantes de los diferentes grados.

Es importante aclarar que para las entrevistas a estudiantes, el foco principal y único, en cuanto a aprendizaje significativo, se puso en los estudiantes, entendiendo que es su perspectiva y que, de la misma manera, su perspectiva con respecto a la labor o aprendizaje

del profesor, siempre recae sobre ellos mismos, esto, basándose en que si el profesor obtiene o no aprendizaje significativo, este puede o no, propiciar a su vez clases en las cuales se dará aprendizaje significativo para los estudiantes.

Análisis de entrevistas a estudiantes (Durante el aislamiento preventivo)

Tabla 43

Análisis de entrevistas: Estudiantes / Durante el aislamiento preventivo generado por el Covid-19

<i>Análisis de entrevistas: Estudiantes</i>						
<i>Durante el aislamiento preventivo generado por el Covid-19</i>						
Categorías	Presencia de aprendizaje significativo			Ausencia de aprendizaje significativo		
Subcategorías	Por razones personales	Por razones relacionadas al aula de clase	Por razones diversas/no específicas	Por razones personales	Por razones relacionadas al aula de clase	Por razones diversas/no específicas
Profesores	0	0	0	0	0	0
Estudiantes	18 (12,08%)	26 (17,45%)	5 (3,36%)	16 (10,74%)	78 (52,35%)	6 (4,03%)
Totales	18 (12,08%)	26 (17,45%)	5 (3,36%)	16 (10,74%)	78 (52,35%)	6 (4,03%)
Total	49 (32,87%)			100 (67,11%)		

Presencia de aprendizaje Significativo (Durante la Pandemia):

Tabla 44

Análisis de entrevistas: Estudiantes / Durante el aislamiento preventivo generado por el Covid-19 - Presencia de aprendizaje significativo

<i>Análisis de entrevistas: Estudiantes</i>				
<i>Durante el aislamiento preventivo generado por el Covid-19</i>				
Categorías	Presencia de aprendizaje significativo			
Subcategorías	Por razones personales	Por razones relacionadas al aula de clase	Por razones diversas/no específicas	Totales por miembro de la comunidad
Profesores	0	0	0	0
Estudiantes	18 (12,08%)	26 (17,45%)	5 (3,36%)	49 (32,87%)
Subtotal	18 (12,08%)	26 (17,45%)	5 (3,36%)	49 (32,87%)

Como resultado final se determinó que los estudiantes hicieron mención a presencia de aprendizaje significativo en ellos mismos durante la pandemia un total de 47 veces, entre 147 menciones recolectadas entre presencia y ausencia de aprendizaje significativo, lo que equivale a un 32,87% de las veces. Entre estas menciones el 12,08% corresponde a presencia

por razones personales, el 17,45% por razones relacionadas al aula, y el 3,36% por razones diversas o no específicas.

Profundizando entre los comentarios se pueden observar distintas ideas entre los comentarios de los estudiantes:

Por razones personales:

Dentro de las menciones por presencia de aprendizaje significativo por razones personales se pudo observar que algunos estudiantes tenían la capacidad emocional suficiente para hacerle frente a la nueva realidad social y educativa que ocurrió a causa del aislamiento preventivo generado por el COVID-19, alegando principalmente poseer previamente la costumbre de estar en casa o una personalidad de naturaleza introvertida. #4: “En mi parte personal no fue algo muy difícil porque yo he estado en muchos colegios, entonces, también he cambiado, he vivido en otro país, y así, entonces he estado mucho tiempo encerrada, entonces para mí no me fue difícil... Además, y pues, tampoco es que me relacione mucho con las personas en otros colegios, entonces no es como que extrañe hacer vínculos o estar así...”.

De la misma forma, también ciertos estudiantes hallaron diferentes formas para motivarse a sí mismos en el aprendizaje, no solamente del inglés, sino también de otras lenguas, por medio de videos instructivos, video juegos, música, viajes, cursos y paginas web, etc. #4: “pero ya me empecé, o sea como uno ya va avanzando de grado ve la importancia de los idiomas y a interesarse en cosas relacionadas con los idiomas, o viajes y así”, #8: “En la pandemia seguí con eso y ya seguí con que me metiera en clases de inglés y yo le dije (el padre) me metí en dos tipos de clases, inglés y portugués.”.

Finalmente, algunos estudiantes también aseguraron haber encontrado una disposición de acompañamiento igual o más positiva de parte de sus acudientes durante el aislamiento preventivo. #8: “Y en la pandemia ya fue comenzando a ayudarme demasiado en las tareas, se preocupaba mucho en cómo iba mi rendimiento académico, entonces sí mejoró demasiado en la pandemia.”.

Por razones relacionadas al aula:

Presencia de aprendizaje significativo en estudiantes por razones relacionadas al aula es la categoría más mencionada de forma positiva. Profundizando en sus comentarios, es posible determinar que: algunos estudiantes poseían los conocimientos necesarios con

respecto al uso de las TIC, el internet y las diferentes plataformas virtuales, para hacerle frente a la nueva modalidad PAT. 1#: *“Sí, nosotros teníamos las habilidades suficientes, nosotros mantenemos siempre en eso (con respecto al uso de las TIC)”*.

De la misma manera, algunos estudiantes no afirmaron tener conocimiento absoluto sobre estas herramientas, pero sí haber aprendido a utilizarlas y adquirir nuevos conocimientos en otras a lo largo del aislamiento preventivo. #7: *“Sí, porque el colegio uno, pues lo que era usar Word ya uno sabía, lo de Meet, uno fue aprendiendo porque toco y Zoom también, así que no era como muy complejo. Teníamos el conocimiento, sabía usar software, el Meets se fue aprendiendo y el Zoom igual.”*

Por otro lado, y de manera similar, los estudiantes también reconocen que, aunque los profesores de inglés tuvieron ciertas dificultades para acostumbrarse a la nueva modalidad presencial asistida por el uso de las Tics, ellos tenían el conocimiento suficiente para enfrentarla, y lo que hacía falta, lo fueron aprendiendo a lo largo del aislamiento preventivo. #7: *“El de inglés, pues la de inglés sí tenía bastantes conocimientos...ella era joven entonces para ella no fue tan complicado como adaptarse al internet y ella usaba mucho, páginas y, como conectar toda la clase en un documento Word, entonces eso era lúdico de ella, entonces como que las clases eran más dinámicas.”*. Relacionado a lo anterior, los mismos estudiantes también afirman haber observado que los profesores empezaron a usar nuevas herramientas que generaron clases más dinámicas, lúdicas y de mayor potencial pedagógico, que sirvieron como factor motivante para ellos y ellas en el aprendizaje del inglés. #7: *“Sí, antes de pandemia usaban mucho lo que eran los libros y más que eran las explicaciones en el tablero, pero en la pandemia ya empezaron a utilizar lo que eran videos, dibujos y diapositivas y todas esas cosas, entonces ya al tener la guía y la explicación en video y todo eso, ya vos tenías como un poquito más lúdica la clase y ahorita lo están tomando en lo presencial porque llama la atención a los estudiantes básicamente.”*

Por otro lado, con respecto al desempeño académico y disciplinario de los estudiantes, algunos estudiantes indican que, a pesar de haber tenido una disposición negativa ante los resultados que se obtendrían durante el aislamiento preventivo, sí obtuvieron aprendizajes significativos, alegando esto a razones relacionadas a la metodología trabajada en el aula y a la predisposición del estudiante. #7: *“Para mí también me parece justo (la evaluación) porque pues de todas formas era nuestro trabajo y todos trabajamos como individualmente, entonces, ya eso depende como del aprendizaje de cada uno, y ahora, si son buenas o malas, ya eso depende de la persona individual, no depende del profesor. Bueno, claro las clases y lo*

que él da sí, pero también eso depende del estudiante porque para que usted le vaya bien en algo debe ser persistente.”

En cuanto a la disposición de los recursos físicos y espaciales necesarios para trabajar bajo la modalidad PAT, algunos afirman que la mayoría de los estudiantes y docentes poseían los recursos necesarios durante el aislamiento preventivo. #5: “En verdad, yo pienso que sí tenía los recursos necesarios, yo tengo un computador portátil, el cual sí me sirvió mucho para la clase y también tenía acceso a internet, lo cual eran servicios básicos.” #5: “Sí, la mayoría de profesores sí tenían los recursos, pero no todos porque, en cierto modo, sí habían algunos que no podían tampoco tener acceso a internet, o se les dificultaba por cierto daño en su dispositivo móvil.” Por otro lado, ciertos estudiantes también reconocieron que, aunque algunos estudiantes no disponían de los recursos necesarios o del conocimiento suficiente para usarlos, la institución y los profesores buscaron formas a nivel de recurso e instrucción para darle soporte a los estudiantes que tenían disposición para aprender de forma significativa. #7: “Algunos estudiantes no tenían recursos, pero la institución intentó ayudar a los estudiantes que no los tenían porque yo los vi, y ellos dieron tablets con internet, pero no fue algo así como muy suficiente porque de todas formas hay estudiantes que no se ayudaban, entonces los recursos de pronto sí los habían, pero los que de pronto no lo pudieron tener ni tampoco quisieron, pues ya es personal.” #4: “...también te enviaban guías (**los profesores**) de cómo descargar las cosas o entrar a clases, así, entonces, eso era fácil.”

Algunos estudiantes consideran que realmente no hubo mucho cambio de la educación presencial a virtual, apuntando a que en ambas modalidades se trataron los temas necesarios, en las clases se decía lo necesario y el compromiso ya dependía de cada estudiante.. #1. “Personalmente, en el área de inglés yo creo que no hubo un cambio como tal. Yo creo que las clases físicas y las clases virtuales en el área de inglés fueron muy similares; se trataron los temas que se tenían que tratar, se trataban las guías necesarias que se tenían que ver, se decía lo que se tenía que decir y se terminaba la clase y entonces, cada quien, pero, ya para entenderlo yo creo que es de cada quién y su compromiso para poderlo comprender.”

Finalmente, ciertos estudiantes reportan que debido a los altos conocimientos de sus padres en cuanto al uso de las tecnologías, ellos pudieron ayudarlos durante las clases de inglés. #5: “Bueno solo quedaría destacar a mi mamá porque sí sabe muy bien utilizar la tecnología y cómo desarrollar páginas u otras herramientas en su dispositivo móvil, ... - **¿Alguno de ellos te ayudó durante la pandemia en ese sentido (en las clases)?** “Sí, mi mamá.”

Por razones no específicas o diversas

Con respecto a la presencia de aprendizaje significativo en estudiantes por razones no específicas o diversas se pueden encontrar unas cuantas menciones de los estudiantes haciendo alusión al uso de herramientas tecnológicas por fuera del aula, los aprendizajes obtenidos sobre áreas no ligadas a la lengua, la independencia de los estudiantes y el apoyo recibido de sus acudientes.

Primero, algunos estudiantes reconocen que hicieron uso de páginas web como tutoriales en youtube para poder aprender cómo manipular ciertas otras plataformas necesarias para el desarrollo de la clase. #5: “Siempre cuando a veces no podía manejar ciertas tipo de páginas o cierto tipo de herramientas para desarrollar en la clase, siempre me iba por el método de tutoriales de Youtube, el cual servía mucho.”

Por otro lado, varios estudiantes afirman haber sentido facilidad para enfrentar la pandemia y lo que rodeó el aislamiento preventivo, debido a razones variadas como son, su independencia y autonomía con respecto a la organización propia en lo académico y personal, y el apoyo continuo de sus acudientes a lo largo de los años, sin tener alguna afectación provocada por la pandemia. #3: “Yo tampoco tendría un gran cambio así en ese sentido porque siempre he sido muy autónomo, muy independiente y pues sí, a mi me gusta hacer las cosas como por mi solo, no tener a nadie que me azare ni que me apuré.” #7: “pues era bueno (antes de la pandemia) porque mi mamá, por ejemplo, si veía que yo no podía con algo, entonces ella me ayudaba y siempre lo ha hecho. Entonces durante la pandemia sigue siendo igual”.

Finalmente, como un aprendizaje significativo extra, se puede observar que algunos estudiantes consideran que los docentes, además de impartir lecciones con respecto a la materia, también pudieron interactuar con los estudiantes enseñándoles y dándoles consejos con respecto a cómo hacerle frente a la pandemia desde su vida personal y social, y cómo prevenir situaciones difíciles. #5: “Creo que no siempre trataban de mostrar su estado emocional, pero siempre nos trataron de compartir el cómo se sentían en la pandemia, ciertas situaciones familiares y momentos que estaban viviendo y también podrían dar consejos de cómo manejarlo y de cómo tratar de prevenir ciertas situaciones.”.

Ausencia de aprendizaje Significativo (Durante la Pandemia):

Tabla 45

Análisis de entrevistas: Estudiantes / Durante el aislamiento preventivo generado por el Covid-19 - Ausencia de aprendizaje significativo

<i>Análisis de entrevistas: Estudiantes</i>				
<i>Durante el aislamiento preventivo generado por el Covid-19</i>				
Categorías	Ausencia de aprendizaje significativo			
Subcategorías	Por razones personales	Por razones relacionadas al aula de clase	Por razones diversas/no específicas	Totales por miembro de la comunidad
Profesores	0	0	0	0
Estudiantes	16 (10,74%)	78 (52,35%)	6 (4,03%)	100 (67,11%)
Totales	16 (10,74%)	78 (52,35%)	6 (4,03%)	100 (67,11%)

Entre los resultados se determinó que los estudiantes hicieron mención a ausencia de aprendizaje significativo en estudiantes durante la pandemia un total de 100 veces, entre 147 menciones entre recolectadas. Estas 100 menciones equivalen a un 67,11% de veces entre el total de 147. Entre estas menciones el 10,74% corresponde a presencia por razones personales, el 52,35% por razones relacionadas al aula, y el 4,03% por razones diversas o no específicas.

Dentro de los comentarios relacionados a la ausencia de aprendizaje significativo se pueden observar las siguientes ideas:

Por razones personales:

En cuanto a las menciones de ausencia de aprendizaje significativo por razones personales, se puede observar que, varios estudiantes concuerdan en que el aislamiento tuvo un impacto negativo en diferentes aspectos, resaltando el hecho de que algunos de ellos y ellas no se encontraban preparados para enfrentar a la emergencia sanitaria, y a aspectos relacionados como el uso del tapabocas, generando en ellos y ellas afectaciones emocionales de salud mental a nivel personal y social como puede ser la inseguridad física y la desmotivación. #1: “Personalmente, lo mismo, me dio demasiado fuerte ese tema de encerrarse, de estar todo el tiempo privado, de usar tapabocas...y en ese tema también creo que hubo mucha inseguridad con el tapabocas, que lo voy a resaltar porque ví, y empecé a mirar que literalmente ya no se podían retirar el tapabocas, ya no se lo podían retirar porque les daba inseguridad que las personas vieran su rostro”. #4: “quizá en algunas personas, note

que el aislamiento en pandemia, hizo que se aislaran al volver aquí y como que sean más solitarias”.

De la misma manera, ciertos estudiantes afirman que estas consecuencias derivadas de la pandemia, tales como la desmotivación, las peleas, los problemas psicológicos, también los afectaron de forma física y moral, repercutiendo en su rendimiento académico. #1: “Yo creo que fallar académicamente tiene que ver con los problemas que van surgiendo a tu alrededor y yo creo que el Covid 19 y la pandemia sí que fueron bastantes problemas a nuestro alrededor, por lo tanto afectó de alguna forma lo académico de forma moral y pues algunas veces física”. #1: ya empezaron lo que fueron los problemas morales y eso quíeralo o no, afecta, que fue diagnósticos como ansiedad, depresión, soledad; cosas, el cambio tan repentino causó eso, entonces la disciplina se fue perjudicando, se tuvo que ir desvalorizando poquito a poquito”.

Sin embargo, algunos estudiantes también reconocen que en muchos casos, su predisposición para aprender la lengua se veía afectada por ciertas dificultades que afectan su nivel de motivación y disciplina, desde un nivel más personal. #7: “Sigue igual, lo mismo. O sea, yo no sé si eso es sufrir de algo o qué, pero yo soy como muy olvidadiza entonces si algo no me lo reprenden ¿cómo se dice? Entonces como que a mí se me olvida y se me pasa. Si estoy muy interesada en algo, entonces como que lo demás no **(tiene importancia)**”.

Así mismo, algunos y algunas estudiantes mencionan que como otra consecuencia de la pandemia, perdieron el apoyo de ciertos miembros de su familia. #3: “Durante la pandemia no hay mucho cambio, o sea, mi abuela desafortunadamente tuvo que viajar a otro país y la pandemia la cogió en otro país entonces le tocó pasar como seis meses afuera del país, entonces me tocó estar solo con mi papá y mi papá no se metía en mis cosas. Mi papá y yo siempre hemos sido muy separados, entonces no se metía en mis cosas y yo hacía todo solo”.

No obstante, y sumándose al comentario anterior, también algunos estudiantes afirman no haber tenido el apoyo necesario de sus padres o acudiente, pero no necesariamente como consecuencia de la pandemia, sino también debido a las relaciones personales que se daban entre sus familiares, incluso desde antes de la pandemia. #4: “durante la pandemia ella (**madre**) estuvo trabajando y todo eso, entonces como que digamos que el aprendizaje, me toca a mi misma... Entonces eso es algo en lo que no hubo cambio durante la pandemia porque es algo que siempre ha sido así, como que, el aprendizaje siempre ha sido mío y como que no se ha interesado por el rendimiento, sino que simplemente al final entrega de boletines y a ver las notas y es como “ah, bien” o sino “¡ah, bueno, mejora!”, o sea, no hay ni presión, pero tampoco interés, se mantiene así”.

Finalmente, algunos estudiantes también están de acuerdo con que la falta de conocimiento de sus padres o acudientes no les sirvió con respecto a su formación académica y sus necesidades con el uso de las TIC. #6: “A mi madre sí le costaba” **¿Te pudieron ayudar durante la pandemia?** “No”.

Por razones relacionadas al aula:

Aquí, por motivos del aislamiento preventivo por COVID-19, nos referimos a aula de clase como el espacio de encuentro sincrónico ayudado por TICs que fue parte de las flexibilizaciones hechas por la escuela. Las menciones de ausencia de aprendizaje significativo por razones relacionadas al aula, hacen parte la categoría más mencionada en las entrevistas a estudiantes lo que indica un alto nivel de percepción negativa por parte de los y las estudiantes con respecto al nuevo aula de clase desde la modalidad PAT.

Entre las menciones se puede observar que las principales razones que afectaron el aprendizaje significativo de los estudiantes fueron, la falta de recursos tecnológicos y su conocimiento por parte de estudiantes y profesores; la nueva metodología PAT utilizada durante el aislamiento preventivo y sus repercusiones; la falta de apoyo o acompañamiento de sus padres o acudientes; y la falta de disposición de los estudiantes y docentes para dar y recibir clases, entre otras.

Para comenzar, con respecto a la carencia de recursos tecnológicos. Los estudiantes hacen la observación de que algunos de ellos no poseían las herramientas o el espacio necesario para poder recibir las clases desde la modalidad PAT por falta de equipos; #8: “Hay estudiantes que no tienen eso, no, los recursos para seguir las clases o el aprendizaje..”. La falta de internet y la baja estabilidad de red; #3: “la conectividad también fue muy difícil, en algunos casos, no todo el mundo tenía Wi-Fi, datos o para poder conectarse a las clases, entonces eso también desmotivaba”, o espacios no adecuados para recibir la clase; #3: “Pues sinceramente yo tengo computadora, tengo buen internet, pero como te digo, tú puedes tener todo eso pero cuando no tienes la comodidad, cuando no tienes el silencio y la tranquilidad no tienes nada, para mí no tienes nada”, o incluso los diversos factores a la vez. #1: “A mí me agarró demasiado desprevenida, muy sorprendida porque tenía que de la nada conseguir un portátil, un celular, un internet estable, tenía que sacar un espacio solo con silencio en un hogar dónde pues están mis hermanos que son pequeños, entonces teníamos que exigirles a nuestros padres que nos tuvieran el internet porque en el colegio no te lo iban a dar, solo lo exigen y ya”.

No obstante, ciertos estudiantes también afirman que en muchos casos, aunque ellos tuvieron los recursos necesarios, el desconocimiento con respecto al uso de recursos tecnológicos y los diversos programas, plataformas y páginas web, jugó un rol importante en su adquisición de aprendizaje significativo. #4: “Pero la verdad ahorita que volvimos toca en computadores y yo, nada, no sé nada y me tocó estar aprendiendo todo porque yo no sé manejar un computador y nunca he tenido uno”. #6: “La mayoría de los estudiantes ni siquiera se sabían meter al Classroom. Entonces fue como un cambio drástico tanto para estudiantes como profesores”.

También es necesario reconocer que los estudiantes afirmaron que la institución intentó poner a su disposición los recursos necesarios para aquellos estudiantes que carecían de los mismos, sin embargo, ellos mismos reconocen que en algunos casos fueron los estudiantes los que no demostraron la predisposición necesaria para buscarlos y hacer uso de ellos. #7: “Pero la institución intentó ayudar a los estudiantes que no los tenían porque yo los vi, y ellos dieron tablets con internet, pero no fue algo así como muy suficiente porque de todas formas hay estudiantes que no se ayudaban, entonces los recursos de pronto si los habían, pero los que de pronto no lo pudieron tener ni tampoco quisieron, pues ya es personal”.

De la misma manera, ciertos estudiantes manifiestan que los docentes también tuvieron importantes dificultades para dar y realizar sus clases debido, tanto a la falta de recursos, como al espacio adecuado. #5: “**¿Consideras que los profesores también tenían los recursos necesarios para afrontarla?** Sí la mayoría de profesores sí tenían los recursos, pero no todos porque, en cierto modo sí habían algunos que no podían tampoco tener acceso a internet, o se les dificulta por cierto daño en su dispositivo móvil”.

Ciertos estudiantes también manifiestan observar una falta de conocimiento necesario en el uso de las TIC. Lo cual afectó en el desarrollo efectivo y adecuado de las clases de inglés. #4: “El profe de Inglés sí se confundía como demasiado, y a veces incluso cortaba la clase por poner el micrófono, y así, entonces fueron cosas que dificultaron mucho porque los profes no estaban capacitados para poder dar como los medios de aprendizaje por medio de virtualidad y solo herramientas tecnológicas”.

De la misma forma, estos estudiantes reconocen que estas dificultades con respecto al conocimiento de los docentes en el uso de las TIC, junto a la carencia de recursos y servicios eficientes para dar las clases repercutieron en los docentes hasta el punto de afectar en el personal docente, que en algunos casos, o tuvo que cancelar clases, o terminó siendo reemplazado por nuevos docentes. #4: “La verdad es que creo que hubo bastante cambio en

profesores como tal, o muchos durante pandemia, como que se fueron, dejaron la profesión, al menos en el colegio porque conocí bastantes profesores en el colegio que al no poder manejar la virtualidad como que se retiraron y ya volvieron a cambiar los profesores y todo”.

Por otro lado, ciertos estudiantes también reconocen que tuvieron dificultades para obtener un buen resultado a nivel académico en las clases por razones a parte a la falta de recursos o el desconocimiento del uso de las TICs, como la falta de conocimiento académico pre pandemia, o al uso indebido de plataformas o aplicaciones de internet que promueven la mediocridad en los y las estudiantes. #8: “Usted respondía todo bien y al final del año le iban a preguntar y pues, vos no sabes nada, vas a depender de un traductor de un celular y eso es algo malo”.

Bajo la misma línea, los estudiantes también estuvieron de acuerdo con que gran parte de la deficiencia para obtener aprendizaje significativo durante el aislamiento fue debido a la nuevas metodologías utilizadas en la clase, en razón a la nueva modalidad PAT, argumentando que las clases y el uso de guías para darle continuidad a las mismas, resultaron ser un factor desmotivante para los estudiantes por diferentes razones como; la simplicidad de las actividades o la facilidad para poder realizar “copia”; #4: “En virtualidad se trabajó únicamente con guías, entonces, como te digo era muy fácil pasarse las cosas, hacer “copia ”, la monotonía de las guías y sus contenidos largos y aburridos, junto a los problemas de la vida diaria causados por la pandemia; #4: “Pues yo trabajé por Classroom, y las clases eran Google Meet, y pues siempre era como compartir pantalla y ellos mostraban la guía, es que todo era simplemente guías, entonces tenías como las páginas de los textos larguísimos y al final simplemente era una actividad. Entonces, pues durante todo el ciclo de pandemia todo el trabajo como de la misma manera sí se volvió bastante aburridor la verdad, y como que los materiales que manejaron los profes fueron tan repetitivos y aburridos que la verdad las clases no generaban interés”. #1: “a veces se pasaban, te mandaban archivos largos con mucha información (#3 sí, muchas lecturas), y yo creo que con ese desinterés de los problemas, llegaba a ser un poco pesada, (#3 literalmente, o combinaban las guías) Sí, te pasaban guías combinadas, bueno aquí, (#2: y todavía pasan, las de ética con las de sociales) o sea, las combinaban mucho y eso llega a confundir”, la facilidad para usar recursos de internet que podían resumir el aprendizaje tales como el traductor; #2: “Aquí en el colegio las actividades eran como que “ahí está la guía, tienes tanto plazo para hacerla, sí no la entregas pues no la califican” (pierdes, dice #1), básicamente lo único que hacía era buscar el traductor, copiar el texto y ya, hacerla”. La falta de eficiencia de las clases a distancia ligada a la falta de práctica en las diversas destrezas de las lenguas. #5: “No tener clases presenciales

porque, la verdad, las clases virtuales no es que fueran muy eficientes en el área de inglés o en otras materias”. #5: “Por ejemplo, yo podría decir que me afectó más en lo oral, porque la mayoría de veces siempre socializamos o trabajamos en grupo, entonces era más fácil aprender inglés”. #9: “No tener con qué practicar la pronunciación”. #7: “No había la oportunidad de uno tener una buena escritura porque usted lo hacía en Google Translator y ya...”. El uso no demasiado llamativo o apropiado de plataformas y aplicaciones de internet. #5: “**¿Y los materiales que usó el profesor o profesora? por ejemplo páginas por internet.** Sí, él usó mucho páginas por internet como por ejemplo Wix o Classroom. **¿Y lo consideraste como algo bueno, malo, normal, o apropiado para la situación?** Muy normal, la verdad no es que estuviera tampoco muy apropiado, pudo haber mejorado”. La falta de interés de los estudiantes fue un factor predominante, y se reflejaba en una falta de predisposición para aprender de forma significativa. #8: “Literal era así, todas las clases eran como tipo, ahí tienen la guía, la hacen, la mandan y ponían tipo, está bien, cinco o cuatro y ya. Eso era lo más normal de la pandemia. Lo único que se hacía en las clases”. #4: “Yo creo que tanto por mi parte como por muchos compañeros y personas con las que estudiaba pues como que no generó interés y el rendimiento bajó mucho o si se mantuvo era solamente como para pasar. La falta de dinamismo e interacción en las clases entre estudiantes, profesores y otros estudiantes. #4: “Los profesores más que todo trabajaron fue con mucha guía y entonces como para preguntar y explicar así era muy difícil”. #4 “Entonces creo era bastante difícil intentar aprender algo por medio de un aprendizaje que no era didáctico y que no llamaba la atención para que uno como que se esforzara en la materia y eso”.

No obstante, ciertos estudiantes afirman que las clases no representaron demasiada dificultad para ellos, pero están de acuerdo con que esto se daba en razón a los problemas y dificultades personales que hacían parte del diario vivir de los estudiantes como consecuencia de la pandemia y el aislamiento obligatorio. #1: “Yo sí estaba muy interesada en mis notas y pues era muy estructural, “mira tienes una guía, entrégala y cinco”, “ah bueno, tengo la guía, tengo las actividades y las hago”. **¿y consideras eso justo?** Bueno, es un poco fácil porque en la pandemia te daba para no estresarte con ese tema...”. Por otra parte, algunos estudiantes también son conscientes de que, aunque la flexibilidad dada en la nueva metodología les otorgaba la posibilidad para hacerle frente a su vida diaria, esta también traería consecuencias a nivel académico y educativo. #1: “...en algún punto en el futuro ya ves que eso no te sirvió para nada, que de verdad no aprendiste inglés y que de verdad los años de inglés durante la pandemia, durante el bachillerato, no te instruyeron porque en realidad no estás aprendiendo,

solo estás cumpliendo con una tarea, estás cumpliendo con algo que te están pidiendo, entonces pues la valoración llega a ser un poco mala, sí, no sirve de a mucho”.

Otro factor importante y evidente en las menciones de los estudiantes es el de la interacción. Algunos estudiantes afirman haber sentido cierta necesidad de relacionarse con sus compañeros de clase en el aula, causando desmotivación para aprender significativamente. #4: “Por parte de compañeros, sí vi que a muchos, muchos se les dificulto mucho porque pues están acostumbrados a, como, siempre a estar en el lugar, a venir, a compartir en lo físico, pues tienen sus amigos, sus compañeros, y todo, entonces sí vi que pues al menos por la mayor parte del salón sí era más difícil como el hecho de estar en las casas y sí decían cómo: “Ay, que ojalá podamos regresar pronto a clases”, que ojalá sí se regrese, y pues había veces en las que “sí, vamos a regresar” y luego volvía como otro pico de Covid y todos eran como “No, no, ya no regresamos” y todos eran como “No, que quiero regresar””.

Por otro lado, algunos estudiantes consideran que los docentes no pusieron el empeño necesario para realizar y dar sus clases durante el aislamiento preventivo, ni para mantener una buena comunicación con los estudiantes, repercutiendo de forma negativa en el interés de los estudiantes por factores de motivación, y por ende, en su predisposición para aprender significativamente. #4: “Entonces en exámenes, se estuvo trabajando con evaluación, se hacían actividades, pero pues la nota mayor era obviamente la evaluación que la hacías al final de todo, y creo que por una parte los profes como que no... el profe de inglés al menos, como que no puso mucho empeño en que sus alumnos se interesaran en la clase, sino que solamente cumplía con lo que tenía que hacer y al final solamente ponía un examen ahí. los estudiantes por eso mismo no tenían interés y en examen final, la verdad es que, si te soy sincera, en mi salón tenían un grupo (grupo en whatsapp) y se pasaron todas las respuestas del examen por ahí y no hicieron porque era muy fácil los medios y pues no generaba interés a la clase”. #8: “Todos los profesores decían que por WhatsApp y en cuanto se los mandabas te dejaban en visto”.

No obstante, varios estudiantes también reconocen que los profesores también llevaban sus procesos y dificultades personales por aparte, #1: “Entonces es muy triste por ellos también porque son personas que también aprendieron, que estaban aprendiendo en ese proceso, que también tuvieron problemas, perdieron familiares, incluso hijos o personas muy cercanas y seguir instruyendo a otras estudiantes con problemas también, o sea, todo era muy conflictivo y creo que también era muy negativo para ellos”, las cuales, sumadas a las nuevas obligaciones y dificultades relacionadas a la nueva modalidad #7: “Sí, pues fue un cambio

triste para ellos porque, primero, ellos estaban acostumbrados a estar acá, y el entrar a una clase virtual, al no escuchar a nadie, porque nadie hablaba, era como muy complicado que alguien participara, entonces ellos no veían ni las caras, ni los escuchaban, ni sabían si estaban en clase, entonces es fue como a ellos les daba tristeza eso porque ellos mismos lo decían en las clases”, y a la mala disposición de los estudiantes, #8 “Pues sí, como decían ellos, era estresante de parte de ellos porque hacer una clase, tomarse su tiempo por la mañana para hacerla y que el estudiante entre y se vaya a dormir, se vaya a comer, salga, juegue...”. pudieron haber afectado su habilidad y disposición para realizar las clases de la forma más adecuada y efectiva.

Así mismo, los estudiantes no solo consideran que a los docentes les faltó esforzarse, sino que también los estudiantes demostraron una falta de interés significativa, que se reflejó en el esfuerzo mediocre de los estudiantes #3: “Durante la pandemia mi nivel de atención sí era también muy poco durante las clases literalmente. Prefería estar ahí, prender mi computador, conectarme y con el celular”, e incluso en la no asistencia a las clases #9: “Durante la pandemia, ya ni siquiera entraba a clases”.

Con respecto a la evaluación, algunos estudiantes manifiestan que, en muchos casos, no hubo una evaluación oportuna, o en su defecto, los resultados evaluativos finales fueron muy básicos en razón a la deficiencia de las clases. #5: **“¿Pero y hablando de la evaluación final, o sea, cómo cortaron el año, el aprobado a final de año, las notas de final de año?** Sinceramente muchos se quedaron recuperando ya que en las clases virtuales no hicimos nada era muy poco educativo ese sistema virtual... Y la evaluación final fue un promedio muy básico para todos”.

Otro factor menos resaltado entre los estudiantes, y con relación a la modalidad PAT, se puede observar su percepción frente a los horarios para ver clases y el uso del computador. #3: “fue complicado en torno a la pandemia por muchas razones; muy temprano, y toca muy temprano al frente de la computadora y son muchos factores que no ayudaban”.

Así mismo, otros estudiantes también aseguraron haberse sentido emocionalmente indispuestos con respecto a las clases a distancia, y pesimistas ante los posibles resultados académicos. #5: “Personalmente diría que mi estado o mis emociones en ese momento eran no como tan satisfactorios, pero tampoco a la vez como tan muy poco optimista, porque la verdad yo sentía que en las clases virtuales que no íbamos a lograr un buen desempeño y tampoco en mis compañeros, entonces no teníamos tanto optimismo en esas clases, pero sí se pudo desarrollar un buen trabajo en algunas áreas”.

Algunos estudiantes observan que la falta de conocimientos en el uso de las TIC de los padres y acudientes #5: “Pero por mi papá no es que fuera muy eficiente entonces eso también me dificultaba mucho el desarrollo de clases”, y la falta de intención para comunicarse de estos con los docentes, representó una falta de apoyo y acompañamiento de los mismo con los estudiantes en sus clases a distancia #4: “Pues, en general, empezando por acudientes, en las reuniones, la verdad era yo la que me metía, mi mamá no estuvo en las reuniones, entonces como que no hubo mucha presencia de ella ahí”.

Por razones no específicas o diversas:

Para concluir con la sección de estudiantes se tienen las menciones sobre ausencia de aprendizaje significativo en estudiantes por razones no específicas o diversas. Dentro de esta categoría se puede observar que algunos estudiantes consideran que el aislamiento preventivo por el COVID-19 tuvo muchas consecuencias en ellos y ellas, a nivel social, emocional y psicológico, afectando de la misma forma su motivación frente a su formación educativa. #3: “Durante el tiempo de encierro que nos tocó debido a la pandemia, yo creo que eso fue lo que a muchos, cómo se puede decir, les afectó demasiado porque están acostumbrados a un estilo de vida diferente, y debido a eso, pues, eso los hizo desconcentrarse del estudio”. #1: “Todo fue completamente traumático, estresante, ansioso, depresivo; o sea, creo que nunca había visto tantos casos de enfermedades en ese sentido que en la pandemia”.

De la misma manera, ciertos estudiantes también manifiestan haber observado una deserción estudiantil como consecuencia del aislamiento preventivo y todas sus implicaciones. #1: “Se vio muchísimo e incluso compañeros que desaparecieron y regresaron como después de la pandemia porque literalmente no daban con todo ese tema”.

Análisis de entrevistas a estudiantes (Después del aislamiento preventivo)

Tabla 46

Análisis de entrevistas: Estudiantes / Después del aislamiento preventivo generado por el Covid-19

Análisis de entrevistas: Estudiantes						
Después del aislamiento preventivo generado por el Covid-19						
Categorías	Presencia de aprendizaje significativo			Ausencia de aprendizaje significativo		
Subcategorías	Por razones personales	Por razones relacionadas al aula de clase	Por razones diversas/no específicas	Por razones personales	Por razones relacionadas al aula de clase	Por razones diversas/no específicas
Profesores	0	0	0	0	0	0

Estudiantes	15 (29,41%)	9 (17,65%)	13 (25,49%)	10 (19,61%)	3 (5,88%)	1 (1,96%)
Totales	15 (29,41%)	9 (17,65%)	13 (25,49%)	10 (19,61%)	3 (5,88%)	1 (1,96%)
Total Profesores	0			0		
Total Estudiantes	37 (72,55)			14 (27,45%)		

Presencia de aprendizaje Significativo (Después de la Pandemia):

Tabla 47

Análisis de entrevistas: Estudiantes / Después del aislamiento preventivo generado por el Covid-19 - Presencia de aprendizaje significativo

Análisis de entrevistas: Estudiantes				
Después del aislamiento preventivo generado por el Covid-19				
Categorías	Presencia de aprendizaje significativo			
Subcategorías	Por razones personales	Por razones relacionadas al aula de clase	Por razones diversas o no específicas	Totales por miembro de la comunidad
Profesores	0	0	0	0
Estudiantes	15 (29,41%)	9 (17,65%)	13 (25,49%)	37 (72,55)
Totales	15 (29,41%)	9 (17,65%)	13 (25,49%)	37 (72,55)

Con respecto a los resultados después de la pandemia, se recolectó un total de 51 menciones divididas entre 72,55% de menciones sobre presencia, y 27,45% de menciones con respecto a la ausencia de aprendizaje significativo. Dirigiéndose únicamente a la presencia aprendizaje significativo, se puede encontrar que, entre estas menciones el 29,41% corresponde a presencia por razones personales, el 17,65% por razones relacionadas al aula, y el 25,49% por razones diversas o no específicas.

Profundizando entre los comentarios se pueden observar distintas ideas entre los comentarios de los estudiantes:

Por razones personales:

Con respecto a las menciones de presencia de aprendizaje significativo por razones personales después del aislamiento preventivo, se puede analizar que, algunos estudiantes afirman haber obtenido una mayor autonomía pos pandemia por razones distintas que guardan relación al aislamiento preventivo. #2: “yo sí cambié después de la cuarentena porque yo estaba acostumbrado a que mis papás estuvieran ahí, y como siempre ayudando, pero después de eso ellos se ocuparon mucho, pues siempre han estado muy ocupados, pero pues aprovechando lo de la pandemia, pues ellos tenían ahí como ese apoyo, y cuando

termino, pues que, cómo aprender a hacer todo por mí mismo y pues ya, ahora me estresa que hagan cosas por mí, como las que tengo que hacer yo y no me gusta”.

Sin embargo, algunos estudiantes también sostienen que siguen teniendo un apoyo positivo o mayor de parte de sus acudientes, no necesariamente relacionado a la pandemia, sino más bien a sus propias relaciones familiares. #7: “Y después de la pandemia sigue siendo igual, aunque ya hay muchas cosas que yo hago solo, pero de todas formas ella (**la madre**) sigue ahí poniendo cuidado a que haga las cosas”.

Algunos estudiantes afirman haber sentido o experimentado diferentes situaciones negativas a nivel personal y emocional a causa de la pandemia, sin embargo, también afirman tener una nueva predisposición positiva frente a la pos pandemia. #3: “Pero ya cuando volvimos ... no quería socializar con nadie, no quería hablar con nadie, entonces como que me cambió, pero ya cuando todo fue cogiendo forma, todo fue yendo a la normalidad, dije “no, ya tengo que cambiar, tengo que volver a ser yo de nuevo” y ya he recuperado toda esa confianza que durante la pandemia había perdido”.

De la misma manera, ciertos estudiantes están de acuerdo con que ahora mantienen una predisposición más positiva para aprender la lengua por distintos factores como son la música, las series, la lectura, y las aplicaciones. #4: “Ahorita que regresamos, creo que hay bastante interés, a parte porque durante pandemia empecé a ver más cosas como series y canciones que si empiezan como a llamarle a uno la atención y como a agarrarle uno el inglés como a entender algunas palabras”.

Ciertos estudiantes también manifiestan tener una nueva predisposición para aprender diferentes habilidades además del aprendizaje del inglés. #8: “Y ahora ando metido en cuatro clases diferentes y mi papá me dijo que me iba a decir eso, me dijo “metete a clases de dibujo” y ya estoy metido, me dijo “metete a clases de portugués” y ya estoy metido, y en clases de inglés. O sea, él me quiere decir cosas que yo ya estoy haciendo, o sea, yo no dependo de que ellos me digan esas cosas.”.

Así mismo, algunos estudiantes manifiestan haber obtenido cambios positivos a nivel disciplinar ahora gracias al apoyo de personas externas a la institución y a su propia motivación personal y crecimiento #2: “Pues tanto la disciplina y cambios durante la pandemia, pues yo sí cambié, tanto por dos personas, por mi mamá, que me obligaba a hacer cosas, y por la que en ese momento era mi novia. Básicamente pues yo me tomaba el estudio solo como una actividad lúdica, de hacerlo por hacerlo y ya. Y pues no sé, entre las dos hicieron como un trato así para cogerme y aplicarme, y no sé, me privé de mi vida social, tanto por lograr hacer ese cambio y sí resultó”. #5: “Ahora que volvimos a la presencialidad,

sí hay mucha disciplina, no es como tanto, como la de antes, y más que todo por la mayoría es por la adolescencia, la mayoría ya entramos a la adolescencia y ya nos comportamos mucho mejor que antes”.

Con respecto a la salud emocional de los estudiantes, tal como se expresó en el apartado del “durante la pandemia”, algunos estudiantes observan que en términos de salud emocional, hubo un gran detrimento a lo largo del aislamiento preventivo, sin embargo, también reconocen ahora tener una percepción positiva frente al cambio y lo que seguirá pos pandemia. #1: “**¿Todos estos factores emocionales han cambiado, han mejorado?** Ha mejorado muchísimo, como te digo, es por esas etapas, fue muy bueno antes de la pandemia, durante la pandemia cayó muchísimo, con esos tipos de problemas que surgieron y ya después de la pandemia ya uno dice “bueno, no todo es tan malo” y entonces uno mira los arbolitos y uno dice como “ay, tan bonito”, entonces yo creo que todo va a ir mejorando con el tiempo”.

Por razones relacionadas al aula:

Entre los estudiantes entrevistados se pudo evidenciar las siguientes menciones de aprendizaje significativo por razones relacionadas al aula después de la pandemia.

Primero, los estudiantes están de acuerdo con tener un mayor interés hacia las clases de inglés debido a que los profesores aprendieron más, lo que les ha permitido realizar clases más dinámicas y de un valor educativo más significativo. #4: “Pero creo en muchos profesores, a muchos profesores fue algo positivo porque cuando llegamos empezaron a hacer clases más dinámicas y creo que eso empezó a generar más interés, entonces creo que por esa parte como que fue algo bueno cuando volvimos”.

Un segundo punto importante es que ciertos estudiantes creen que las clases presenciales permiten una comunicación más positiva entre docentes y estudiantes, lo cual propicia el interés y el aprendizaje significativo. #4: “Y creo que igual como que la comunicación que se puede tener ahora con los estudiantes es algo que puede llevar a ellos a entender como qué puede generar más interés en los estudiantes y que van implementando y es muy bueno la verdad para el aprendizaje”.

Con respecto a la motivación de los estudiantes frente al inglés, algunos estudiantes afirman que sienten una motivación mayor para el aprendizaje del inglés en la clase, pero también en áreas externas al aula. #1: “Ya ahorita (**en presenciales**) literalmente estoy en

todo lo que tenga que ver con inglés, estoy en clases por la tarde, estoy intentando instruirme, veo lo que puedo en inglés, todo lo que yo puedo en inglés me lo intento entender”.

Algunos estudiantes también manifiestan tener una mejoría en la disciplina y en el nivel de atención en la clase de inglés, y en su autonomía frente a su formación educativa. #3: “Sí hubo un gran cambio, los que de pronto estaban muy descuidados en ese sentido durante la pandemia hicieron ese cambio por mejorar, esa disciplina, y ya cuando volvimos de la pandemia, se vio ese cambio acá reflejado acá”.

Finalmente, ciertos estudiantes reconocen haber tenido un mal actuar a lo largo de la pandemia, y ahora resaltan tener una predisposición más positiva para aprender y mejorar en las clases presenciales. #8: “Fue mal de nuestra parte lo que hicimos en la pandemia y pues por eso tratamos de mejorar ahora en presencial”.

Por razones no específicas o diversas:

En cuanto a presencia de aprendizaje significativo por razones no específicas o diversas después de la pandemia. Primero, los estudiantes afirman poseer un nivel de autonomía positivo en la post pandemia, aclarando que este no se debe a ninguna consecuencia de la emergencia sanitaria, sino por el contrario, a su nivel de independencia desde tiempo atrás. #3: “Yo tampoco tendría un gran cambio así en ese sentido porque siempre he sido muy autónomo, muy independiente y pues sí, a mi me gusta hacer las cosas como por mi solo, no tener a nadie que me azare ni que me apuré”.

Como otro factor positivo de la post pandemia, algunos estudiantes manifiestan sentir que ciertas emociones o sentimientos negativos que hicieron parte de los tiempos de pandemia ya no están más. #5: “La verdad que después de post pandemia siento que todo ha vuelto muy rápido a la normalidad, ya casi no es que se sienta ese sentimiento o emoción que había antes en la pandemia o en el aislamiento. **¿Cuál sentimiento exactamente?** Por ejemplo, poco optimismo, desesperanza, o rabia, o simplemente tristeza”.

Por otro lado, ciertos estudiantes reconocen que ahora mantienen una mejor interacción con otros estudiantes, sin especificar las razones de este cambio. #4: “Yo en lo personal, creo que ahora incluso socializo un poquito más que antes, o sea, no es que tenga un grupo, pero como que le hablo a todos, sin hablarle a nadie a la vez”.

Con respecto al aprendizaje del inglés, algunos estudiantes afirman tener un mayor interés ahora debido a clases externas a la institución, y a actividades extracurriculares que se

dieron en el aula de clases. #9: “Y ya después de la pandemia, con todo esto, le veo un poco más de interés, más que antes”.

Para finalizar, ciertos estudiantes argumentan que algunos de ellos y ellas ahora tienen unos niveles de desempeño académico y comportamental mejores que antes. #8: “¿Y entonces ahora tu nivel de atención en las clases? “Ya es bueno. Ha mejorado demasiado”.

Ausencia de aprendizaje Significativo (Después de la Pandemia):

Tabla 48

Nombre

<i>Análisis de entrevistas: Estudiantes</i>				
<i>Después del aislamiento preventivo generado por el Covid-19</i>				
Categorías	Ausencia de aprendizaje significativo			
Subcategorías	Por razones personales	Por razones relacionadas al aula de clase	Por razones diversas/no específicas	Totales por miembro de la comunidad
Profesores	0	0	0	0
Estudiantes	10 (19,61%)	3 (5,88%)	1 (1,96%)	14 (27,45%)
Totales	10 (19,61%)	3 (5,88%)	1 (1,96%)	14 (27,45%)

Finalmente, entre la ausencia de aprendizaje significativo en estudiantes durante la pandemia se registró un total de 14 menciones, de 51, las cuales equivalen a un 27,45% de veces. Entre estas menciones el 19,61% corresponde a presencia por razones personales, el 5,88% por razones relacionadas al aula, y el 1,96% por razones diversas o no específicas.

Dentro de los comentarios relacionados a la ausencia de aprendizaje significativo después de la pandemia se pueden observar distintas ideas:

Por razones personales:

La ausencia de aprendizaje significativo en estudiantes por razones personales después del aislamiento preventivo es la categoría con más menciones dentro de la ausencia. Dentro de las ideas principales que recalcan los y las estudiantes se puede afirmar que debido a circunstancias personales y sociales ocurridas durante la pandemia, ciertos estudiantes llegaron con secuelas mentales y emocionales tales como inseguridad y distanciamiento, entre otros. #3: “durante la pandemia me pasaron muchas cosas trágicas en mi casa, como le digo, me tocó vivir la mitad de la pandemia prácticamente mi papá. Hubo un momento que me pasó algo casi traumático durante ese tiempo y cuando ya volvimos, obviamente el

problema era quitarse el tapabocas, y toda esa cuestión y creo que durante todo ese encierro, cuando volví, o sea yo antes era muy sociable”.

Ciertos estudiantes manifiestan que las clases de inglés perdieron un poco de eficiencia post aislamiento preventivo generado por el COVID-19. #5: “Pero después de que estuvimos en clases virtuales las clases de inglés se volvieron un poco menos eficientes”.

Algunos estudiantes afirman sentirse menos acompañados ahora en la post pandemia por razones principalmente familiares o personales. #3: “Pero ya después, no sé, hubo un cambio en ellos, como, soltando y eso, ... y no sé, como yo no he tenido una confianza así como muy cercana con mi padre, más que todo siempre ha sido con mi mamá, y pues ahora que tomé la decisión de venirme a vivir con mi papá pues han cambiado las cosas. Ok, **¿desde hace cuánto vives con tú papá?** Como unos dos meses”.

Con respecto a la disciplina, algunos estudiantes mantienen la idea de que esta se ve afectada ahora en la post pandemia como consecuencia de la intromisión de la pandemia durante las etapas de niñez y adolescencia de los y las estudiantes. #1: “**¿Y después de la pandemia, hubo un cambio?** No sé, yo creo que sí, de alguna forma, claro, porque todos pasamos por procesos muy diferentes, durante la pandemia quedamos casi que diferentes a como empezó, cambiamos, muchos de nosotros éramos adolescentes que estábamos en una transición difícil en la que estábamos pasando de ser niños a adolescentes, entonces claro que se tuvo que ver muy afectado”.

No obstante, algunos otros estudiantes reconocen que desde un nivel personal, ellas y ellos mantienen ciertas dificultades propias a nivel de motivación y disciplinario que les impiden mantener una buena predisposición para aprender la lengua. #7: “Sigue igual, lo mismo. O sea, yo no sé si eso es sufrir de algo o qué, pero yo soy como muy olvidadiza entonces si algo no me lo reprenden ¿cómo se dice? Entonces como que a mí se me olvida y se me pasa. Si estoy muy interesada en algo, entonces como que lo demás no (**tiene importancia**)”.

Por razones relacionadas al aula:

En cuanto a las menciones de ausencia de aprendizaje significativo por razones relacionadas al aula después de la pandemia, las menciones fueron un tanto limitadas, sin embargo, se puede afirmar que ciertos estudiantes reconocen que durante el tiempo de pandemia, su progreso en el aprendizaje del inglés se estancó o por el contrario, empezaron a desaprender, lo que ahora representa una dificultad en la clase al no tener las bases necesarias

para retomar el aprendizaje. #4: “Cuando volvimos a iniciar a presencial fue bastante difícil, creo que en sí para todos porque en el salón fue así, retomar lo que se venía haciendo, porque durante virtualidad, a parte de que no se aprendió mucho, como que lo demás que venía, el proceso que venía antes de pandemia se frenó bastante y como que ha muchos se nos olvidó o nos pasaron cosas”.

Así mismo, algunos estudiantes afirman poder observar un cambio en ciertos estudiantes, quienes por diferentes circunstancias vividas durante la pandemia, ahora reflejan dificultades en el aula a nivel de convivencia y disciplina. #3: “Los que menos pensamos habían cambiado, eso fue lo que nos dejó la pandemia, una gran mejora a muchos o otros empeoraron debido a diferentes circunstancias que les hayan sucedido durante la pandemia y se vio reflejado aquí en el colegio cuando volvimos”.

Por razones no específicas o diversas:

Finalmente, hablando de las menciones con respecto a ausencia de aprendizaje significativo por razones no específicas o diversas después del aislamiento preventivo, algunos estudiantes están de acuerdo en que después del aislamiento preventivo, algunos estudiantes cambiaron en sus niveles de atención e interés en las clases de forma negativa, sin especificar el porqué. #2: “tanto a compañeros, hicieron como un intercambio, los que sí eran buenos en inglés, este año ahora son malos, y los que son malos ahora son buenos”.

Entrevistas a profesores

El instrumento de recolección de datos para profesores fue una entrevista semiestructurada que contaba con 30 ítems. Los focos principales de la entrevista fueron los cambios generados durante y después del aislamiento preventivo, su percepción del rol docente y del rol del estudiante, el aula, el involucramiento de los padres y la institución, el manejo de herramientas digitales y la recepción emocional. Las respuestas fueron catalogadas de acuerdo a los principios del aprendizaje significativo y se dividieron entre presencia y ausencia del mismo.

Para esta entrevista no hubo un foco diferenciado, es decir, las preguntas no estuvieron divididas en aprendizaje significativo para profesores y estudiantes, sino que estas fueron clasificadas a posteriori con base en los principios del aprendizaje significativo y en quien recayó finalmente. El total de menciones por parte de los profesores equivalente al 100% es de 96.

Tabla 49

Análisis de entrevistas: Profesores / Durante el aislamiento preventivo generado por el Covid-19

<i>Análisis de entrevistas: Profesores</i>						
<i>Durante el aislamiento preventivo generado por el Covid-19</i>						
Categorías	Presencia de aprendizaje significativo			Ausencia de aprendizaje significativo		
Subcategorías	Por razones personales	Por razones relacionadas al aula de clase	Por razones diversas/no especificadas	Por razones personales	Por razones relacionadas al aula de clase	Por razones diversas/no especificadas
Profesores	0	17 (60,71%)	2 (7,14%)	0	7 (25%)	2 (7,14%)
Estudiantes	0	23 (33,8%)	2 (2,9%)	0	39 (57,35%)	4 (5,88%)
Totales	0	40 (41,6%)	4 (4,16%)	0	46 (47,92)	6 (6,25%)
Total Profesores	19 (67,8%)			9 (32,2%)		
Total Estudiantes	25 (36,76%)			43 (63,24%)		

Presencia de aprendizaje significativo (Durante el aislamiento preventivo):

Tabla 50

Análisis de entrevistas: Profesores / Durante el aislamiento preventivo generado por el Covid-19 - Presencia de aprendizaje significativo

<i>Análisis de entrevistas: Profesores</i>				
<i>Durante el aislamiento preventivo generado por el Covid-19</i>				
Categorías	Presencia de aprendizaje significativo			
Subcategorías	Por razones personales	Por razones relacionadas al aula de clase	Por razones diversas/no específicas	Totales por miembro de la comunidad
Profesores	0	17 (60,71%)	2 (7,14%)	19 (67,8%)
Estudiantes	0	23 (33,8%)	2 (2,9%)	25 (36,76%)
Subtotal	0	40 (41,6%)	4 (4,16%)	44(45,83%)

Dentro de las respuestas de los profesores encontramos una división. Primero está la percepción que tienen los profesores sobre ellos mismos, la que es mayormente positiva con un 67,8% (19) y 32,2% (9) para la percepción negativa. Segundo está la percepción sobre los estudiantes, que fue mayormente negativa con 63,24% (43) del total de las menciones hacia

estudiantes siendo de ausencia de aprendizaje significativo y solo 36,76% (25) del total de las menciones para presencia de aprendizaje significativo.

Se encontró que la mayoría de menciones sobre presencia de aprendizaje significativo se hicieron con respecto al aula de clase, tanto de profesores hacia sí mismos, como hacia estudiantes. La mayoría de las menciones se hacen dentro de las categorías de disposición, predisposición e interacción personal.

Por razones relacionadas al aula de clase

En el total de menciones se encuentra que entre el 60,71% de estas que los profesores hicieron sobre sí mismos sobre la presencia de aprendizaje significativo; 33,8% (23) del total de las menciones de profesores hacia estudiantes estuvieron relacionadas al aula de clase, constituyendo un 41,6% (40) del total de las menciones sobre aprendizaje significativo.

Lo primero que se encuentra es que esta nueva metodología ofrece posibilidades de explorar herramientas digitales que antes no estaban disponibles. #2: “definitivamente sí, sí fue un reto, no, primero, inicialmente arrancamos trabajando una plataforma que se llama “Sway” recomendada por el, por el compañero de informática, y bueno, pues a mí me pareció super chevere aprender de eso, vale, porque pues en realidad no lo había implementado, entonces, había trabajado anteriormente con Muro y algo, pues en instituciones en las que trabajé anteriormente y bueno, siempre digamos, que en lo privado le piden a uno que, o sea, trabajar en una plataforma, ofrecerle a los chicos recursos digitales y todas las cuestión, no, digamos que, con esto, ok, tuve la oportunidad de, de listo, o de ponerme en esa sintonía”

Uno de los factores más mencionados fue la unión del área de inglés y de lengua materna dentro de lo que se llamó campo comunicativo. Esta flexibilización tuvo como objetivo permitir que hubiera un proceso transversal en el entendimiento de ambas lenguas

#2: “también cuestión como de gustos, no, porque también hay veces, a ver, unos chicos que qué podían hacer unas conexiones muy chéveres en inglés, pero no eran tan buenos en en lengua castellana, entonces de alguna manera nos sirvió mucho eso porque nosotros los maestros estamos trabajando, estábamos, calificábamos juntos el mismo taller, vale, entonces por ejemplo hicimos un taller integrado acerca de, justamente, pues la educación también debe contextualizarse entonces hablamos de la emergencia, entonces aprendimos allí y nos conectamos, calificábamos las dos, entonces teníamos la mirada de de ambas no, y de eso es lo que se trata la integración curricular de ver, de ver de el estudiante de ambas facetas, sin decir que sea lo mismo entender, o sea, la lengua extranjera, que la

lengua materna, pero sí hace parte del proceso comunicativo del niño, entonces creo que eso nos enriqueció, nos enriqueció bastante.”.

Este eje transversal que se manejo fue precisamente lo que permitió la creación de materiales significativos, ya que, al integrarse diferentes áreas, al mismo tiempo que se planeaba en conjunto, se permitió la contextualización e interpolación de los temas. #1: “Integramos el campo comunicativo y el histórico. Éramos alrededor de cuatro profesores trabajando en la misma guía...eso siempre es interesante y creo que la educación debe apuntar a la integración más que a dar materias por separado, cada uno por su cuenta, donde el estudiante no le ve como un fin a todas esas materias. En cambio al integrarlo, el estudiante ve el mismo propósito, ve las mismas temáticas desde diferentes perspectivas, entonces es bien interesante”.

Otro factor que contribuyó a la presencia de aprendizaje significativo fue la posibilidad de llevar un seguimiento más detallado del proceso de los estudiantes. Tanto por parte de los profesores, como de los padres de familia #2: “Tuvimos cosas bacanas que fue que trabajamos con la mitad del grupo, entonces trabajar con 15, no, pues una bacanería, una bacanería. De pronto sí se me olvidó mencionarte eso antes, de que, de alguna manera, eso fue una ganancia porque era trabajar con la guía que nosotros habíamos quedado, y era, y era decirle que tenía mi casa, tenía dos horas para interactuar con todo, ya, que hablar con todos, ¡qué maravilla! alcanzaba, entonces, me entendés, entonces, les podía exigir “ah, no has hecho esto”, “no, ve pilas con esto, ¡pilas!”, entonces, había, exacto, un acompañamiento diferente, entonces era más personal, era más, exacto, podíamos interactuar más, entonces, eso fue chévere”.

Por parte de los padres de familia, hay que añadir también una disposición a superar la brecha que representaba la tecnología #1: “Bueno, yo creo que contribuyó un poco. Los papás también tuvieron que aprender a conectarse a una videoconferencia, cómo opinar, entonces eso sí contribuyó un poco para ellos en esa parte y claro, el rol del padre siempre es importantísimo en este proceso de enseñanza, entonces, ellos digamos que siempre contribuyen y siempre están muy ... dispuestos a colaborar en cualquier situación.

Por razones diversas/no especificadas

Del total de menciones sobre aprendizaje significativo por razones diversas o no especificadas 4,16% (4) fueron sobre presencia, siendo 7,14% (2) de respuestas totales de profesores sobre sí mismos y 2,9% (2) de profesores sobre estudiantes.

Dentro del balance de presencia se encuentra que el aislamiento llevó a una búsqueda de enriquecimiento por parte de los profesores #2: “Eh, sí, aprendí bastante, hasta me metí por allá empecé un diplomado en, también para, para, qué, cómo que involucrara el tema de de lenguas y de Tics, eso me ayudó un poquito, sin embargo, creo que, que por eso mismo, yo creo que el tiempo también era, era y un poco limitado, o sea, era, nos estaba pidiendo bastante porque, o sea, era personalizar todo, personalizar, personalizar y vos con doscientos estudiantes, entonces, eso era duro, no, pero aprendimos mucho.”.

Por parte de los profesores se percibió un gran compromiso por el bienestar de los estudiantes, misma razón que los llevó a buscar alternativas de flexibilización que les permitiera sobrellevar la carga académica mientras se avanzaba en contenidos. #2: “Pues mira yo creo que, yo creo que todo, yo creo que tener un equipo de compañeros que sean comprometidos es un valor muy grande que tenemos, que tenemos en la institución, por ejemplo aquí, digamos, en en el ciclo, aquí en (**la institución**), de alguna manera nosotros somos muy, somos, exacto, estamos comprometidos, y pensando mucho en el bienestar de los pelaos, entonces, nosotros creo que nos, como lo dijiste, nos flexibilizamos lo que más podemos y tratamos de, de adaptarnos a esas circunstancias tan complejas”.

Ausencia de aprendizaje significativo (Durante el aislamiento preventivo):

Tabla 51

Análisis de entrevistas: Profesores / Durante el aislamiento preventivo generado por el Covid-19 - Ausencia de aprendizaje significativo

Análisis de entrevistas: Profesores				
Durante el aislamiento preventivo generado por el Covid-19				
Categorías	Ausencia de aprendizaje significativo			
Subcategorías	Por razones personales	Por razones relacionadas al aula de clase	Por razones diversas/no específicas	Totales por miembro de la comunidad
Profesores	0	7 (25%)	2 (7,14%)	9 (32,2%)
Estudiantes	0	39 (57,35%)	4 (5,88%)	43 (63,24%)
Totales	0	46 (47,92%)	6 (6,25%)	52 (54,1%)

Por razones relacionadas al aula de clase:

Sobre el total de menciones de ausencia 25% (7) fue de profesores sobre sí mismos y 57,35% (39) fue de profesores sobre estudiantes para un total de 47,92% (46) de las menciones.

Aunque se considera que las nuevas generaciones son más versadas en el uso de

tecnologías de la información, también se resalta la brecha informática. El aislamiento preventivo y la modalidad PAT demostró que el uso de herramientas como teléfonos inteligentes y redes sociales no se traduce en conocimiento sobre TICs en general como el uso de procesadores de texto, software y apps como la suite de Google, Meets, Zoom, Classroom, entre otros, los que requieren un cierto grado de conocimiento, #2: “algo que nos llamaba la atención era decir de que estos jóvenes y bien eran de el tiempo digital, que no sé qué, que las redes sociales, no sé qué, en realidad algunos sencillamente no eran, no eran tan hábiles para, o sea, para, para realizar ciertas cosas en el entorno virtual o sencillamente no querían, no les interesaba, o sea, te puedo decir que, o sea, la verdad pensamos que se iban a mover mucho más fácil o que iban a hacerlo mucho mejor esa parte, pero no, nos dábamos cuenta como que no

Esto aplica tanto para estudiantes como para profesores, #1: “Pues mira que fue complicado. Cada profe, hubo profes, por ejemplo los que ya tienen más edad les costó bastante. Ellos sí manejaron unos niveles de angustia, de depresión grandes porque, es como decir a una persona que nunca encendió un computador, a decirle “venga, ahora tiene que enseñar con el computador” y la verdad, la capacitación fue nula, no hubo capacitación, pero ellos por sus propios medios, con sus familiares, empezaron a indagar y aprender un poco sobre el uso de estas tecnologías, pero digamos que así trabajo en equipo para enseñarle a los que no sabían no hubo, pero sí fue algo más personal cada quien tuvo que subsistir, como pudo con sus herramientas que tenía al alcance.”

Sin embargo, los principales agravantes de la situación fueron la falta de recursos y el mismo aislamiento. Por un lado, muchos de los estudiantes pertenecían a los estratos socioeconómicos entre 1 y 3, por lo que en general, no contaban con los recursos necesarios para sostener una modalidad de aprendizaje apoyada por tecnologías, tales como conexión a internet estable y computadores o celulares #1: “Primero, se pensó que se iba a ser algo más virtual, pero al ver ya la realidad cuando teníamos las sesiones sincrónicas, al ver que se conectaban solo 5 o 10 estudiantes, al ver que se les caía el Internet, nos tocó replantear más hacia un trabajo a distancia.”.

De la misma forma, todos estos factores se ven maximizados por la poca presencia estatal en las escuelas y colegios. #1 La mayor dificultad que enfrentamos fue el abandono del estado a la educación. Tuvimos una pandemia y un aislamiento donde nos vimos obligados a ir a la “virtualidad”, pero una virtualidad de nombre porque al tener estudiantes sin equipos, sin Internet, sin los recursos para acceder a esta virtualidad, eso se fue transformando más como en un trabajo a distancia donde simplemente se dejaban trabajos a

los estudiantes y ellos iban entregando así como cada 15 días, cada mes. Fue muy, muy, muy complicado.”

Ahora, otro factor fue el aislamiento en sí mismo, tanto para estudiantes como para profesores fue muy complicado traer el aula a sus hogares o, más bien, no poder hacer la separación entre la escuela y el hogar. Para los profesores, esto implicó una sobre conexión y una extensión de las horas de trabajo. #2: “bueno, no, pues como te digo, pues inicialmente esa incertidumbre nos, no, era una cosa, como te digo, desgastante que uno termina trabajando, o sea, diez, doce horas al día; uno no soltaba ese celular, no, se volvía una cosa, y que, uno como que no tuviera, eh, intimidad, me entendés, porque digamos, como que se mezclaron todos los entornos”.

Para los estudiantes, esto implicó la mezcla entre las dinámicas del hogar y las de la escuela. Dentro de la escuela son los profesores quienes se encargan de tener un manejo del curso. De esta forma, los profesores observaron que muchos estudiantes se quedaban solos en casa porque sus acudientes debían trabajar y no había manera para el profesor de tener control o conocimiento sobre lo que estaban haciendo cada uno detrás de la pantalla. #2: “Luego, viene otra vez, como que listo, toca salir, y muchos papás, “listo, ah bueno, amor pues yo tengo que irme, listo, otra vez vuelvo a trabajar, tú quedas solo”, porque todavía no se habían abierto las escuelas, “entonces, tú quedas solo en casa, tú tienes que dar cuenta por lo que pasa en, por tus clases, en casa, yo me voy a trabajar vos te quedas con el internet, todo”, entonces el muchacho, empezaron a haber otras dinámicas, entonces, el muchacho no entraba a clase, se quedaba dormido, blablabla, entonces, ahí como que también los pelaos distraídos, redes sociales, se sabe que hay veces que un muchacho en internet, sin supervisión, pues es como estar solo en la media noche en la calle, entonces, pues, entonces, también creo que eso afectó mucho”.

El aislamiento y la sobre conexión también afectaron en la salud mental de ambos sectores, aunque cabe resaltar, que afectó especialmente la motivación de los estudiantes. #2: “no podemos negar que la salud mental fue fuertemente afectada, bueno, entonces los muchachos veían clase desmotivados o no dormían bien, o bueno, todo lo que fuera, ¿cómo uno dinamiza una clase así? entonces, creo que fueron aspectos que influyeron”.

Por razones diversas/no especificadas

De las menciones de los profesores 7,14% (2) fueron sobre el total de sí mismos y 5,88% (4) fueron sobre el total de menciones sobre estudiantes, siendo 6,25% (6) del total de menciones.

En cuanto a las menciones de ausencia por razones diversas o no específicas se encontró que el cambio de modalidad agudizó ciertas problemáticas relacionadas al uso de tecnologías de la información como lo son, por ejemplo, el cyberbullying y el sexting en menores de edad, o una situación tan compleja como la violencia intrafamiliar #2: “muchas situaciones, o sea, complejas, de también la edad, también cambiar, la comunicación fue diferente, los niños y muchos casos de violencia familiar, muchos casos de, también de sexting, eh, cyberbullying, entonces cosas que, que afectaban muchísimo, o sea, ese tema también, si ese cyberbullying, esa creación de los grupos, el irrespeto en ocasiones, me entendés, porque pues detrás de una pantalla se esconde la gente y hace bobadas, entonces, creo que eso también, pues afectó bastante, la carga emocional para todos”.

Así mismo, el aislamiento obstaculizó la comunicación en general, estudiante-estudiante, estudiante-profesor, acudiente-profesor, etc. Lo que ralentizó el proceso de seguimiento y aprendizaje en general. #1: “yo pensaría que sí fue distinto debido a que el aislamiento nos aisló también de reunirnos con los padres, de hablar con los padres, entonces era una llamada. Aparte, no, se enfocó simplemente en lo académico, porque como no teníamos los estudiantes, lo disciplinario y comportamental fue mínimo, fue yo diría que casi nulo. Entonces la verdad casi no hubo así un contacto muy estrecho con los padres, cómo se da en la presencialidad”.

Análisis de entrevistas a profesores (Después del aislamiento preventivo)

Tabla 52

Análisis de entrevistas: Profesores / Después del aislamiento preventivo generado por el Covid-19

Análisis de entrevistas: Profesores						
Después del aislamiento preventivo generado por el Covid-19						
Categorías	Presencia de aprendizaje significativo			Ausencia de aprendizaje significativo		
Subcategorías	Por razones personales	Por razones relacionadas al aula de clase	Por razones diversas/no especificadas	Por razones personales	Por razones relacionadas al aula de clase	Por razones diversas/no especificadas
Profesores	0	9(64,2%)	0	0	3(21,4%)	2(14,2%)
Estudiantes	0	12(37,5%)	0	0	15(46,8%)	5(15,6%)
Totales	0	21(45,65%)	0	0	18(39,1%)	7(15,2%)
Total Profesores	9(64,2%)			5(35,7%)		
Total Estudiantes	12(37,5%)			20(62,5%)		

Presencia de Aprendizaje Significativo (Después de la Pandemia):

Tabla 53

Análisis de entrevistas: Profesores / Después del aislamiento preventivo generado por el Covid-19 - Presencia de aprendizaje significativo

<i>Análisis de entrevistas: Profesores</i>				
<i>Después del aislamiento preventivo generado por el Covid-19</i>				
Categorías	Presencia de aprendizaje significativo			
Subcategorías	Por razones personales	Por razones relacionadas al aula de clase	Por razones diversas o no específicas	Totales por miembro de la comunidad
Profesores	0	9 (64,2%)	0	9 (19.56%)
Estudiantes	0	12 (37,5%)	0	12 (26.08%)
Totales	0	21 (45,6%)	0	21 (45.65%)

Dentro de la presencia de aprendizaje significativo posterior a la pandemia, se encontraron 21 (45.65%) menciones sobre el total del 100% (46), 9 (19.56%) que corresponden a menciones sobre profesores y 12 (26.08%) que corresponden a menciones sobre estudiantes. Las menciones de presencia en esta categoría fueron relacionadas al aula.

Por razones relacionadas al aula:

Para el balance positivo se encontró que una buena parte de las menciones hace referencia a que después del aislamiento preventivo por COVID-19 aún se lleva a cabo el trabajo por campos, una flexibilización adoptada durante la pandemia, aunque no con la misma intensidad. Se encuentra además que esta hizo parte del proceso de aprendizaje de los profesores durante la pandemia #2: “Ya no me encuentro tanto con el, digamos, con el maestro de lengua castellana, pero igual nuestros objetivos y nuestra planeación debe ser, debe ser en conjunto. Entonces, esos objetivos siguen ligados ¿por qué? porque pues también tuvimos un aprendizaje y yo creo que ese es el crecimiento que hemos tenido también en la parte, en la parte curricular.”

La otra parte de las menciones hacen referencia al retorno a las aulas, especialmente beneficioso para el campo comunicativo que requiere de la interacción en gran parte para funcionar. #1: “Sí, claro, el cambio es gigante. Ahorita ya tenemos una normalidad académica dónde podemos llevar un seguimiento de cada estudiante. El inglés requiere mucha

exposición al idioma, entonces al tenerlos cada semana, pues ya el progreso es más evidente, o sea, el cambio es gigante prácticamente.”.

Ausencia de aprendizaje Significativo (Después del aislamiento preventivo):

Tabla 54

Análisis de entrevistas: Profesores / Después del aislamiento preventivo generado por el Covid-19 - Ausencia de aprendizaje significativo

Análisis de entrevistas: Profesores				
Después del aislamiento preventivo generado por el Covid-19				
Categorías	Ausencia de aprendizaje significativo			
Subcategorías	Por razones personales	Por razones relacionadas al aula de clase	Por razones diversas/no específicas	Totales por miembro de la comunidad
Profesores	0	3(21,4%)	2(14,2%)	5 (10.86%)
Estudiantes	0	15(46,8%)	5(15,6%)	20 (43.47%)
Totales	0	18(39,1%)	7(15,2%)	25 (54.34%)

Por razones relacionadas al aula de clase

Para las menciones de ausencia se encontraron una parte importante de las menciones en el estancamiento del proceso de aprendizaje. Hubo una pérdida de motivación y disciplina que retrasó los procesos de aprendizaje, aunque esto no aplica para todos los estudiantes #1 “No sé si es muy extremo decirlo, pero yo pensaría que esos dos años, respecto al progreso en el aprendizaje del inglés fue nulo, entonces ahorita lo que estoy haciendo es retomar, retomar, reforzar. Prácticamente volver a empezar un proceso, pues debido a que tuvieron dos años donde el contacto con el inglés fue muy escaso.” Una docente incluso agrega canon respecto a la relación entre la falta de desempeño y la carencia de recursos y posibilidades durante la pandemia, #2: “ahorita con este tema de, de lo que abordamos en clase, en ocasiones mucho, hay como bueno, hay dos polos, no, los niños que, que se desenvuelven muy bien y los otros que, mmm, que muchas veces coinciden con los jóvenes que no tenían conectividad, que no podían trabajar apropiadamente, que, que les costó muchísimo el proceso...”

Y aunque los docentes reconocen el reencuentro como algo altamente positivo para la comunidad educativa, de igual manera están de acuerdo con que hay ciertos problemas de convivencia, tal vez debido a la falta de costumbre de la convivencia en comunidad debido a

la atomización del aislamiento. Cosa que también afecta el factor motivación en los estudiantes. #2: “ya ahorita, eh, ¿cómo se llama? presencialidad total, entonces, hay, te digo que hay, no sé, como si fuera un estallido de situaciones de convivencia, ¡una cosa brutal! te diré, ¿por qué? porque, digamos de alguna manera, esos cambios del ciclo vital de ellos, las hormonas, verse otra vez con los niños, o sea, los niños con las niñas, eso parece que no pudieran regular, mucha pelea también, mucha discusión, mucha intolerancia, entonces, como te digo, hay veces que hay grupos en que uno se demoraba en arreglar ese grupo como, como 15 minutos para que, para poderme y empezar clase.”.

Finalmente, a pesar de que se quieren retomar algunas dinámicas que se llevaban a cabo durante el aislamiento especialmente relacionadas al uso de las TICs en el aula, no ha sido posible debido a la falta de conexión y equipos dentro del colegio. Aunque se expresa rechazo por la sobre conexión que viene con algunas de estas herramientas. #1:

Desafortunadamente, aquí no hay conectividad en el colegio para los estudiantes, no hay equipos para aplicar muchos de estos recursos que en verdad enganchan mucho al estudiante al aprendizaje.”.

Por razones diversas o no específicas

Para las menciones por razones diversas o no específicas se encontró que la mayoría de las menciones se hacen con referencia a la salud mental #1: “El cambio fue bastante desfavorable. Los estudiantes, como te digo, en su salud mental, llegaron muy deficientes. Hemos tenido bastantes problemas, bastantes dificultades, en su mayor parte sobre los estudiantes #1 “Es bastante complicado ahora. La verdad que la pandemia afectó mucho, vemos muchos chicos con depresión, con problemas de depresión, con problemas de pensamientos suicidas, con problemas de drogadicción, entonces, no, ahorita está muy, muy, muy tenaz la situación y se empeora al no tener, pues ese apoyo de psicólogos de personal que trabaja esa parte de salud mental en los chicos, entonces bien complicada la situación. Unos aspectos bien delicados, y vemos cómo están los chicos abandonados totalmente”.

Y en menor medida de los profesores #1: “Incluso el docente, tenemos docentes que volvieron con problemas en la parte de salud mental...”. Se mencionan una falta de apoyo por parte de la secretaría de educación #1: “y también el apoyo ha sido cero de la Secretaría de Educación. Alguna campaña o de pronto alguna atención, entonces es complicado”, y agravantes como las situaciones individuales que trajo la pandemia: Pérdida de empleo,

interrupción del ciclo de escolarización, etc. Además de que se recibe muy poco apoyo psicológico #1: “Yo pienso que también se ven muchas dificultades familiares, mucha gente que ha perdido el empleo, gente que tiene dificultades económicas. Todo eso también los afecta a los padres.”.

Estas situaciones se convierten en un problema de salud pública al que no se le dio la suficiente atención. Se estaba viviendo la pandemia de COVID-19 junto al detrimento de la salud mental. De acuerdo con los docentes, el gobierno destinó pocos recursos para atender la situación que tiene agravantes como la ineficiencia del sistema de salud y otros problemas transversales como el consumo de sustancias alucinógenas. #1: “Ahora parece que está mejorando un poco, pero es también triste el abandono del Estado en este sentido, donde tenemos un psicólogo que atiende varias sedes. Un psicólogo, atendiendo 1400 estudiantes. No dan abasto, el psicólogo y el personal de apoyo que tenemos ... Estamos solos, los docentes estamos solos, la verdad la escuela se mueve por el trabajo de los docentes, por el trabajo adicional que nos toca hacer en todo aspecto, entonces, es bien complicado el retorno a clases, pues bajo estas condiciones, no, pero este problema lo vemos que también está en lo privado, pero digamos que ellos tienen más herramientas, más recursos para tratar, pues con todas estas situaciones aquí no, aquí hay situaciones de drogas, de suicidios, de personas con pensamientos suicidas.”.

Entrevistas a directivos

Esta entrevista semiestructurada contó con 21 ítems. La entrevista se centró en la percepción de los directivos con respecto a la enseñanza del inglés en el aula de clase, los roles de los miembros de la comunidad educativa y de la institución, así como el papel que jugaron los cambios y flexibilizaciones realizados por la misma durante y después del aislamiento preventivo, y sus resultados. De la misma forma que con las anteriores entrevistas, las respuestas fueron divididas y categorizadas de acuerdo a los principios del aprendizaje significativo, dividiéndolas entre su presencia y/o ausencia.

Análisis de entrevistas a profesores (Durante el aislamiento preventivo)

Tabla 55

Análisis de entrevistas: Directivos / Durante el aislamiento preventivo generado por el Covid-19

<i>Análisis de entrevistas: Directivos</i>						
<i>Durante el aislamiento preventivo generado por el Covid-19</i>						
Categorías	Presencia de aprendizaje significativo			Ausencia de aprendizaje significativo		
Subcategorías	Por razones personales	Por razones relacionadas al aula de clase	Por razones diversas/no especificadas	Por razones personales	Por razones relacionadas al aula de clase	Por razones diversas/no especificadas
Profesores	0	8 (40%)	4 (20%)	0	7 (35%)	1 (5%)
Estudiantes	0	5 (11,9%)	10 (23,8%)	0	15 (35,7%)	12 (28,57%)
Subtotales	0	13 (20,96%)	14 (22,58%)	0	22 (35,48%)	13 (20,96%)
Total Profesores	12 (60%)			8(40%)		
Total Estudiantes	15 (35,7%)			27(64,3%)		

Presencia de aprendizaje significativo (Durante el aislamiento preventivo):

Tabla 56

Análisis de entrevistas: Directivos / Durante el aislamiento preventivo generado por el Covid-19 - Presencia de aprendizaje significativo

<i>Análisis de entrevistas: Directivos</i>				
<i>Durante el aislamiento preventivo generado por el Covid-19</i>				
Categorías	Presencia de aprendizaje significativo			
Subcategorías	Por razones personales	Por razones relacionadas al aula de clase	Por razones diversas o no específicas	Totales por miembro de la comunidad
Profesores	0	8 (40%)	4(20%)	12(19,35%)
Estudiantes	0	5(11,9%)	10(23,8%)	15(24,19%)
Subtotal	0	13(20,96%)	14(22,58%)	27(43,54%)

Según la distribución de los datos encontramos que del total de menciones de los directivos 62 (100%), 43,54% (27) se encuentran dentro de la presencia de aprendizaje significativo. Un total de 19,35% (12) de las menciones hacen referencia a profesores y 24,19% (15) hacen referencia a estudiantes.

Por razones relacionadas al aula de clase

Para empezar, se encontró que las menciones de los directivos a los profesores están relacionadas a su vocación, versatilidad y buena disposición para afrontar los retos del

aislamiento preventivo. Se menciona su disponibilidad para trabajar en equipo y adoptar las tecnologías de la información a la metodología PAT. #1: “la virtualidad y los procesos de virtualización de la enseñanza, y hasta dónde se pueda de los aprendizajes, fue una sorpresa para todos, sin embargo, creo que los profesores sortearon, pese a las enormes dificultades que tuvieron que enfrentar con actividad, disponibilidad de equipos, horarios, que algunos no podían ver clases en tiempo sincrónico, pese a todo ello, hubo una buena respuesta de los docentes, lo que habla muy bien de su actitud con la cual asumieron la gestión del aula en un contexto en el cual el aula se había virtualizado.”.

Los directivos denotaron una gran disposición de los profesores para adaptarse al uso de nuevas metodologías y herramientas. Así mismo, el campo comunicativo, especialmente el área de inglés, se beneficiaron grandemente de la disponibilidad de materiales y herramientas virtuales. #1: “Fue muy positivo que los maestros y las maestras descubrieran, quienes no lo sabían, sobre la existencia de las redes sociales, los métodos y metodologías virtuales, las herramientas y plataformas digitales disponibles para el desarrollo de algunos ejercicios didácticos.

Sin embargo, el mayor esfuerzo hecho por la comunidad educativa de la escuela fue probablemente el esfuerzo por mantener el espacio de la escuela habitado #1: “Fue muy positivo en el contexto de la virtualidad que la escuela, a pesar de todo, pudiera funcionar.” pues los mismos directivos afirmaron haber realizado adaptaciones pensadas para poder dar esta posibilidad a la institución y sus estudiantes #2: “También hicimos horarios donde los chicos, digamos, primero hicimos un horario donde ellos rotaban los campos para no saturarlos, teniendo en cuenta pues la disponibilidad que tenían de sus equipos, de su internet, abrimos la sala de sistemas para quienes vinieran, se prestaron equipos”.

Por razones diversas/no especificadas

El factor más mencionado tanto como para estudiantes como para profesores fue la comunicación entre escuela y hogar. Se destinaron canales de comunicación directa entre padres y profesores, y entre profesores y directivos, sin embargo, no es que no existieran antes, sino que se fortalecieron, permitiendo establecer contacto con estudiantes que habían dejado de asistir y realizar reuniones con la mayor parte de los padres de familia. #1: “Nosotros implementamos de manera permanente el correo electrónico como instrumento de contacto con la familia, los padres y madres de familia también tuvieron la oportunidad de

llamar directamente utilizando el celular o el whatsapp en un determinado momento, el facebook también se convirtió en una buena herramienta para informar qué estaba pasando, qué ocurría, pues fue y es la herramienta que más utilizamos aquí en la institución junto al whatsapp, por ejemplo, se elevó el número de personas vinculadas a la cuenta del colegio y fue positivo porque hubo una mayor interacción con muchas familias, al igual que también expresaban mucho desencanto, muchas situaciones agresivas inclusive en algunos casos.”.

Ausencia de aprendizaje significativo (Durante el aislamiento preventivo):

Tabla 57

Análisis de entrevistas: Directivos / Durante el aislamiento preventivo generado por el Covid-19 - Ausencia de aprendizaje significativo

<i>Análisis de entrevistas: Directivos</i>				
<i>Durante el aislamiento preventivo generado por el Covid-19</i>				
Categorías	Ausencia de aprendizaje significativo			
Subcategorías	Por razones personales	Por razones relacionadas al aula de clase	Por razones diversas/no específicas	Totales por miembro de la comunidad
Profesores	0	7 (35%)	1 (5%)	8 (12,90%)
Estudiantes	0	15 (35,7%)	12 (28,57%)	27 (43,54%)
Totales	0	22 (35,48%)	13 (20,96%)	35 (56,45%)

Por razones relacionadas al aula de clase

Dentro de las menciones de ausencia de aprendizaje significativo se encontró que los factores más mencionados son la falta de acceso a recursos digitales, la brecha digital y económica, y la elevada carga emocional que se experimentó por el aislamiento. #1: “No, de hecho la virtualidad y la presencialidad educativa son un antípoda en el proceso y el ejercicio de la formación de las maestras y los maestros. Hasta antes de la pandemia se hablaba del uso creativo de las TIC en el espacio escolar. Lo que la pandemia hizo fue convertir en un absoluto las TIC en el proceso de aprendizaje y enseñanza. Eliminó la escuela como tradicionalmente la conocemos.”.

En cuanto a la brecha digital, se descubrió que se vio agudizada por el hecho de que las TICs colmaron el espacio de la educación en vez de convertirse en un complemento. Tanto profesores como estudiantes se encontraban en un desconocimiento de aplicación de herramientas digitales al aula de clase, puesto que el uso de apps y dispositivos no se traducía directamente en conocimiento de aplicaciones como Zoom o Google Classroom. #1: “En la

pandemia descubrimos que esta idea de que esta es una generación directamente conectada con el mundo digital no es cierta ... hubo necesidad de hacer alfabetización digital con ellos, aún con estudiantes de la generación supuestamente digital. Los estudiantes, si bien tienen una mayor permeabilidad a ciertas herramientas digitales, estas tienden a ser más vinculadas a las redes sociales o a el entretenimiento y no tanto a otro tipo de prácticas como por ejemplo las educativas, entonces desconocían muchas herramientas, ...”.

Así mismo, este problema se agudizaba por la falta de acceso a recursos tecnológicos en la que se encontraba la comunidad educativa #2: “Bueno, durante la pandemia, la mayor dificultad fue la disponibilidad de equipos y conectividad, eso hizo que no todos los estudiantes pudieran acceder pues a las guías y a todo lo que preparamos.”.

Finalmente se percibe que todos estos factores se reflejaron en el desempeño y sobrecargaron emocionalmente a la comunidad educativa, pero especialmente en los estudiantes, los cuales se vieron afectados por las dificultades económicas y el aislamiento, además de tener que adaptarse a una nueva modalidad de enseñanza, lo que los hizo especialmente susceptibles, repercutiendo en su desempeño general. #1: “Los resultados académicos son deficitarios. Hubo una mayor ausencia de estudiantes, una fuerte disminución de los compromisos académicos, una desmotivación notoria de porcentajes significativos de estudiantes que, como te decía, que antes tenían muy buen desempeño escolar y en el contexto de pandemia disminuyeron su desempeño, hasta estudiantes que desaparecieron de la vida escolar como tal.”.

Por razones diversas/no específicas

Dentro de las razones no específicas se percibió una general desatención por parte del estado a las escuelas durante el aislamiento. Las escuelas y el país en general no contaban con la infraestructura para afrontar una educación completamente mediada por tecnologías. #1: “Realmente no hubo muchos cambios, primero, porque el estado no invirtió, el estado debió haber fortalecido la infraestructura educativa y no lo hizo, debió haber hecho fortalecimiento de la infraestructura tecnológica y no lo hizo, la conectividad fue un desastre durante mucho tiempo, se asignaron aparatos periféricos para los estudiantes que no funcionaron.”. Así mismo, los directivos resaltan la necesidad de mayor apoyo estatal atendiendo las necesidades emergentes del momento #1: “Todo se pudo hacer diferente! uno, se pudo haber hecho diferente la dotación en infraestructura oportuna por parte del estado, no ocurrió. Se pudo haber hecho diferente la dotación tecnológica por parte del estado de tal forma que todo

niño tuviera un computador en Colombia, no ocurrió. Se pudo haber hecho diferente el fortalecimiento de la plataforma de datos disponible para estudiantes y profesores, no ocurrió ... esta era una situación excepcional que implicaba gastos adicionales o diferentes, ese acompañamiento no ocurrió.”.

Se manifiesta que por parte del magisterio y el gobierno local también hubo falencias en cuestión del cuidado a la salud mental, #2: “Todo este asunto tiene el agravante que no se generaron medidas en términos del cuidado de la salud por parte del servicio médico del magisterio, eso se descuidó por completo, o sea, no hubo una sola intervención a favor de, de atender esta situación y cada docente lo hizo como mejor pudo, inclusive nos inventamos como horas de conversación, tiempos extra donde podíamos escucharlos desde las coordinaciones, pero creo que eso fue un tema completamente descuidado por parte de la Secretaría y del Ministerio, pues incluso, debido a modificaciones a los proyectos de ayuda psicosocial, la escuela dejó de contar con apoyo psicológico durante la pandemia, #2: “Lo que perdimos, casi que por completo, fue todo el tema de apoyo psicosocial porque la Secretaría modificó el proyecto y nos dejó sin psicología justo en la época que más lo necesitábamos”.

Para concluir, se menciona que en general, los estudiantes asumieron un rol pasivo en cuanto a su educación. #2: “Creo que los estudiantes siguen siendo pasivos y receptores, ¿no? de hecho uno, pues si bien se presentaron cosas interesantes y hubo trabajos maravillosos, creo que todavía no hemos logrado poner a título de protagonista el proceso de aprendizaje, los estudiantes aún siguen siendo receptores”.

Análisis de entrevistas a directivos (Después del aislamiento preventivo)

Tabla 58

Análisis de entrevistas: Directivos / Después del aislamiento preventivo generado por el Covid-19

Análisis de entrevistas: Directivos						
Después del aislamiento preventivo generado por el Covid-19						
Categorías	Presencia de aprendizaje significativo			Ausencia de aprendizaje significativo		
Subcategorías	Por razones personales	Por razones relacionadas al aula de clase	Por razones diversas/no especificadas	Por razones personales	Por razones relacionadas al aula de clase	Por razones diversas/no especificadas
Profesores	0	3 (60%)	0	0	2 (40%)	0

Estudiantes	0	0	1 (6,6%)	1 (6,6%)	7 (46,6%)	6 (40%)
Totales	0	3 (13,64%)	1 (4,54%)	1 (4,54%)	9 (40,91%)	6 (27,27%)
Total Profesores	3 (60%)			2 (40%)		
Total Estudiantes	1 (6,7%)			16 (93,3%)		

Presencia de aprendizaje Significativo (Después de la Pandemia):

Tabla 59

Análisis de entrevistas: Directivos / Después del aislamiento preventivo generado por el Covid-19 - Presencia de aprendizaje significativo

<i>Análisis de entrevistas: Directivos</i>				
<i>Después del aislamiento preventivo generado por el Covid-19</i>				
Categorías	Presencia de aprendizaje significativo			
Subcategorías	Por razones personales	Por razones relacionadas al aula de clase	Por razones diversas/no específicas	Totales por miembro de la comunidad
Profesores	0	3 (60%)	0	3 (13,64%)
Estudiantes	0	0	1 (6,6%)	1 (4,54%)
Subtotal	0	3 (13,64%)	1 (4,54%)	4 (18,18%)

Por razones relacionadas al aula de clase

Dentro de esta categoría se encuentra que posterior al aislamiento hubo disposición por parte de los profesores a integrar algunas dinámicas usadas durante la pandemia. #1: “hay algunos profesores que sí tienen una práctica diferenciadora por fortuna y en ellos sí se nota que hubo aprendizajes sobre qué representa para la docencia la incorporación de herramientas tecnológicas que todavía se utilizan, por ejemplo, mucha gente (**profesores**) que todavía invitan a los estudiantes a usar el Classroom, cierto, muchos profesores que todavía hacen encuentros virtuales con grupos de estudiantes, por ejemplo para ofrecer apoyo adicional, muchos profesores hacen video o hacen podcast o incorporaron el video o el podcast como una actividad evaluativa adicional.”.

Por razones diversas/no específicas

Los directivos también informan que se han logrado convenios con otras instituciones de educación superior y para el trabajo, lo cual les permite a los estudiante mejorar su inglés en otros espacios #2: “por ejemplo, logramos este año un acuerdo con el SENA, entonces

más grupos ven inglés en contra jornada, un día a la semana, o sea, seguimos mirando más alianzas que nos mejoren todos los procesos.”.

Ausencia de aprendizaje Significativo (Después del aislamiento preventivo):

Tabla 60

Análisis de entrevistas: Directivos / Después del aislamiento preventivo generado por el Covid-19 - Ausencia de aprendizaje significativo

<i>Análisis de entrevistas: Directivos</i>				
<i>Después del aislamiento preventivo generado por el Covid-19</i>				
Categorías	Ausencia de aprendizaje significativo			
Subcategorías	Por razones personales	Por razones relacionadas al aula de clase	Por razones diversas/no específicas	Totales por miembro de la comunidad
Profesores	0	2 (40%)	0	2 (9,91%)
Estudiantes	1 (6,6%)	7 (46,6%)	6 (40%)	14 (63,64%)
Totales	1 (4,54%)	9 (40,91%)	6 (27,27%)	16 (72,73%)

Por razones personales

Dentro de la ausencia de aprendizaje después del aislamiento por razones personales, se encontró que los directivos afirman que una de las problemáticas recurrentes en la pos pandemia fue acerca de los cambios de roles entre padres e hijos en razón al tiempo y el cambio de rutinas durante la pandemia #2: “Yo creo el punto más crítico de esta triada de escuela, familia y estudiante está allí, primero, he sentido que ese tiempo obligado de permanecer juntos es como si hubiera puesto en cuestión todo el asunto familiar a tal punto de una deslegitimación de la autoridad del adulto, o sea, los hijos después de haber convivido con sus padres 24 horas no les creen; eso es sumamente grave porque la norma se instala alrededor de una autoridad legítima y perder esa legitimidad hace que todo ese comportamiento anómico se vuelva un riesgo muy alto para los estudiantes.”.

Por razones relacionadas al aula de clase

Se encontró que parte de las menciones de ausencia hacen referencia a la imposibilidad de continuar con los procesos y dinámicas que surgieron durante la pandemia. Por diversas razones no fue posible dar continuidad al uso de herramientas y espacios como el aula virtual para complementar la educación.

#1: “Yo creo que fue una experiencia retadora, la virtualidad realmente fue, ojalá que no vuelva a presentarse porque en caso de que este año o el entrante estuviéramos nuevamente en virtualidad, estaríamos en igual o peor condición para afrontar una nueva pandemia”. También se encontró una pérdida en el ritmo que se venía llevando con relación a antes del aislamiento preventivo. De esta forma, mucho del trabajo del post aislamiento se ve enfocado en reparar las falencias creadas por este mismo. #1: “Creo que hoy en presencialidad estamos cubriendo baches significativos en los procesos de aprendizaje y con un agravante feroz, perverso y es que buena parte de los estudiantes regresaron a la vida escolar en presencialidad fuertemente desmotivados para preocuparse o interesarse por asuntos académicos, es decir, están en el aula de clase, pero siguen pensando que están con una pantallita que les permite excusarse para no entregar las cosas o para excusarse más adelante...”.

Por razones diversas/no especificadas

Las menciones por esta causa se enfocan principalmente en las dificultades que trae la sobreexposición a las redes sociales y las dificultades del manejo emocional y las relaciones familiares. #1: “Eso en términos de fortalecimiento de condiciones emocionales fue defectuoso, fue un fracaso, hay que decirlo, tal fue así que cuando los estudiantes regresan a la presencialidad traen un nuevo conjunto de problemas que no se expresaban o al menos no con tanta intensidad en su contexto virtual, asociados al sexting, asociados a la violencia, asociados a la intolerancia con la cual reciben al otro, asociados a la diversidad sexual y lo que eso implica en términos de expresarse con mayor libertad, en fin, un conjunto de nuevos problemas que no estaban en la presencialidad tan manifiestos y ahora sí lo están.”

Todo esto tuvo repercusiones en el performance general de la institución en las pruebas de estado. #1: “pero en términos de qué se perdió con los simulacros que estamos implementando en este momento, con las actividades que estamos desarrollando en este momento, estamos viendo que el impacto en los resultados fue tenebroso, por ejemplo, nosotros habíamos sostenido una valoración como tipo B en prueba Saber, el año pasado fuimos C, o sea, descendimos con un mayor número de estudiantes, además, este año esperamos que esa brecha sea ascendente, sin embargo, es bastante sintomático que la brecha haya sido fuertemente descendente después de pandemia.”.

Entrevistas a padres de familia y/o acudientes

Para el análisis de las entrevistas a padres de familia y/o acudientes, se buscó la forma de reunir a los padres en grupos focales de acuerdo a los grados de los estudiantes, obteniendo un total de 13 informantes. Se les realizó una entrevista corta que constaba de 7 preguntas, sin tener en cuentas otras que surgieron a lo largo de la entrevista, relacionadas a su percepción con respecto a su rol como padre en la formación del estudiante, frente a los cambios y flexibilizaciones en la institución para hacerle frente al aislamiento preventivo, y la comunicación que hubo durante la pandemia entre ellos, los profesores, y los directivos.

Para estas entrevistas los padres y/o acudientes se centran principalmente en su percepción sobre los estudiantes, sin embargo, también se observan ciertas menciones a la presencia o ausencia de aprendizaje significativo de los profesores. También es relevante aclarar que aunque es posible pensar que los padres han tenido un mayor acercamiento a la institución debido a la emergencia sanitaria y al aislamiento preventivo que obligó a los estudiantes a desplazar su sitio de estudio a sus viviendas, también es lógico observar que una gran parte de esta población sigue manteniendo una indiferencia e ignorancia frente a lo que acontece en la institución y en la formación académica de sus hijos y las estudiantes.

Análisis de entrevistas para padres de familia y/o acudientes (Durante la Pandemia):

Tabla 61

Análisis de entrevistas: Padres de familia y/o acudientes / Durante el aislamiento preventivo generado por el Covid-19

<i>Análisis de entrevistas: Padres de familia y/o acudientes</i>						
<i>Durante el aislamiento preventivo generado por el Covid-19</i>						
Categorías	Presencia de aprendizaje significativo			Ausencia de aprendizaje significativo		
Subcategorías	Por razones personales	Por razones relacionadas al aula de clase	Por razones diversas/no específicas	Por razones personales	Por razones relacionadas al aula de clase	Por razones diversas/no específicas
Profesores	1 (25%)	0	0	0	3 (75%)	0
Estudiantes	11 (28,95%)	2 (5,26%)	7 (18,42%)	3 (7,89%)	12 (31,58%)	3 (7,89%)
Subtotal	12 (28,57%)	2 (4,76%)	7 (16,67%)	3 (7,14%)	15 (35,71%)	3 (7,14%)
Total Profesores	1 (25%)			3 (75%)		
Total Estudiantes	20 (52,63%)			18 (48,37%)		

Presencia de aprendizaje Significativo (Durante la Pandemia):

Tabla 62

Análisis de entrevistas: Padres de familia y/o acudientes / Durante el aislamiento preventivo generado por el Covid-19 - Presencia de aprendizaje significativo

<i>Análisis de entrevistas: Padres de familia y/o acudientes</i>				
<i>Durante el aislamiento preventivo generado por el Covid-19</i>				
Categorías	Presencia de aprendizaje significativo			
Subcategorías	Por razones personales	Por razones relacionadas al aula de clase	Por razones diversas o no específicas	Totales por miembro de la comunidad
Profesores	1 (25%)	0	0	1 (25%)
Estudiantes	11 (28,95%)	2 (5,26%)	7 (18,42%)	20 (52,63%)
Subtotal	12 (28,57%)	2 (4,76%)	7 (16,67%)	21 (50%)

Para estudiantes:

Como resultado se determinó que los padres de familia y/o acudientes hicieron mención a presencia de aprendizaje significativo, tanto para profesores como para estudiantes, durante la pandemia un total de 42 veces; entre estas 42 menciones, 38 corresponden a estudiantes y tan solo 4 a profesores. Dentro de las menciones a estudiantes se puede observar que el 52,63% corresponde a presencia de aprendizaje significativos, sobre un 48,37% de ausencia. Entre las menciones de presencia de aprendizaje significativo, para estudiantes, el 28,95% corresponde a presencia por razones personales, el 5,26% por razones relacionadas al aula, y el 18,42% por razones diversas o no específicas.

Profundizando entre los comentarios se pueden observar distintas ideas entre los comentarios sobre los estudiantes:

Por razones personales:

La primera categoría sobre estudiantes es la presencia de aprendizaje significativo por razones personales durante la pandemia. En este aspecto los padres y acudientes están de acuerdo con que algunos de ellos enseñaron a los estudiantes con respecto a otras áreas no completamente relativas a la educación, pero sí a la crisis derivada de la emergencia sanitaria por el COVID-19. #3: “Más que todo el apoyo con ellos y orientación tanto práctica como en teórico de acuerdo a lo que íbamos haciendo tanto de enseñarle a ellos como manipular el entorno que no sucediera o se contagiaron y pues en las diversas tareas que estuvimos

haciendo, ¿cuáles fueron? Enseñarle directamente lo que fue la comida, directamente prácticas de referentes al estudio y todo eso, pues eso mas así que todo”.

De la misma manera, algunos acudientes afirman que, por razones personales como tener la disponibilidad de estar en casa, pudieron poner a disposición su acompañamiento con los estudiantes a nivel de atención y compromisos educativos, tales como clases, reuniones, horarios, recolección de documentos y guías, etc. #1: “En mi caso pues yo hice más acompañamiento a mi hijo casi todas las clases, como eran pues en el computador estuve ahí al lado, o sea, lo que no cogía él, yo lo, lo reforzaba en esa parte y estuve pendiente de todos los trabajos que le enviaron todo eso de que él cumpliera, ¿por qué? porque yo estaba enterada, en este momento, uno a veces como lo, le llega a ellos a los celulares, entonces muchas veces uno se da cuenta los compromisos, pero al estar en, pues la casa, entonces yo estuve pendiente de todo inclusive le fue más bien que ahora”.

Así mismo, algunos acudientes afirman haber dispuesto de su acompañamiento para cerciorarse que los estudiantes mantuvieran un buen comportamiento a nivel de convivencia. #9: “Cuando hubo el primer año lectivo con la pandemia, sí, yo estuve como más cerquita a él porque ellos por lo de la virtualidad, pues como que no le paraban muchas bolas (no le prestaban atención) y como que entonces uno tenía que estar “¡vea, vea!”. El primer año de pandemia entonces le colaboré más, sí, estuve ahí al pendiente de él. Gracias a dios ese primer año le fue muy bien”.

Finalmente, también manifiestan haber puesto los recursos físicos y los servicios necesarios a disposición del estudiante para que este pudiera seguir su formación académica. #2: “Buenos días, facilitarle los medios tecnológicos para que pudiera cumplir”.

Finalmente, algunos acudientes consideran que gracias a la tecnología, tanto padres como docentes y estudiantes, pudieron tener una comunicación más efectiva propiciando así un aprendizaje significativo para los estudiantes como objetivo de la educación. #13: “Fue bueno porque pues la tecnología nos ayudó mucho, afortunadamente gracias a Dios fue pandemia pues no no hubo problema que no hubiera internet o no hubiera energía pues pero gracias a Dios pues esa comunicación antes más se incrementó porque las redes sociales aumentaron más las redes sociales fueron fueron algo muy fundamental en ese proceso de pandemia y ahorita pues más todavía porque ya la información es más concreta y hay una, muchas formas de poderse dirigir tanto el estudiante, el padre o el docente”.

Por razones relacionadas al aula:

Los acudientes hicieron mención sobre presencia de aprendizaje significativo hacia estudiantes por razones relacionadas al aula en pocas ocasiones. Entre estas menciones se puede ver que, los acudientes piensan que habían estudiantes que sabían utilizar las TIC desde antes de la emergencia sanitaria, y por lo tanto, no tuvieron grandes dificultades durante la pandemia para manipular estas herramientas. #4: “Ya mis hijas ya sabían manipularlo porque ya le habíamos enseñado y fue fácil para ellas y cuando ya, digamos, se acabó la pandemia y llegaron de nuevo al colegio pues ya no les, no les afectó”.

Por otro lado, algunos acudientes mencionan que cuando hubo dificultades con ciertos temas a lo largo del aislamiento preventivo, junto a los estudiantes, se pudo recurrir a diferentes plataformas o herramientas tales como Google y Youtube para aprender y solucionar dificultades. #1: “En mi caso cuando no entendíamos bien un ejercicio, por decir algo, de, de matemáticas o algo, buscábamos en Google o en YouTube y elijamos el profesor que más nos, qué más le entendiéramos y así ya resolvemos el inconveniente porque hay muchos profesores, entonces eso lo, nos ayudó a nosotros, pero pues o sea para nosotros como le digo él mejoró académicamente en pandemia”.

Por razones no específicas o diversas:

Para concluir, con respecto a las menciones de presencia de aprendizaje significativo por razones no específicas o diversas. Los acudientes están de acuerdo con que el aislamiento preventivo ayudó a formar lazos entre padres e hijos, generando una mejor comunicación, interacción, y acompañamiento. #1: “A mí me parece, no, estaba normal y me parece, es más a nosotros nos sirvió como distracción para, pues para llevar el tiempo porque todo el tiempo ahí, ahí encerrados, entonces el hacer las tareas juntos nos ayudó a compartir a entender más los pensamientos de él los míos. O sea hubo más, como te explico, más ayuda, más comprensión nos juntamos más por decir algo, nos complementamos”.

Del mismo modo, algunos acudientes afirman haber podido utilizar diversos medios como herramientas virtuales y páginas web para aprender de forma significativa junto a los estudiantes, principalmente cuando no habían dificultades en ciertas materias. #1: “En mi caso cuando no entendíamos bien un ejercicio, por decir algo, de, de matemáticas o algo, buscábamos en Google o en YouTube y elijamos el profesor que más nos, qué más le entendiéramos y así ya resolvemos el inconveniente porque hay muchos profesores, entonces

eso lo, nos ayudó a nosotros, pero pues o sea para nosotros como le digo él mejoró académicamente en pandemia”.

Algunos acudientes consideran que la institución educativa, a pesar de no tener la preparación adecuada para hacerle frente a la situación, realizó un trabajo aceptable dando posibilidades a los estudiantes por medio de la modalidad “virtual” y el uso de guías. #13: “De pronto cuando lo de la pandemia pues hubieron cambios que fueron cambios muy reforzados porque, pues, la verdad nadie esperaba ese gran problema de la pandemia, entonces, cuando los niños, pues les tocaba las clases virtuales, entonces el Instituto como tal, pues trató de sacar adelante eso virtual y pues se puede decir que en parte supieron de pronto manejar esa situación”.

De la misma manera, ciertos acudientes consideran que los docentes también tuvieron buen manejo de espacios durante la “alternancia” (momento en el que se veían algunas clases de forma presencial y otras a distancia), obteniendo resultados positivos para los estudiantes. #13: “Ya después de la pandemia o ya cuando se fue comenzando a terminar la pandemia, ya entraban por grupos o sea hubo manejos, el Instituto tuvo manejos en los cuales ellos supieron manejar la situación tanto en lo virtual como hay veces cuando iban grupos un grupo, un grupo presencial un día, otro grupo presencial otro día, o sea, para que no hubiera acumulación de personas, y todo eso pues sobre la pandemia y todo eso. Entonces en sí de pronto la institución referente a eso pues trató de sacar adelante lo que más pudo y pues se pudo yo creo que lograr algo y yo creo que fue algo bueno, fue algo positivo que se puede decir de la institución y todo eso”.

Por último, algunos acudientes afirman que hubo algunos medios de comunicación entre los padres y los profesores, pero siempre de forma virtual, como por ejemplo bajo el uso de Whatsapp. #13: “Pues en parte no, estuvo bien pues gracias a Dios con lo de, con lo del WhatsApp y pues ahorita con la tecnología pues hubo buena comunicación con el, con el docente y la información fue clara al respecto en cada momento de que se necesitaba algún dato sobre el alumno, entonces pues yo creo que fue bueno”.

Para profesores:

Con respecto a las menciones sobre profesores, como ya se explicó anteriormente, entre 42 menciones, tan solo 4 corresponden a profesores. Teniendo solamente una mención a favor de presencia de aprendizaje significativos, y categorizada como presencia por razones personales.

En esta única mención se puede observar que los padres piensan que gracias a la tecnología, tanto, padres, docentes y estudiantes, pudieron tener una comunicación más efectiva propiciando así un aprendizaje significativo para docentes en rol como educadores y guías. #13: “Fue bueno porque pues la tecnología nos ayudó mucho, afortunadamente gracias a Dios fue pandemia pues no no hubo problema que no hubiera internet o no hubiera energía pues pero gracias a Dios pues esa comunicación antes más se incrementó porque las redes sociales aumentaron más las redes sociales fueron fueron algo muy fundamental en ese proceso de pandemia y ahorita pues más todavía porque ya la información es más concreta y hay una, muchas formas de poderse dirigir tanto el estudiante, el padre o el o el o el docente”.

Tabla 63

Análisis de entrevistas: Padres de familia y/o acudientes / Durante el aislamiento preventivo generado por el Covid-19 - Ausencia de aprendizaje significativo

<i>Análisis de entrevistas: Padres de familia y/o acudientes</i>				
<i>Durante el aislamiento preventivo generado por el Covid-19</i>				
Categorías	Ausencia de aprendizaje significativo			
Subcategorías	Por razones personales	Por razones relacionadas al aula de clase	Por razones diversas o no específicas	Totales por miembro de la comunidad
Profesores	0	3 (75%)	0	3 (75%)
Estudiantes	3 (7,89%)	12 (31,58%)	3 (7,89%)	18 (48,37%)
Subtotal	3 (7,14%)	15 (35,71%)	3 (7,14%)	21 (50%)

Ausencia de aprendizaje Significativo (Durante la Pandemia):

Entre los resultados se determinó que los padres de familia y/o acudientes hicieron mención a ausencia de aprendizaje significativo en estudiantes durante la pandemia un total de 18 veces, lo que equivale a 48,37% de las veces contadas para estudiantes. Entre estas menciones el 7,89% corresponde a presencia por razones personales, el 31,58% por razones relacionadas al aula, y el 7,89% por razones diversas o no específicas.

Dentro de los comentarios relacionados a la ausencia de aprendizaje significativo se pueden observar distintas ideas:

Por razones personales:

Con respecto a la ausencia de aprendizaje significativo en estudiantes durante la pandemia por razones personales, los acudientes observan que por razones personales, de familia o por solo falta de compromiso, ellos no hicieron parte de la formación del estudiante

durante el aislamiento preventivo. #6: “En ese momento no estuve con ella **¿por alguna razón en específico?** sí ella vivía con la mamá y ahora es que está conmigo; de igual forma les afectó mucho (a los estudiantes), de cierta forma, (a los estudiantes), pues de pronto como decía la señora (#1) por falta de compromiso, de no estar pendientes si realmente estaban haciendo algo o no, y pues la gente le recarga la responsabilidad del estudio normalmente a los profesores y se olvidan de la responsabilidad que tienen en conjunto con ellos”.

De la misma forma, y haciendo alusión también al comentario anterior, algunos acudientes reconocen que ciertos padres no hacen el acompañamiento necesario con sus hijos, hijas o estudiantes por falta de compromiso, recargando todas las responsabilidades a los docentes. #6: “Pero creo que de pronto esas interacciones (**acompañamiento de los padres**) faltó fue más en los hogares, y pues sigue faltando, eso siempre va a faltar. En muchos hogares los padres se despreocupan totalmente de sus hijos y pues, pandemia o no pandemia, es igual”.

Por otro lado, ciertos acudientes manifiestan haber sentido que las clases bajo la modalidad PAT podían haber sido fastidiosas o monótonas para los estudiantes. #6: “De pronto por eso se volvían las clases como fastidiosas a veces **¿como monótonas?** sí”.

Por razones relacionadas al aula:

En cuanto a las menciones de ausencia de aprendizaje significativo sobre estudiantes, los acudientes opinan que muy pocos estudiantes y/o padres sabían manipular realmente las herramientas tecnológicas necesarias para hacerle frente a la modalidad PAT. #3: “Todo eso fue en la red porque muy pocos sabían manipularlo”.

Otra observación que hacen los acudientes es que las clases a distancia no obtuvieron resultados positivos, o lo suficientemente positivos, y por ende, se debió buscar la forma de continuarlas de forma presencial. #10: “Por lo menos a mí me hubiera gustado que los estudiantes hubieran venido a estudiar, pero muchos padres le temían a que sus hijos fueran infectados, sin embargo, o sea, vuelvo y lo digo, a mí me hubiera gustado que vinieran a estudiar con todos los reglamentos, que el tapabocas, que con todo eso, porque la verdad fue un año perdido con el Covid”.

De la misma manera, ciertos acudientes están de acuerdo con que uno de los errores principales por los cuales las clases a distancia no obtuvieron los resultados esperados fue que el paso de educación presencial a educación a distancia se realizó de forma repentina, siendo esta conflictiva con los estudiantes y su formación #10: “No hubo como ese progreso de

físicas a virtuales (**de clases presenciales a apoyadas por tecnología**), debido a razones de motivación, falta de instrucción clara, y desconocimiento acerca de las Tics.” #11: “Sí fue un año perdido, ellos perdieron muchas materias porque es que la verdad el asistir a clases, ellos personal, hacerlo por un computador, personalmente mi hijo tuvo una pérdida de siete materias, pero por qué, porque habían cosas que ellos no entendían, porque a usted le mandan un taller solo y usted, elaborarlo usted solo, más cuando ellos vienen a clases y el profesor les explica la clase es diferente, más cuando les daban las clases por medio virtual no era lo mismo y eso era horrible”.

Por otro lado, varios acudientes están de acuerdo con que las clases dadas durante la pandemia resultaron teniendo una mayor carga de trabajo, tanto para estudiantes, como para padres o acudientes. #11: “o sea, para mí también fue traumático porque uno tenía que estar allí “esté pilas allí”, “¡acomódese!”, “mire, es que no me llega” es que no me llega el enlace, que se le caía, que no entendía, que hablaba el uno, que hablaba el otro, se acuerdan que todos hablaban, eso era un problema, entonces ya empezaban “que apaguen los micrófonos”, “que el uno no dejaba escuchar”. Eso fue muy traumático a cómo estamos ahora, mejor dicho, ¡estamos en la gloria!”.

Los acudientes también afirman que las clases bajo la modalidad PAT no eran lo suficientemente llamativas para los estudiantes, siendo esto un factor desmotivante y un causal de falta de predisposición para aprender significativamente durante las clases a distancia. #10: “Cuando la pandemia, fue difícil porque ellos más de uno se puso rebelde, de que no querían clases por computador, que no entendían, que les daba pereza escuchar al profesor, la mía sí, le daba pereza escuchar al profesor, “ay mami, qué pereza, vea eso” que no entendían nada”.

Como último punto de los acudientes con respecto a la ausencia de aprendizaje significativo durante la pandemia, ellos y ellas consideran que algunos profesores no se encontraban preparados para trabajar bajo la nueva modalidad PAT, lo que resultó en clases monótonas y aburridas para los estudiantes. #6: “Pues de pronto muchos profesores no estaban preparados para trabajar en la virtualidad y eso también afectó, o sea, independientemente de supieran o no trabajar de pronto por eso se volvían las clases como fastidiosas a veces **¿cómo monótonas?** sí”.

Por razones no específicas o diversas:

Finalmente, en cuanto a las menciones de ausencia de aprendizaje significativo sobre estudiantes por razones no específicas o diversas, algunos acudientes manifiestan que el encierro causó el surgimiento de ciertas dificultades y enfermedades mentales, o a nivel emocional en los estudiantes tales como la ansiedad, el estrés, etc. #9: “Hay muchas personas que les gusta estar en casa, pero hay muchas otras personas y niños que el encierro los estresó, es más, el encierro a muchas personas las engordó. (#4 Sí, los enfermó) El estrés, y todo el día comían, todo el día era una ansiedad, mis niños, tengo tres nietos, y mis tres nietos se engordaron porque era una ansiedad todo el día. Había que darles...”.

Algunos acudientes también argumentan que el encierro causó el surgimiento de adicciones al internet y al uso de dispositivos electrónicos como el celular. #13: “Pues siempre era difícil porque pues no se podía salir y que pues la cuestión era muy muy brava porque pues para los jóvenes era muy estresante estar muy encerrado y todo eso y pues tocó, por eso de ahí viene que la persona cogió mucho (apego) y se apegan mucho a lo del internet a lo de los celulares y todo eso”.

Por último, algunos acudientes reconocen que algunos padres no tienen un compromiso lo suficientemente positivo con los estudiantes, fallando de esta forma en el acompañamiento necesario que ellos necesitan para su diario vivir. #7: “Independientemente que sea la pandemia o no, por lo general los padres no nos acercamos a las instituciones a preguntar en el día a día, yo lo hacía cuando él estaba en primaria realmente, de pronto los primeros años, pero ya después vengo cuando me citan o cuando es como una reunión, pero que uno tenga comunicación constante con los docentes, pues en mi caso particular, no; en la pandemia menos, a veces me asomaba a la clase a ver si él estaba allí conectado, y la profesora me saludaba, pero en su embolate no había tiempo para hacer retroalimentación, como dice el señor, o para hacer un seguimiento real a lo que estaba pasando. Muy limitado”.

Para profesores:

Con respecto a las menciones sobre profesores, el número de menciones sobre ausencia de aprendizaje significativo también es muy limitado, con tan solo 3 menciones, todas por razones relacionadas al aula.

De estas menciones se puede concluir que algunos acudientes consideran que el paso de educación presencial a educación a distancia se realizó de forma repentina, sin preparación de profesores, causando dificultades para ellos con respecto al cómo educar a los estudiantes

y comunicarse con los diferentes miembros de la comunidad educativa. #5: “Claro, cuando llegó el tema de la pandemia, como decía el compañero el papá, los docentes no estaban preparados para el tema virtual y lo que hacían era dejar las actividades, y recargaban esas actividades a los estudiantes y hacia los padres que nos tocaba explicarles porque los profesores no tenían la (**facilidad, posibilidad**), por desatención del mismo estudiante, porque no se podían conectar a tiempo; en ese tiempo hubo muchas implicaciones a nivel global sobre la comunicación y la conexión, entonces ya recargaban esas actividades sobre los padres. Y el aprendizaje lógicamente no fue el más indicado”.

Análisis de entrevistas para padres de familia y/o acudientes (Después de la Pandemia):

Tabla 64

Análisis de entrevistas: Padres de familia y/o acudientes / Después del aislamiento preventivo generado por el Covid-19

<i>Análisis de entrevistas: Padres de familia y/o acudientes</i>						
<i>Después del aislamiento preventivo generado por el Covid-19</i>						
Categorías	Presencia de aprendizaje significativo			Ausencia de aprendizaje significativo		
Subcategorías	Por razones personales	Por razones relacionadas al aula de clase	Por razones diversas/no específicas	Por razones personales	Por razones relacionadas al aula de clase	Por razones diversas/no específicas
Profesores	0	0	0	0	0	1 (100%)
Estudiantes	2 (33,33%)	0	0	2 (33,33%)	0	2 (33,33%)
Subtotales	2 (28,57%)	0	0	2 (28,57%)	0	3 (42,86%)
Total Profesores	0			1 (100%)		
Total Estudiantes	2 (33,33%)			4 (66,66%)		

Presencia de aprendizaje Significativo (Después de la Pandemia):

Tabla 65

Análisis de entrevistas: Padres de familia y/o acudientes / Después del aislamiento preventivo generado por el Covid-19 - Presencia de aprendizaje significativo

<i>Análisis de entrevistas: Padres de familia y/o acudientes</i>				
<i>Después del aislamiento preventivo generado por el Covid-19</i>				
Categorías	Presencia de aprendizaje significativo			
Subcategorías	Por razones personales	Por razones relacionadas al aula de clase	Por razones diversas/no específicas	Totales por miembro de la comunidad
Profesores	0	0	0	0

Estudiantes	2 (33,33%)	0	0	2 (33,33%)
Subtotales	2 (28,57%)	0	0	2 (28,57%)

Para estudiantes:

Con respecto a los resultados obtenidos acerca del después de la pandemia, se logró recolectar un número de tan solo 7 menciones divididas entre 2 menciones sobre presencia, y 5 con respecto a la ausencia de aprendizaje significativo, tanto de estudiantes como docentes. En cuanto a presencia de aprendizaje significativo, se puede encontrar que entre el 33,33% de menciones son a estudiantes, solamente por razones personales.

Por razones personales:

Dentro de la presencia de aprendizaje significativo de estudiantes por razones personales, los acudientes consideran que la emergencia sanitaria trajo muchos aprendizajes, entre los cuales se puede encontrar la importancia del acompañamiento de padres a estudiantes, y la independencia que se les debe otorgar en su formación. #13: “Sí claro bastante, bastante ha cambiado porque ya, ya la vida es más diferente, nos enseñó que a los hijos hay que darles mucha... soltarlos, irlos soltando para que de pronto ellos mismos se esfuercen en sus cosas y de pronto no sean personas pues como tan, tan metidas en el cuento de solamente una sola cosa, sino que aprender, aprender de pronto las cosas de la vida, que en cualquier momento se pueden, que suceden cosas de la naturaleza o puede, suceder cosas de pandemia y todo, y entonces, ya en un futuro van a poder ya, van a saber cómo, cómo una preparación de cuando pase algo así ya saben qué van a hacer con sus hijos qué van a hacer de pronto llegado el momento de que vuelva a pasar una situación igual en qué qué rol van a tener con sus hijos.”

Así mismo, los acudientes también hacen la observación de haber tenido y seguir teniendo una disposición positiva para darle acompañamiento a los estudiantes en su formación y vida diaria. #5: “En mi caso soy muy pendiente de las cosas, de actividades y de todo lo que hacen en el celular, sin embargo, es muy difícil, usted sabe que están en una edad en que son bastante complicados, pero como mamá y mi esposo, tenemos la esta (responsabilidad, esfuerzo, intención) de darle el acompañamiento y de estar ahí como muy al pendiente de todo lo que está pasando y pues, digamos, que tampoco nos ha ido mal porque la niña pues es juiciosa, pero sí es un problema lo del celular. Se ha vuelto, eso, bastante

complicado manejarlo, pero sí hemos tenido buen acompañamiento y de alguna manera todavía podemos guiarla”.

Ausencia de aprendizaje Significativo (Después de la Pandemia):

Tabla 66

Análisis de entrevistas: Padres de familia y/o acudientes / Después del aislamiento preventivo generado por el Covid-19 - Ausencia de aprendizaje significativo

<i>Análisis de entrevistas: Padres de familia y/o acudientes</i>				
<i>Después del aislamiento preventivo generado por el Covid-19</i>				
Categorías	Ausencia de aprendizaje significativo			
Subcategorías	Por razones personales	Por razones relacionadas al aula de clase	Por razones diversas/no específicas	Totales por miembro de la comunidad
Profesores	0	0	1 (100%)	1 (100%)
Estudiantes	2 (33,33%)	0	2 (33,33%)	4 (66,66%)
Subtotales	2 (28,57%)	0	3 (42,86%)	7 (100%)

Para finalizar, entre la ausencia de aprendizaje significativo en estudiantes y profesores después de 5 menciones, 4 para estudiantes, 1 para docentes. Con respecto a las menciones de aprendizaje significativo para estudiantes se puede afirmar que sobre el 100% de menciones a estudiantes, 28,57% corresponde a ausencia por razones personales y el 28,57% a razones diversas o no específicas.

Dentro de los comentarios relacionados a la ausencia de aprendizaje significativo se pueden observar distintas ideas:

Por razones personales:

Con respecto a ausencia de aprendizaje significativo para estudiantes después de la pandemia por razones personales se puede observar que, primero, los acudientes reconocen dejar a sus estudiantes sin un acompañamiento positivo, argumentando que ellos y ellas ya están en una edad donde deben ser independientes en sus asuntos académicos. #9: “Pero ya en este momento el niño está solo. Y el ya tiene una responsabilidad porque él ya está en once y ya en once, ya uno se supone que ya está...sí (asumo que se refiere a que tiene la edad suficiente para tener una madurez y responsabilidad mayor), entonces yo ya lo dejé. En este momento él está solo, como dicen, solo contra su estudio”.

Otros acudientes reconocen dejar a sus estudiantes sin un acompañamiento positivo, debido a dificultades personales. #10: “Después de la pandemia, fue difícil. Volver a retomar clases, volver a estar pendiente de ellos. Fue muy difícil”.

Por razones no específicas o diversas:

Las menciones de ausencia de aprendizaje significativo por razones no específicas o diversas hacia estudiantes son bastante limitadas, sin embargo, se puede observar que, algunos acudientes reconocen que la disciplina y la convivencia puede haberse complicado debido al aislamiento preventivo que encerró a los y las estudiantes de sus vidas con normalidad. #13: “Y ahorita después de la pandemia, pues claro, ya viene algo más diferente porque ya las, ya, ya, todos los todos los niños están en el colegio, entonces ya pues es más difícil el control y por eso se ve ahorita el control de esa institución de que de pronto hay un poco (de) desorden, pues de pronto en algunos salones o algunos estudiantes de pronto son, pues de pronto, complicados de pronto cosas de drogas, de robos y de pronto también se ve cosas de discriminación hacia otros compañeros y todo eso, pero eso fue producto y raíz de que de pronto, durante todo ese proceso de dos años en la pandemia, hubo muchos niños que estuvieron muy, muy encerrados, muy encerrados y pues eso ayudó a afectar a muchos niños en su personalidad de cada quien y que pues ahorita, ya después de la pandemia, ya soltaron esas energías, soltaron esas cosas que tenían reprimidas de ese tiempo de la pandemia”.

Para finalizar, algunos acudientes reconocen que la institución ha tenido dificultades con respecto al manejo de los estudiantes y la clase debido al constante cambio de modalidades y metodologías educativas. #13: “Entonces ahorita pues el colegio está en un momento difícil, un poquito duro, porque pues ya no, ya no es presencial, ya no es por grupos, sino que ya es todo conjunto, como tal todos los estudiantes, entonces para poder manejar un grupo en una sociedad en la cual cada año y todo el tiempo está variando el sistema de, el sistema estudiantil es muy difícil, entonces, en parte, el colegio en algunas cosas tuvo buena aprobación sobre la pandemia antes y ahorita pues está tratando de luchar para poder seguir adelante el colegio y sacarlo adelante”.

Para profesores:

Con respecto a profesores, solamente hay una mención de ausencia de aprendizaje significativo, categorizada como ausencia por razones diversas o no específicas.

En esta única mención se puede observar que los acudientes opinan que el constante cambio de modalidades y metodologías educativas no le ha permitido a la institución, y por ende a los docentes, aprender de manera significativa para así saber cómo darle un manejo efectivo a las clases de los estudiantes. #13: “Entonces ahorita pues el colegio está en un momento difícil, un poquito duro, porque pues ya no, ya no es presencial, ya no es por grupos, sino que ya es todo conjunto, como tal todos los estudiantes, entonces para poder manejar un grupo en una sociedad en la cual cada año y todo el tiempo está variando el sistema de, el sistema estudiantil es muy difícil, entonces, en parte, el colegio en algunas cosas tuvo buena aprobación sobre la pandemia antes y ahorita pues está tratando de luchar para poder seguir adelante el colegio y sacarlo adelante”.

8. Conclusiones

Debido a la emergencia sanitaria generada por el COVID-19, la Institución Educativa de la comuna 8 de la ciudad de Cali, al igual que otras instituciones, realizó ciertas flexibilizaciones a su currículo con el fin de poder hacerle frente a esta nueva realidad de la manera más adecuada, adaptándose a una modalidad de presencialidad asistida por tecnología (PAT), además de otras modificaciones específicas del área de inglés, teniendo en cuenta su contexto particular. De esta forma el impacto generado por la emergencia sanitaria en la Institución Educativa provocó una ruptura con las prácticas cotidianas, lo que llevó a un nuevo espacio para el desarrollo del aprendizaje significativo dentro de la institución.

Así pues, este proyecto pretende dar cuenta de las percepciones sobre el impacto generado por la emergencia sanitaria en la enseñanza del Inglés en algunos miembros de la comunidad educativa vinculada con el ciclo 4 (9°, 10° y 11°) de una institución educativa de la ciudad de Cali, enfocándose en el aprendizaje significativo durante estos años.

En esta sección se analiza, se interpreta y se extraen conclusiones con respecto a la encuesta realizada a los estudiantes del ciclo IV y sus resultados, teniendo en cuenta el aprendizaje significativo obtenido por parte de estudiantes y docentes. Nos situamos en diferentes áreas indispensables para analizar el impacto del COVID-19 en los estudiantes de esta institución. Así mismo, para ampliar la visión de esta investigación y no dejar solo las perspectivas encontradas en la encuesta, se tienen en cuenta los resultados obtenidos de las entrevistas en grupos focales a los miembros de la comunidad educativa, explorando la transversalidad de sus perspectivas, y arrojando conclusiones finales sobre las mismas.

De esta manera, el análisis de la información recolectada por medio de las encuestas, las entrevistas, y la información etnográfica de la institución y los estudiantes, permitió concluir que el aislamiento preventivo generado por el virus del COVID-19 tuvo un impacto importante, tanto en los estudiantes como en el cuerpo docente de la Institución Educativa. Este aislamiento supuso un cambio en términos de modalidad educativa y metodológico, afectando en gran medida, y de forma negativa, no solo al aprendizaje significativo que los estudiantes venían adquiriendo, sino también en el comportamiento y la recepción emocional de los y las estudiantes.

Como consecuencia, se observaron resultados académicos disminuidos y un cambio notable en la actitud y motivación con la que los estudiantes responden ante su formación académica en el área de inglés como lengua extranjera. No obstante, también se debe reconocer que, aunque los resultados apuntan principalmente a una ausencia de aprendizaje significativo, principalmente en estudiantes, también hubo aprendizajes significativos tanto para docentes como para estudiantes en diversas áreas, ya que esta realidad obligó a estos grupos a cambiar su forma de aprender, de enseñar, y de percibir su vida y la importancia del inglés en ella.

De esta forma, tanto docentes como estudiantes adquirieron aprendizajes significativos en el uso de las tecnologías y su diversidad didáctica e informativa. Además, aprendieron sobre las ventajas del inglés en la vida de las personas, así como desarrollaron estrategias individuales para su aprendizaje. Por último, es necesario detallar que estos resultados son variados en ciertos casos, pues dependen en gran medida de la individualidad del estudiante, así como de su entorno social y su visión del mundo que lo rodea.

Entorno a lo académico

El nivel académico fue claramente afectado por el aislamiento preventivo y las flexibilizaciones realizadas en la institución, tales como la integración de campos, en este caso, el campo comunicativo (inglés-español), como medida para enfrentar la situación. En esta categoría se aborda la carga académica, la evaluación, el material adaptado en clase, y los logros académicos propuestos.

Con respecto a la carga académica, se observó que los estudiantes están de acuerdo con que esta aumentó, notándose que la variante tiende a crecer de acuerdo al grado, lo que se puede interpretar como respuesta a la relación directa entre la complejidad de los temas tratados y cómo estos aumentan a medida que se avanza en el nivel académico. Esto también

se puede ver reflejado en las respuestas obtenidas en las entrevistas de padres y acudientes, quienes manifiestan que la carga académica no solo creció para los estudiantes, sino también para ellos, generando estrés y otros factores emocionales negativos. Por su parte, los profesores reconocen en algunos casos que tal vez la planeación no fue la más acertada, ya que esta se hizo con base en unos DBA (Derechos Básicos de Aprendizaje) que realmente no corresponden al nivel real de los estudiantes.

No obstante, es importante considerar que tanto estudiantes, como docentes, y directivos, ofrecen opiniones contrarias a las mencionadas en la encuesta. Tanto los profesores como los directivos aseguran que las flexibilizaciones realizadas en la institución permitieron a los estudiantes disponer de más tiempo libre y, en muchos casos, estas se diseñaron con el objetivo de equilibrar las demandas del contexto de la pandemia con las de la educación. Algunos estudiantes también afirmaron haber sentido que los temas y las guías, a pesar de haber sido largas y monótonas, representaban una dificultad insignificante, pues por medio de las tecnologías y otras herramientas podían solucionarlas sin mayor esfuerzo.

Por otro lado, aunque en la encuesta se denota una neutralidad, algunos estudiantes también manifiestan haberse sentido desorientados al realizar estas guías debido a la integración de campos, lo que generaba confusiones.

Como otro punto importante, es necesario recalcar que los docentes expresan haber sentido un sobrecargo significativo de trabajo, tanto en términos de tiempo como de carga laboral. Según ellos, además de no haber estado completamente preparados para enfrentar una situación como la acontecida, la institución y el contexto les exigió un esfuerzo mayor, y la escuela y la casa perdieron el límite que las separaba, obligando a los profesores a utilizar su tiempo y espacio personal para el trabajo. Aunque también afirman que esto fue algo que se fue nivelando a medida que la pandemia transcurría, pero que al comienzo, requirió de un gran esfuerzo por parte de los profesores.

Se podría sugerir que la percepción negativa con respecto al aumento de carga académica en este punto se debe principalmente a un factor emocional vinculado a la motivación en el área de inglés. Pues es cierto que todos los miembros de la comunidad afirman haberse enfrentado a diversas dificultades que generaron desmotivación, lo cual pudo haber afectado el esfuerzo de los estudiantes para cumplir con sus obligaciones académicas.

El segundo punto tratado fue el de la evaluación. En este aspecto, los estudiantes encuestados mantuvieron una actitud principalmente positiva, lo que se podría interpretar como satisfacción frente al cómo fueron evaluados durante la pandemia y a las calificaciones obtenidas.

En cuanto a los logros académicos propuestos durante el aislamiento preventivo en el Campo Comunicativo, específicamente en el área de inglés, de acuerdo a la encuesta, una amplia mayoría de estudiantes considera que estos fueron alcanzables y adecuados, o se mantienen en una posición neutral. Esto podría significar que la mayoría de los y las estudiantes sintieron que cumplieron sus objetivos académicos durante los años de aislamiento. En este punto es necesario recalcar que la institución realizó importantes flexibilizaciones para que los estudiantes pudieran continuar su formación de la mejor manera posible, tal como lo expresan los directivos y docentes en sus entrevistas. Estas flexibilizaciones se pueden observar en diversos documentos generados por el MEN y desde las diferentes regiones, ya sea por medio de guías, talleres u otras estrategias aplicables en casa, como la Revista Semana de Desarrollo Institucional 20-20 en Bogotá:

Esta revista se dirige a docentes y directivos de los colegios con el propósito de acompañar las reflexiones y plantear aspectos que integran la flexibilización curricular en el marco de la emergencia sanitaria. Es una invitación a identificar, en cada uno de sus apartados, aportes a los procesos de planeación que viene desarrollando cada colegio, en el marco de las semanas de desarrollo institucional; también es una propuesta para reflexionar sobre las adaptaciones que se deben realizar en el contexto del aprendizaje remoto para que la situación que se vive actualmente en el país, sea la oportunidad para seguir fortaleciendo la calidad educativa y la continuidad del proceso formativo de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (Secretaría de Educación del Distrito, SED, 2020).

De la misma forma, y no menos importante, una docente afirma sentirse satisfecha con ciertos resultados derivados de las guías, primero por su creación, y en segunda instancia por el trabajo elaborado por los y las estudiantes.

Sin embargo, es indispensable manifestar que también existen numerosos comentarios de los diferentes miembros de la comunidad educativa que afirman sentirse en deuda con los resultados académicos de los estudiantes. Los mismos docentes afirman, como ya se mencionó antes, que la planeación pudo no haber sido la más acertada, puesto que se hizo con base en los DBA, que se suponían eran apropiados para el grado escolar, pero que, entendiendo el contexto de momento y la realidad educativa de la institución y sus estudiantes, superaban el aprendizaje alcanzable por ellos. De la misma manera, también manifiestan sentir que ahora, en la post pandemia, se están obteniendo mejores resultados comparados con los obtenidos durante el aislamiento.

Por otro lado, los mismos estudiantes también reconocen que, aunque la institución se flexibilizó curricularmente para dar continuación a la formación de sus estudiantes, facilitando de una u otra forma el aprendizaje y/o flexibilizando los logros esperados, para algunos siguió siendo demandante, y para otros, aunque no lo fuese, les causó una insatisfacción saber que en este tiempo no se aprendió lo suficiente y que podrá traer consecuencias a largo plazo, idea que también comparten con algunos padres de familia y acudientes, quienes en las entrevistas manifiestan de forma certera que los años durante la pandemia fueron perdidos. Finalmente, también es necesario resaltar que los directivos, tanto en rectoría como en coordinación, reconocen que los resultados académicos fueron absolutamente deficitarios frente a lo que se esperaba y se venía trabajando en años anteriores, no obstante, también reconocen el esfuerzo de la institución y de los docentes, pues entienden que la emergencia sanitaria fue disruptiva en la educación y que se hizo lo posible y más que eso, aún cuando las circunstancias contextuales apuntaban al fracaso, y en palabras de directivos y docentes, cuando el abandono estatal a la institución representó una gran desventaja entendiendo los obstáculos existentes en la educación pública y en la vida de sus miembros principales.

Es admisible pensar que la obtención de logros académicos es un factor que depende en gran magnitud del contexto individual del estudiante, factores como su personalidad, sus relaciones sociales, su nivel de autonomía y compromiso pueden afectar el si los estudiantes logran o no obtener los logros académicos esperados, sin embargo, esto también se puede ver afectado por factores sociales, institucionales y físicos; el acompañamiento de un acudiente responsable, el apoyo de diferentes guías, el apoyo institucional a nivel emocional y educativo, y la capacidad en nivel de recursos a la que pueda acceder el estudiante. Entendiendo lo anterior, y reconociendo que esta institución hace parte de una entidad de carácter público, y por ende, como ya se ha manifestado, las dificultades alrededor de la educación se acrecientan, es posible pensar que por un lado haya cabida para estudiantes que hayan alcanzados los logros esperados sin mayor dificultad, con el apoyo de todos estos factores determinantes, pero también que exista un porcentaje de estudiante quienes en la ausencia de estos privilegios pudieron haber tenido la percepción de que los logros institucionales no eran alcanzables en su contexto actual.

Por último, acerca del material adaptado por parte de los docentes durante la pandemia, y si este fue o no adecuado y fácil de entender, los estudiantes entrevistados mantienen una actitud y nivel de acuerdo más bien diversa, sobresaliendo de forma significativa el desacuerdo. Existen demasiadas circunstancias por las cuales los estudiantes

pudieron estar en desacuerdo con este punto, sin embargo, entre ellas, es posible resaltar dos puntos principales; primero, el aislamiento preventivo fue una situación que llegó a la vida de los estudiantes de manera sorpresiva y disruptiva frente a la normalidad educativa tal y como se percibía. De esta forma, la institución tuvo que realizar cambios significativos en términos metodológicos y de modalidad de manera repentina, que claramente fueron en contra de lo que los estudiantes ya conocían y aceptaban como adecuado, como por ejemplo el uso de guías o talleres a resolver en casa, la disminución de clases, la obligación de ver clases mediadas por un computador, etc., con respecto a estos factores mencionados, los estudiantes en las entrevistas argumentan que este tipo de modalidad carecía de dinamismo, interacción apropiada, y comodidad, en algunos casos manifestando además que las guías pudieron haber sido demasiado extensas y monótonas, o inclusive confusas, en razón a la integración curricular de materias.

Segundo, y completamente ligado a lo primero, el cambio más significativo se dio por la urgencia de ofrecer clases desde un lugar contrario a la escuela, lo que movió el aula de clases a la intimidad de las casas de los estudiantes y los obligó a hacer uso y función de una nueva modalidad a distancia, la modalidad PAT. Ahora bien, esto representó dos problemas importantes para los estudiantes, el primero, el desconocimiento en el uso de las TIC, y el segundo, la falta de recursos o de un ambiente apropiado para aprender por medio de esta modalidad.

En cuanto al primer problema, tanto estudiantes como docentes y directivos reconocen que, aunque se esperaba que los estudiantes tuvieran altos niveles de conocimiento en el uso de las tecnologías, la realidad fue distinta, en las entrevistas se manifestó como los y las estudiantes tienen habilidades altas en el uso de celulares y dispositivos móviles, en cuanto a redes sociales, y diversas aplicaciones, principalmente ligadas al entretenimiento, pero aún así, carecen de habilidades de tipo prácticas para la educación, como son el uso de apps básica como Classroom y Meet, y no tienen mayor conocimiento alrededor de cómo usar la tecnología y la red para fortalecer sus aprendizajes. Así mismo, la docente expresa que además de la falta de conocimiento en el uso de las TIC, también fue notoria la falta de análisis crítico en los estudiantes, limitándose ellos nada más a conseguir información y transcribirla y pegarla. En cuanto al segundo problema, relacionado a la falta de recursos y el ambiente apropiado para aprender bajo la nueva modalidad, los docentes, directivos y los mismos estudiantes concuerdan en que los limitantes son muy significantes, algo que se pudo observar en el trabajo ya mencionado, “Adopción de la Virtualidad Académica: Percepciones de los Actores de una Institución Educativa Oficial en Contraste con un Colegio Privado en el

Marco de la Pandemia por COVID 19”, el cual claramente muestra las brechas entre la educación pública y privada en el país; de esta forma, la comunidad educativa está de acuerdo con que la pandemia llegó de forma repentina y muchos de sus estudiantes no tenían recursos tales como computadores, tablets o celulares para hacerle frente a la clase, ni tampoco un espacio adecuado en casa, pues este generalmente era compartido con otros miembros de la familia, dificultando la concentración y el avance del estudiante, y por último y no menos importante, aunque en el artículo también se menciona que la pandemia tuvo como consecuencia positiva el acercamiento entre familiares, las entrevistas, principalmente de estudiantes, también hacen notar cierta falta de acompañamiento por parte de los acudientes durante su formación académica, lo que junto a la falta de interacción con el docente, pudo dificultar la comprensión del estudiante frente al material académico, y manifestarse en el desacuerdo de los estudiantes alrededor de lo adecuado que este fue a lo largo de la pandemia.

Sin embargo, es necesario indicar que no todo fue negativo y que los miembros de la comunidad tienen otras visiones con respecto a esta primera sección. Una gran cantidad de estudiantes considera que en lo relativo a conocimientos acerca de las Tics, se encuentran capacitados y que pudieron realizar las guías y talleres sin mayor dificultad, incluso a veces siendo una cuestión muy mecánica de solo traducir y responder, y así mismo, ciertos estudiantes también afirman haber tenido las herramientas necesarias para hacer uso del material entregado, y que en algunos casos, la misma institución colaboró con dispositivos móviles para que los estudiantes pudieran cumplir con ello.

Por el lado de los profesores, también es indispensable reconocer cómo algunos de ellos mismos, cómo los directivos, y cómo los estudiantes y padres de familia están de acuerdo con que los docentes no tenían el conocimiento suficiente para hacerle frente a la nueva modalidad PAT, y por ende esto pudo causar dificultades a la hora de crear algún material significativo para los estudiantes que pudiera compensar el cambio disruptivo de la modalidad y balancear más hacia una mirada positiva la visión de los estudiantes frente a este punto.

No obstante, es prudente también manifestar que los estudiantes, directivos y padres reconocen la labor del docente para adecuar las clases en medio de una situación tan caótica y complicada como la que acontecía, y también reconocen que a pesar de todos los obstáculos y la falta de posibilidades, bien sea por carencia del docente o carencia institucional, los profesores hicieron un trabajo positivo y permitieron darle continuidad a la formación estudiantil, manifestando ellos mismos que el aprendizaje obtenido a nivel de uso de Tics y

de planeación y creación de materiales fue potenciado significativamente gracias a las dificultades y a la integración curricular que les permitió tener una mirada más abierta, desde la perspectiva del docente de campo que los acompañaba, y del estudiante como objetivo.

Por otro lado y para concluir, los directivos también hacen la observación de que el área de inglés podría haber sido una de las menos afectadas ante la nueva PAT debido a que esta situación ya hacía uso importante de las tecnologías para su enseñanza, y por el contrario esto pudo enriquecerla de forma significativa, sin embargo, el rector y los mismos profesores reconocen que aunque consideran que los aprendizajes obtenidos durante el aislamiento preventivo y su consecuencia, la nueva modalidad de enseñanza, debieron haber trascendido para quedarse en la nueva presencialidad, pero que por dificultades varias y razones relacionadas a la falta de apoyo estatal y de recursos institucionales, estos se quedaron en la pandemia y la educación regreso a su normalidad educativa, desperdiciando los aprendizajes obtenidos en este tiempo.

Entorno al aula de clase

Uno de los cambios más significativos en la vida diaria de las personas durante la pandemia del COVID-19 fue el aislamiento preventivo obligatorio como medida para evitar el contagio del virus, lo cual afectó de forma significativa todas las áreas de la vida humana tal como se percibían, y la educación no fue la excepción. Como se ha explicado anteriormente, desde el MEN, las diferentes regiones del país, y de la mano de las instituciones, se optó por cambiar la modalidad de enseñanza de tipo presencial a una que pudiera adaptarse a la realidad del aislamiento. De esta forma, la institución educativa pasó de ver clases completamente presenciales, a la modalidad PAT, y posteriormente a una alternancia dividida entre clases presenciales y a distancia, igualmente asistida por tecnología, a medida que la situación de contención mejoraba y la normalidad retornaba poco a poco a la vida de los estudiantes.

Sin embargo, estas medidas, si bien buscaban hacerle frente a la realidad del aislamiento, también fueron detonantes de diferentes inconformidades y desacuerdos entre los diversos miembros de la comunidad educativa, quienes recibieron la nueva modalidad desde perspectivas variadas que reflejan el impacto causado por la pandemia en la educación y sus actores principales. De esta forma, los estudiantes respondieron de acuerdo a su percepción frente al nivel de acuerdo con respecto a si hubo un impacto positivo o negativo sobre el cambio en el desarrollo de las clases de inglés en factores como: el interés hacia el

aprendizaje de inglés, la distracción, la interacción, la asistencia, la disciplina, la convivencia, la dinámica, la participación, el tiempo dedicado al aprendizaje de inglés, la motivación hacia la clase, y por último, la etapa en la que hubo mayores logros en el aprendizaje de la lengua. Así mismo, con ayuda de las entrevistas, también se obtuvo información referente al aula que permitiera contrastar ideas y generar interpretaciones frente a los resultados.

Uno de los factores con mayor impacto en el aula es el de la dinámica de la clase. Es evidente que la pandemia cambió completamente la modalidad, lo que obligó a los estudiantes a presenciar sus clases por medio de un dispositivo electrónico. Este cambio claramente afectó el nivel de interacción entre los actores de la clase, así como su comportamiento en la misma. De forma general, en la encuesta los estudiantes respondieron de forma positiva ante el impacto con respecto al dinamismo en la clase de inglés; de la misma manera, factores como la interacción entre estudiantes, y entre estudiantes-docentes obtuvieron un resultado principalmente positivo o neutral. Lo anterior podría indicar que los estudiantes encuestados, en general, se sintieron lo suficientemente conformes con el “aula virtual” y su dinamismo. Se podría sugerir que esto se debe a los esfuerzos creados por los docentes para dar clases eficientes y, como ya se mencionó anteriormente, al contexto individual de cada estudiante. Para respaldar esta idea, es posible considerar a Khan, M.A. et al. (2021) con el artículo *Students’ Perception towards E-Learning during COVID-19 Pandemic in India: An Empirical Study*, en el cual se observa una posición positiva frente a las formas de interacción entre estudiantes y profesores, mediada por tecnologías:

The study reveals the preferences of students for e-learning as it provides them much freedom to connect with their teachers, fellow students and engage with their study materials at the comfort and flexibility of space and time. The easy access of study resources is found to be one of the major reasons for the students to opt for e-learning. (p. 13).

Asimismo, Echauri-Galván, B. et al. (2021) en su artículo “Enseñanza virtual de lengua inglesa durante el confinamiento domiciliario: percepciones y reacciones del alumnado en una universidad española”, explican la no necesidad explícita de tener un docente de forma presencial para percibir que se aprende de forma significativa y cómoda: “Los datos concernientes a la valoración sobre las relaciones docente-discente permiten afirmar que la falta de contacto directo durante el periodo estudiado no afectó la interacción entre las dos partes del proceso de enseñanza-aprendizaje”. (p. 613).

No obstante, es pertinente relacionar las respuestas obtenidas en las entrevistas que nos dan idea de diferentes puntos de vista que, a su vez, pueden llegar a ser contradictorios

con los resultados de la encuesta. En las entrevistas, algunos estudiantes consideran que el dinamismo se perdió durante las clases a distancia, evidenciando una clara falta de interacción entre estudiantes, lo cual incidió en la práctica en el aula, pero más importante aún, en la relación entre profesores y estudiantes. Estos últimos percibieron la falta de interacción como un obstáculo para aprender de manera significativa, debido a la imposibilidad de hacer preguntas y despejar dudas.

Así mismo, los profesores también manifiestan que la modalidad a distancia dificultó la conexión entre estudiante y docente, impidiendo observar al estudiante en su forma habitual y evaluar aspectos como su actitud, motivación, interés y atención en el aula. Además, notaron que los estudiantes adoptaron un rol más pasivo en comparación con el que se observaba antes del aislamiento preventivo.

Es factible afirmar que una pérdida de interacción significativa puede ser percibida entre algunos estudiantes como un factor negativo, especialmente cuando los niveles de autonomía y disciplina no alcanzan la madurez suficiente. Esto se debe a que, antes del aislamiento, la normalidad educativa de los estudiantes estaba basada en la presencialidad y el contacto personal con los otros actores del aula. Al perder este contacto, se creó un panorama distinto que no era fácil de adaptar de forma rápida y que requería de mayor preparación y tiempo.

Sin embargo, como ya se explicó en el párrafo anterior, hay muchas razones por las que algunos estudiantes no percibieron un impacto negativo en estos factores, entendiendo que se está trabajando con estudiantes de grados avanzados (9°, 10° y 11°), que pueden tener suficiente autonomía y personalidad para no necesitar un contacto personal constante para percibir como satisfactorio un encuentro educativo.

Otros factores relacionados con la dinámica de la clase pueden ser el nivel de interés en el aprendizaje del inglés, la motivación hacia la clase de inglés, y el nivel de distracción. Con respecto a los dos primeros puntos, la encuesta muestra una percepción mayormente positiva, lo que indica que hubo un impacto favorable en el interés por la lengua y por la clase de inglés durante la pandemia. Sin embargo, en cuanto al tercer punto, se observa una percepción más balanceada entre lo positivo y lo negativo, predominando mayormente lo positivo y lo neutral.

Por otro lado, es importante observar cómo varios estudiantes en las entrevistas expresaron una percepción más negativa con respecto al interés por la lengua, y específicamente, a la clase de inglés, alegando que la situación contextual de la pandemia, junto al cambio metodológico y de modalidad, repercutió de forma negativa en su motivación

para aprender, asistir, y mantener una atención adecuada en el aula a distancia. Esta última está fuertemente ligada a la falta de un espacio apropiado para tomar las clases, y a las múltiples distracciones presentes en la casa, como son el celular, los videojuegos, y los diversos ruidos e interferencias de la vida diaria. Asimismo, los docentes y directivos también fueron conscientes de estas deficiencias, puesto que manifiestan que la pandemia provocó factores negativos tales como deserción escolar, la desmotivación estudiantil relacionada con la pandemia y las clases, y falta de participación en las mismas. Además, los docentes admiten haberse sentido menos motivados, ya que en varias oportunidades sentían que su trabajo no era bien recibido, pues los estudiantes se mostraban distantes y silenciosos, hasta el punto de no estar realmente seguros de su asistencia en las clases, dado que estos mantenían las cámaras apagadas, lo que hacía imposible asegurar la atención y presencia.

Este punto fue igualmente observado por los padres, quienes manifestaron que, en muchas ocasiones, sus hijos e hijas no presenciaban las clases de forma consciente, sino que entraban a la reunión y dejaban el perfil activo mientras se ocupaban de otras actividades.

Hacer una interpretación de estos factores resulta complejo, pues cada estudiante respondió la encuesta dependiendo de su contexto individual y su propia personalidad. No obstante, es posible suponer que, de manera general, los estudiantes mantuvieron una percepción alta frente al interés de las lenguas. Tal como muchos miembros de la comunidad educativa y los estudiantes mismos afirman en las entrevistas, el inglés, además de ser una de las asignaturas que más fácilmente se trabaja con el apoyo de medios tecnológicos, debido a las muchas aplicaciones, páginas y materiales didácticos que ofrece internet, al ser una lengua tan universal y de potencial globalizado, permite a los estudiantes encontrar diversas razones para aprenderla. Estas razones incluyen el entretenimiento, a través de la música, series, videos, películas, lectura, e incluso como parte de su proyecto de vida, ya que muchos tienen intenciones de viajar, conocer nuevas culturas, y ejercer trabajos en las que el inglés les puede ser de gran utilidad.

Por lo tanto, es aceptable decir que los estudiantes de la institución perciben principalmente el aprendizaje del inglés como un factor interesante, no necesariamente por su relación con el colegio y el aula —lo que explicaría la falta de atención y distracciones en las clases—, sino como un medio para conseguir diferentes propósitos de vida personal.

La idea anterior es en gran parte contrastable con los resultados de Echauri-Galván, B. et al. (2021) quienes afirman que, “aunque una de las mayores desventajas de la docencia virtual, según el alumnado, es el hecho de que esta despierta menor nivel de motivación que las clases presenciales”, también se reconoce que:

La introducción de recursos multimedia enriquece la presentación de la lengua objeto de estudio e incrementa la retención del lenguaje la interpolación de recursos en línea en la clase de idiomas permite acceder con rapidez y facilidad a gran cantidad de materiales para practicar todas las destrezas de manera interactiva. Así mismo, los estudiantes pueden estar expuestos con inmediatez a una panoplia de textos válidos, escritos u orales, que les permiten comprobar el funcionamiento de la le de una forma contextualizada y adaptada a sus intereses, convirtiendo de este modo el proceso de aprendizaje en una experiencia significativa y auténtica. (p. 607).

Los siguientes factores a tratar son la asistencia, la participación, y el tiempo dedicado a la clase de inglés. En estos aspectos, y de forma similar a los anteriores, las encuestas de estudiantes arrojan resultados mayoritariamente positivos y, en menor instancia, neutrales, ya que las percepciones negativas no sobrepasan en su mayoría el 15% de las respuestas, siendo la participación el aspecto más afectado desde la perspectiva de los estudiantes.

Es posible considerar demasiadas variables que pudieron haber generado este resultado positivo en estos factores, aunque muchas de estas se han mencionado anteriormente. Por ejemplo, es lógico pensar que, en términos de asistencia y tiempo dedicado a la clase, la gran mayoría de los estudiantes pudieron hacer parte de las clases por medio de algún dispositivo. Tanto estudiantes como padres de familia manifiestan que, aunque no contaban con todas las herramientas necesarias, en la mayoría de los casos sí disponían de un dispositivo básico, como un celular, lo que permitió asistir a clase desde casa. De Igual manera, profesores, directivos, y estudiantes mencionaron que se intento prestar dispositivos como tabletas a aquellos estudiantes que no contaban con lo mínimo, y también se buscó la forma de entregar guías y talleres en formato físico para evitar al máximo la no asistencia o el desinvolucramiento de los estudiante en su educación. Estas medidas, como ya se mencionó anteriormente, fueron tomadas, no solo a lo largo del país, sino también alrededor del mundo, como lo menciona Ruiz (2020):

Las políticas dispuestas a partir de marzo de 2020 han modificado estas características básicas ya que han apuntado a mantener la continuidad pedagógica de la educación formal a través de plataformas digitales. Así, se generó una situación en la cual se evidencia una separación del espacio comunicativo respecto del material. La enseñanza se ha separado de la copresencia en las aulas e instituciones educativas, y los hogares se han transformado en espacios de trabajo escolar. (Ruiz, 2020),

Esto sustenta la idea de que incluso ante las dificultades, la institución educativa hizo lo necesario para brindar la posibilidad a los estudiantes de continuar su educación formal,

bien sea con el apoyo suficiente o no del estado. Es indispensable señalar que tanto profesores como directivos manifiestan un abandono significativo de parte del gobierno, que pudo afectar la educación en mayor medida.

Sin embargo, es destacable el hecho de que el factor de participación sea el que mantiene un menor nivel de acuerdo positivo. No obstante, esto no se puede considerar como una situación sorpresiva, ya que, como ya expresó anteriormente, los estudiantes no estaban acostumbrados a la nueva modalidad y metodología PAT, y esto, sumado a las numerosas dificultades que generó la pandemia y el aislamiento en la vida social y educativa de los estudiantes hacen comprensible que, aunque se esforzaran en hacer parte de las clases, en mantener la atención fija y querer realmente hacer participar, esto no fuera era lo más pertinente para ellos en su momento.

Así mismo, los estudiantes afirmaron que los problemas derivados de la pandemia generaron cambios en ellos, afectando su interés en el aula, y consecuentemente, su participación. Por otro lado, y respecto a todos los factores, es indispensable resaltar que tanto docentes como directivos percibieron una falta de compromiso considerable en el aula por parte de los estudiantes, reflejada en clases monótonas con menos alumnos, además de que era imposible saber quienes asistían a las clases debido a restricciones legales de privacidad de los estudiantes.

Este último punto, sumado a la deserción y a la falta de motivación, contrasta con lo que se refleja en las encuestas y genera dudas con respecto a si los estudiantes realmente respondieron todas las preguntas a conciencia. No obstante, esta idea también se menciona en dos artículos de distintos países, donde se afirma que las clases a distancia provocaron una falta de motivación, y por ende, una menor participación en el aula. En palabras de Echauri-Galván, B. (2021) “De forma similar, la enseñanza virtual que recibió el alumnado también parece ir en detrimento de la participación en clase y del aprovechamiento de la asignatura” (p. 615), y Rasmitadila et al. (2020) “Student involvement and participation in online learning must be boosted because they seem to have lost interest over time” (p. 103).

A continuación, se tocarán los factores disciplina y convivencia. Estos dos factores obtuvieron resultados bastante positivos en las encuestas realizadas a estudiantes, siendo la convivencia la que tuvo una ligera percepción distinta, puesto que un poco más del 20% de los estudiantes afirmó no haber sentido un impacto, ni positivo ni negativo, con respecto a este factor durante la pandemia. Es ciertamente complicado hablar de cómo impactó la pandemia a estos factores, ya que es bien sabido que durante la pandemia, y a través de la educación a distancia, el aula de clase pasó de tener una interacción clara entre estudiantes y

profesores, haciendo parte de un mismo espacio y evento, a un espacio dividido en el que, en palabras de los mismos docentes, era imposible saber quiénes hacían o no parte de la clase de forma sincera y comprometida. Se podría decir que, teniendo este tipo de resultado, los estudiantes están de acuerdo con que, aunque sí hubo un cambio drástico en la dinámica y metodología del aula de clase, la mayoría considera que esto no necesariamente significó un impacto negativo para la clase o sus estudiantes en términos de convivencia y disciplina.

Por otra parte, los estudiantes tienen perspectivas distintas en las entrevistas, mientras algunos afirman que la disciplina era un asunto individual, otros también sostienen la idea de que esta iba mejorando, pero no por razones relacionadas con la pandemia, sino en razón de los cambios de edades y de madurez en los últimos grados y el apoyo de otras personas.

Por otro lado, algunos estudiantes también aseguran haber tenido una desmejoría, la cual se vio como consecuencia a todos los factores externos provocados por la pandemia y el aislamiento obligatorio. De esta forma, tanto profesores como directivos y estudiantes afirman que las consecuencias en estos factores se ven mayormente en la pospandemia, ya que todos los actores de la comunidad manifiestan haber sido marcados por diversas situaciones que afectaron su diario vivir, principalmente repercutiendo en la salud mental de los estudiantes y docentes. Siendo estos primeros quienes mayor impacto tuvieron, ya que la institución, gracias a la falta de apoyo estatal, no pudo brindar un apoyo psicológico adecuado. Además, los docentes, directivos y padres de familia reconocen que los estudiantes llegaron al aula de clase con baja motivación, problemas relacionados a sustancias psicoactivas, bullying, y otros factores emocionales como la depresión y la ansiedad.

Esta idea no solo se puede observar en los resultados de las entrevistas, sino también en numerosos artículos académicos y periodísticos que afirman las consecuencias del aislamiento preventivo en la educación. Un ejemplo de esto es el artículo “Pandemia afectó comportamiento de estudiantes” de la Asociación de institutores de Antioquia (2020), en donde se manifiesta que se “afectó el rendimiento académico y comportamiento, puesto que durante este tiempo los estudiantes estuvieron expuestos a ver a Youtubers, videojuegos y redes sociales”, (ADIDA. 2020). Asimismo, en el artículo, además de reconocer un aumento en la violencia y agresión en los estudiantes, se reconocen casos de depresión, ansiedad, estrés, y otras secuelas físicas y emocionales que afectan el rendimiento académico, la disciplina y el comportamiento de los estudiantes en el aula.

Finalmente, para cerrar la categoría de los factores que corresponden al entorno de clase, los estudiantes también respondieron con respecto a la etapa de la pandemia en la que consideraron que hubo mayores logros en relación al aprendizaje en el área de inglés. En este

punto, los estudiantes tuvieron opiniones distintas en cada grado, sin embargo es posible decir que la mayoría afirmaron obtener mayores logros antes del aislamiento y después del aislamiento, en contraste con el durante, a excepción de grado noveno donde se concentró una minoría en el después del aislamiento, y décimo, donde la mayoría se concentró precisamente en el después del aislamiento preventivo. Es difícil llegar a una primera interpretación que pueda generalizar el resultado de esta sección, sin embargo, es viable afirmar que los estudiantes en general siguen manteniendo una preferencia por las clases presenciales por encima de las clases a distancia. De la misma manera, esta percepción es compartida por los docentes quienes aseguran que los estudiantes “pedían la presencialidad”, entendiendo todas las dificultades que se han presentado a lo largo de este trabajo con respecto a la educación a distancia durante la emergencia sanitaria del COVID-19.

De igual forma, para esta sección, a los estudiantes se les dio la libertad de dar sus razones individuales por las cuales ellos consideraban en qué etapa se obtuvieron mayores logros en relación con el proceso de aprendizaje en el inglés, a lo que ellos respondieron lo siguiente:

Los estudiantes consideran que antes de la pandemia las clases eran más dinámicas, y se tenía un mejor ambiente escolar, y una mayor exigencia en el aula, en contraste con la educación a distancia, lo que permitía una mejor interacción entre ellos, entre profesores y estudiantes, una mayor atención y concentración en el aula, y de forma general, una mayor motivación hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Además, agregan que ya se venían utilizando apps como Duolingo para complementar el aprendizaje, lo que concuerda con uno de los docentes, quien tiene grupos en la aplicación donde se asegura que los estudiantes practiquen sus lecciones.

Durante la pandemia, los estudiantes consideran que las clases virtuales generaron ciertas dificultades como la falta de conectividad. Asimismo, también consideran que la educación a distancia impedía la interacción entre estudiantes y profesores, lo que se traducía en una falta de motivación, y por ende, una falta de atención en la clase. Sin embargo, algunos estudiantes también manifiestan haber obtenido un mayor interés por aprender inglés, debido al aumento de tiempo disponible, algo que se ha reconocido anteriormente en las entrevistas a estudiantes, ya que los estudiantes afirman que durante el aislamiento encontraron diversas razones y formas para aprender el inglés, tales como la música, la literatura, las plataformas audiovisuales, los viajes, las aplicaciones, etc.

Finalmente, con respecto a la etapa posterior a la pandemia, los estudiantes afirman que hubo una mejora en el aprendizaje de la lengua después del retorno a las clases

presenciales. También observan que hubo una mejor interacción entre profesores y estudiantes, lo que les permitió un mayor apoyo de parte de los docentes, y la oportunidad de preguntar y obtener mayor claridad en las clases. Por último, los estudiantes también reconocen que después de la pandemia se implementaron estrategias más efectivas e interactivas, mejorando el nivel de motivación de los estudiantes con respecto al aprendizaje del inglés, y por ende, repercutiendo en el avance del aprendizaje.

Con respecto a este punto, es indispensable reconocer que, al igual que estudiantes, profesores, directivos y padres de familia, todos están de acuerdo en que la etapa del durante la pandemia, ligada al aislamiento preventivo y la modalidad PAT, fue la menos positiva para el aprendizaje y la motivación de los estudiantes en el área del inglés, a tal grado de incluso denominarla como “un año perdido” o uno con “resultados deficitarios”, no obstante, los mismos actores de la institución también reconocen el trabajo y esfuerzo hecho durante este tiempo, y los aprendizajes obtenidos como una ganancia positiva para la institución.

Dimensión emocional

La encuesta aborda la dimensión emocional en estudiantes desde diferentes perspectivas, buscando obtener resultados específicos sobre cuáles áreas de la salud mental consideran los estudiantes que fueron mayormente afectadas por el aislamiento preventivo y sus consecuencias, así como la afectación que tuvo directamente el cambio metodológico de las clases. Por otro lado, esta sección también buscó averiguar cómo la pandemia generó un cambio en las rutinas de padres, acudientes y estudiantes, y su involucramiento en mayor o menor grado. Por último, se indagó, no solo sobre la salud mental, sino también física, y sus repercusiones positivas o negativas en la post pandemia.

Para comenzar, se cuestiona si la nueva metodología adoptada por la institución en el área de inglés durante el aislamiento preventivo les permitió a los estudiantes aprender de forma adecuada, sin necesidad de preocuparse por quedarse atrás en las clases. Las respuestas de la encuesta apuntan principalmente a una neutralidad, seguida por una significativa cantidad de respuestas positivas, y una opinión negativa en menor medida, siendo en gran parte apoyada por los estudiantes de grado once.

Por medio de estos resultados se podría inferir que, en su mayoría, los estudiantes no percibieron un cambio significativamente negativo en la metodología que pudiese comprometer su rendimiento académico y su continuidad en las clases. Se podría atribuir esta perspectiva al trabajo realizado por la institución para flexibilizar la educación y dar

libertades a nivel de tiempo y aprendizaje, como medida para preservar la tranquilidad de los estudiantes en un momento tan complicado como fue el tiempo en el que se desarrolló la pandemia del COVID-19. También es importante reconocer que cada estudiante tuvo y mantiene una realidad contextual distinta, que, como ya se mencionó anteriormente, pudo haber afectado de forma positiva o negativa, en mayor o menor medida, permitiendo al estudiante mantener su concentración en la educación que se le estaba ofreciendo, sin sentirla como una carga mayor a lo que ya se concebía. De la misma forma, como se ha confirmado en diversos artículos, gran parte del estudiantado no percibió las nuevas modalidades a distancia, junto a sus metodologías, como un factor negativo, y menos para su desempeño académico. Es más, reconociendo que el área de inglés pudo ser una de las menos afectadas, por su variedad de posibilidades didácticas a través de la internet, los estudiantes en las entrevistas también hicieron algunos comentarios que se podrían percibir como positivos y relevantes para este factor. Ellos y ellas manifiestan que, en efecto, las flexibilidades, en términos de tiempo y carga académica, les permitieron no estresarse y continuar su formación sin mayor exigencia. Sin embargo, es importante reconocer que los mismos estudiantes también manifestaron que esta falta de exigencia, junto a las flexibilizaciones, generaría a futuro un desbalance a nivel educativo en el área en cuestión, ya que realmente no se aprendió demasiado durante este tiempo.

Por otro lado, también es indispensable reconocer que, aunque el resultado apunta a una perspectiva positiva, la cantidad de estudiantes que eligieron una respuesta neutral, junto a las respuestas negativas, supera el 32,5% positivo. De tal forma, es posible resaltar lo que advierte Ballena et al. (2021) cuando enfatiza que el aislamiento preventivo, junto a las metodologías utilizadas a distancia, “afecta en el rendimiento académico de los niños y jóvenes, debido al cambio de rutina producido por el confinamiento, es por ello que el estudiante puede postergar las actividades y perder el ritmo de estudio” (p. 88).

De esta manera, también algunos estudiantes en las entrevistas aseguran que la nueva PAT carecía de dinamismo, interacción, tiempo de práctica y eficiencia; que la falta de recursos y conocimientos acerca de las TIC fue un obstáculo, y que todo esto, ligado a los diversos problemas que generó la pandemia por fuera de la institución, resultó en una dificultad para mantener una motivación e interés positivo hacia el aprendizaje, repercutiendo en muchos casos en su desempeño académico, y llevando incluso a la conclusión de que, como se mencionó anteriormente, el tiempo trabajado en la pandemia fue una pausa, si no un retraso, en la formación de los y las estudiantes. De esta forma, aunque los estudiantes en la encuesta no hayan respondido de manera negativa frente a si la nueva metodología les

permitió continuar las clases sin preocupaciones, es preciso asumir que esto se puede traducir en un avance real en la formación de los estudiantes, y que no hubo diferentes factores que dificultaran este proceso.

Dentro de la dimensión emocional se identificaron diferentes factores tales como el estrés, la depresión, la soledad, el cansancio, etc., sobre los cuales los estudiantes fueron interrogados respecto a si estos fueron afectados o no durante el aislamiento preventivo. Los resultados de estos factores son muy diversos, por lo que en este apartado se intenta interpretar de la forma más resumida posible las razones por las cuales los estudiantes pudieron haber escogido algunos factores por encima de otros. Asimismo, con la intención de omitir la repetición constante y sintetizar al máximo las ideas, los diferentes factores se dividirán entre los que se podrían considerar positivos y negativos, y se interpretarán de acuerdo a si formaron o no parte de la experiencia del estudiante durante el aislamiento preventivo.

No obstante, es indispensable reconocer que estos factores emocionales, aunque fueron afectados de forma obvia durante los tiempos de pandemia, no necesariamente se pueden interpretar con certeza, y dependen en gran medida de la individualidad del estudiante, del entorno que lo rodea y su desarrollo como persona. De esta manera, aunque se busque dar alguna interpretación y corroborarla confrontándola con otros artículos, resulta imposible llegar a un verdadero consenso en este apartado. Además, con la intención de mantener este trabajo lo más objetivamente posible, es importante reconocer que las respuestas de los estudiantes también presentan ciertas contradicciones que, bien podrían representar una falta de interés del estudiante al responder la encuesta, o una falta de conocimiento propio sobre su dimensión emocional a lo largo de la pandemia.

Factores emocionales positivos:

Los factores positivos presentados en la encuesta fueron los siguientes: interés, tiempo libre de calidad, realización, esperanza, alegría, motivación, relajación, acompañamiento, tranquilidad, confianza, y satisfacción. Estos factores, de manera general, mantuvieron un balance relativamente equilibrado entre el “sí hizo parte” y el “no hizo parte”, con un porcentaje cercano al 50%. No obstante, es posible observar una ligera tendencia positiva hacia el “sí hizo parte” en las respuestas de los estudiantes, lo que indicaría una primera perspectiva positiva hacia estos factores, aunque no de manera predominante. Para resumir los resultados de los factores emocionales positivos se puede observar la tabla 65, que ilustra cada factor y sus respuestas de la forma más concisa posible.

Para comenzar, se puede destacar los factores positivos que los estudiantes manifestaron haber formado parte de su realidad emocional y social en porcentajes superiores al 60%, afectando de una u otra forma en su formación educativa. Entre estos factores se pueden apreciar, el interés, el tiempo libre de calidad, y la sensación de realización. En cuanto a estos factores, los estudiantes en las entrevistas, apoyados por los docentes y directivos, reconocieron haber sentido que, gracias a las flexibilizaciones curriculares realizadas para facilitar o permitir el avance de su formación educativa, incrementaron el tiempo libre que podían tener en su espacio propio. Esto, además de otorgarles más libertades y menos restricciones en términos educativos, les permitió expandir en gran medida su pensamiento respecto a la importancia del inglés en su vida personal, académica y laboral, sin ser esta la única área de estudio que se pudo haber expandido. Esto claramente apunta a un mayor interés hacia el aprendizaje de la lengua extranjera, no necesariamente hacia la clase de inglés, y, sumado a las diversas áreas de estudio y vida que emergieron, a una mayor sensación de realización.

Por otro lado, entre los factores positivos que corresponden a un porcentaje menor de 60%, pero mayor al 50%, se pueden observar la esperanza, alegría, motivación, relajación, acompañamiento, y tranquilidad. Estadísticamente, estos elementos no mantienen tanto alcance positivo, y por ende, también se debe reconocer y recordar que el porcentaje de estudiantes que respondieron ante estos factores asegurando que estos no hicieron parte de su realidad supera el 40% de los encuestados. Ahora bien, aunque estos factores mantengan una respuesta más balanceada, siguen apuntando hacia un alcance medianamente positivo, por lo que se podría interpretar que los estudiantes pudieron haber respondido ante estos factores con base en su realidad individual, la cual es en gran parte afectada por su entorno social y familiar.

De esta forma, como ya se ha mencionado en diferentes ocasiones, el aislamiento preventivo no solo cambió la forma en que los estudiantes realizaban sus clases, sino que también cambió el alteró el estilo de vida de cada uno de ellos, afectando cómo se relacionan con los demás, las actividades que hacen en su día a día y la forma en que percibían el mundo, tanto dentro como fuera del aula de clase. De esta manera, eventos traumáticos causados por el virus también pudieron haber afectado la alegría y relajación de algunos estudiantes; el no poder saber qué pasaría con su vida como era normalmente pudo haber afectado la esperanza y tranquilidad de otros estudiantes; y cuestiones como los problemas familiares, económicos y de convivencia pudieron haber impactado la sensación de acompañamiento y de motivación, repercutiendo finalmente en su formación académica.

Estos son solo ejemplos hipotéticos, en parte tomados de las respuestas de los estudiantes y padres de familia en las entrevistas, pero entendiendo que puede haber muchas otras razones como consecuencia de la pandemia y del cambio de modalidad educativa que afectaron a una gran parte de la población estudiantil.

Finalmente, se encontraron dos factores positivos que se mantienen por debajo del 50%, lo que implica que más de un 50% de estudiantes consideran que estos no hicieron parte de su realidad durante la pandemia. Estos factores son la confianza en sí mismos y la satisfacción. Con respecto a la confianza en sí mismos, primero, es importante decir que, según las entrevistas realizadas y las encuestas, los y las estudiantes fueron afectadas por la pandemia en términos de su autoestima, tanto en su habilidad como aprendientes, como en su imagen física. Los mismos estudiantes afirman que se sentían perdidos en las clases y que, en muchos casos, no entendían los temas, lo que además llevó a deficiencias o vacíos en su aprendizaje, afectado claramente la confianza que tenían en sus habilidades como estudiante y aprendiente de inglés.

Además, los estudiantes también reconocen que factores como el uso de la cámara en sus casas, y el tapabocas en la calle, les generaron inseguridades, hasta el punto de que, incluso después de la pandemia, algunos de ellos aún seguían utilizando la máscara para ocultar su rostro de los demás. Esto, sumado a que los padres de familia confirmaron que varios de sus hijos aumentaron de peso, pudo haber generado problemas emocionales que repercutieron en su confianza en sí mismos, tanto como persona como estudiantes. De igual manera, Ballena et al. (2021) manifiestan que la salud fue un factor sumamente afectado durante la pandemia debido al sedentarismo, lo que podría resultar en mayores tasas de obesidad entre estudiantes.

Por otro lado, en el artículo “Baja Autoestima: Efecto de la Pandemia en Adolescentes” (Psicomatrix, 2021) también se hizo un estudio en el cual los resultados demuestran que, del año 2019 al 2020, hubo un aumento de la baja autoestima, pasando de un 13% a un 19%, entre adolescentes que calificaron sus propias capacidades como peores. Esto, sin implicar que hayan realmente perdido sus capacidades, sino que su percepción sobre sí mismos se vio afectada.

Tabla 65

Factores emocionales positivos

Factores Emocionales Positivos		
Factor	Sí hizo parte	No hizo parte
Tiempo libre de calidad	69,10%	20,80%
Interés	60,10%	39,80%
Realización	60,10%	39,80%
Esperanza	57,70%	42,80%
Alegría	57,70%	42,20%
Motivación	56,09%	43,90%
Relajación	54,40%	45,50%
Acompañamiento	52,80%	47,10%
Tranquilidad	52,80%	47,10%
Confianza	48,70%	51,20%
Satisfacción	46,50%	53,50%

Factores Emocionales Negativos:

Dentro de los factores negativos se pueden encontrar: desesperanza, depresión, soledad, desmotivación, ansiedad, insatisfacción, tristeza, frustración, desinterés, cansancio, inseguridad en sí mismo, estrés, y aburrimiento. Es indispensable reconocer que, en cuanto a factores negativos, los resultados tienen alcances más prominentes en la categoría de “sí hizo parte”, en contraste con los factores positivos. Esto indica que claramente, los factores negativos fueron más predominantes en la realidad de los estudiantes a lo largo de la pandemia y el aislamiento preventivo. Para resumir los resultados de los factores emocionales negativos, se puede observar la tabla 66, la cual ilustra cada factor y sus respuestas de la forma más concisa posible.

Para continuar bajo el mismo criterio que con los factores positivos, primero se señalarán los factores negativos que sobrepasan el 60% de respuestas afirmando su presencia durante el aislamiento. Estos factores, en orden de mayor a menor número de respuestas, fueron: aburrimiento, estrés, inseguridad en sí mismo, cansancio, desinterés, frustración, tristeza, e insatisfacción.

En primera instancia, se observan una relación lógica entre los resultados de los factores emocionales positivos, “confianza en sí mismo”, y “satisfacción”, los cuales resultaron ser los menos incidentes de acuerdo a las respuestas de los estudiantes, y los factores emocionales negativos “insatisfacción”, e “inseguridad en sí mismo.” Estos cuatro factores guardan una conexión estrecha, y se puede suponer que, así como se observó una incidencia reducida entre los factores positivos, lógicamente, se esperaba ver una incidencia

elevada en los factores negativos, lo cual otorga coherencia a la interpretación de las respuestas de estudiantes en la encuesta.

Por otro lado, al igual que manifiestan los padres y otros miembros de la comunidad educativa, es importante reconocer que las diversas problemáticas de la pandemia, junto al cambio en la modalidad y metodología institucional, generaron una cantidad significativa de emociones negativas en los estudiantes. Estos aseguran que sentían emociones como tristeza y el estrés; la tristeza, como algo atribuible a las consecuencias de la pandemia, como por ejemplo la pérdida de seres queridos y la falta de contacto con compañeros y amigos; y el estrés, como una consecuencia de la modalidad, que implicaba el uso de las tecnologías que, en muchos casos, no era suficiente a nivel de conectividad, recursos, facilidad de uso, o debido a la falta de un espacio adecuado para recibir la clase sin interrupciones.

De la misma forma, los estudiantes manifestaron sentirse inconformes y aburridos con la nueva metodología, ya que la encontraba monótona y poco dinámica. Describieron algunas clases largas y aburridas, mencionaron que las guías y materiales podían ser, en algunos casos, monótonos, extensos y repetitivos.

En segunda instancia, los padres de familia también reconocieron que los estudiantes experimentaron un fuerte desinterés por las clases debido a la monotonía y la dificultad para adaptarse a la nueva metodología, lo que generó aburrimiento e insatisfacción entre ellos y ellas, así como frustración al no poder aprender de forma normal y al no poder buscar ayuda del profesor debido a las limitaciones comunicativas de la metodología PAD. Esto también dificultó mantener una atención y esfuerzo positivo para hacer parte de la clase. Por último, expresaron su opinión con respecto a factores como frustración y aburrimiento de los estudiantes, asegurando que ellos se sentían aburridos al realizar trabajos que, dada la realidad contextual, se percibían como sin sentido para ellos. Así mismo, los estudiantes se veían frustrados al sentir que a veces no avanzaban al paso de los demás, o que, debido a las flexibilizaciones y a las dificultades de otros estudiantes, tenían que conformarse con un menor aprendizaje del que se buscaba.

Por otro lado, también hay que reconocer que los estudiantes no fueron los únicos afectados por el aislamiento preventivo y los cambios que le precedieron. Uno de los actores también fuertemente afectados fue el cuerpo docente, quienes fueron percibidos por los estudiantes como tristes, estresados o frustrados, ya que ellos no solamente tenían que hacerle frente a sus problemas familiares y personales, sino que también debían preparar clases con una mayor dificultad, lidiando con problemas de conectividad y el desinterés de los estudiantes, reflejado en la inasistencia y la falta de atención en las clases. Los docentes

expresaron en las entrevistas que aspectos como aprender y adaptarse a la nueva modalidad y metodología fue frustrante para muchos, además de ser una carga laboral mayor que, de una u otra forma, incrementó también mayor cansancio.

Para finalizar, cerrando esta primera categoría de emociones negativas, la comunidad educativa también reconoce que la pandemia no solo trajo dificultades emocionales para los estudiantes, sino también para toda la familia, afectando la normalidad de actividades y convivencia en su vida diaria, y lo cual repercutió directamente en la individualidad y motivación de los estudiantes. Este tipo de consecuencias de la pandemia las señala Ballena et al. (2021), quienes afirman que las repercusiones para las personas y las familias afectaron no solo a su salud, sino también en el ámbito laboral, social, económico, psicológico, y físico, lo cual, de manera directa o indirecta, afecta al estudiantado, repercutiendo en su formación académica y en su percepción de la educación.

La segunda categoría de emociones negativas corresponde a aquellas que mantienen un número de respuestas entre el 50% y 60% apuntando al “sí hizo parte”, siendo estas respuestas más balanceadas estadísticamente, pero de todas formas, apuntando a una percepción negativa por parte del estudiantado. Estos factores son: la ansiedad y la desmotivación. Con respecto a la ansiedad, los estudiantes reconocieron que los tiempos de pandemia tuvieron consecuencias adversas en su entorno social y educativo, causando situaciones traumáticas y generando ansiedad en ellos. Sin embargo, también advierten que todas estas circunstancias ocurrieron a lo largo de las diferentes etapas del aislamiento preventivo, y que el hecho de que la pandemia haya impactado de forma tan repentina agravó esta problemática, generando a su vez problemas emocionales, y repercutiendo negativamente en su educación y en la disciplina en el aula. Este punto de vista se refuerza con las palabras de los padres de familia, quienes manifestaron que el encierro fue un factor crucial que cambió la percepción de los estudiantes y de sus familias, causando estrés, ansiedad, y trastornos físicos y alimenticios.

Por otro lado, el segundo factor, la desmotivación, fue uno de los más abordados a lo largo de las entrevistas y encuestas. Con respecto a este, los estudiantes manifestaron que, por un lado, los diversos problemas que se generaron como consecuencia de la pandemia afectaron la convivencia y la normalidad en la vida en casa, generando peleas, problemas emocionales y psicológicos, y, por ende, desmotivación de manera general en la vida de los estudiantes, y específicamente en su educación, la cual ya de por sí se veía afectada debido a los cambios en la modalidad educativa y en las metodologías, sumado a las dificultades individuales en términos de recursos, conectividad y espacio de aprendizaje.

En segunda lugar, se tiene la opinión de los profesores, quienes reconocen que el tema de la motivación es indispensable para el aprendizaje de las lenguas y que, lamentablemente, debido a la modalidad PAT y el aislamiento preventivo, esta fue fuertemente afectada, y los profesores no tenían facilidad para fomentarla, lo cual se evidenció en la participación en el aula y la deserción estudiantil. No obstante, los profesores también reconocen que no todo fue negativo, pues hubo estudiantes que mantuvieron una motivación positiva y que, gracias al esfuerzo de los docentes por crear clases más dinámicas y diferentes, y con el apoyo de las tecnologías como un fuerte factor motivador, pudieron identificar estudiantes con capacidades excepcionales y más motivados a aprender por otros medios.

Desde otra perspectiva, las directivas opinaron que, al igual que los docentes, la motivación en los estudiantes fue notablemente afectada debido a la virtualización de la educación. Indicando que el estudiantado necesitaba regresar al aula con urgencia, pues esta situación repercutió enormemente en la deserción estudiantil, la falta de compromiso con la escuela, la pérdida de hábitos de estudio, y, además, afectó la convivencia e interés en la clase de inglés. Así mismo, tanto directivos como docentes no solo manifiestan que la motivación fue un tema que se afectó durante el aislamiento preventivo, sino que las secuelas también se prolongaron, dejando consecuencias en las rutinas, así como en la salud mental y psicológica de los estudiantes, que continuaron manifestándose en la nueva presencialidad post-aislamiento, especialmente en el interés de los estudiantes, la disciplina y convivencia.

Para concluir, la última categoría de emociones negativas incluye aquellos factores que obtuvieron menos del 50% de respuestas en la categoría “sí hizo parte”, evidenciando una mayoría de respuestas positivas para los estudiantes a lo largo de la pandemia. Estos factores, en orden de mayor a menor puntuación, son; la soledad, la depresión, y la desesperanza. Con respecto a estos tres factores, algunos estudiantes compartieron pensamientos similares, en los que observaron que, aunque no esperaban tantas consecuencias negativas de la pandemia, cuando estas surgieron, tuvieron que cambiar sus hábitos de vida diarios a nivel familiar, social e individual, causando depresión, así como tristeza, y desesperanza en un porcentaje de ellos. Así mismo, algunos estudiantes argumentaron haber sentido que había soledad, la cual, aunque no se pueda concluir de forma expresamente a partir de sus palabras, se podría asumir que surgió debido al encierro, la falta de interacción con sus seres queridos y amigos cercanos, y, en algunos casos, la ausencia de acercamiento familiar.

No obstante, es necesario recalcar que estos factores principalmente detallan una realidad positiva para los estudiantes, lo que indica que la depresión, ni la desesperanza, ni la

soledad fueron factores predominantes durante la pandemia. Aunque no es posible interpretarlo completamente, es viable suponer que los estudiantes no se sintieron completamente solos, puesto que una gran parte afirmó haber tenido un mayor acompañamiento familiar durante la pandemia, así como haber mantenido contacto con sus amigos a través de redes sociales y aplicaciones de internet. Además, también se puede inferir que cada estudiante, de la mano de este apoyo social, pudo generar actividades y hábitos agradables que les permitieron mantenerse alejados de pensamientos y sentimientos de desesperanza y depresión.

Con respecto a profesores y directivos, estos afirman que, en muchos casos, los acompañantes principales de los estudiantes, es decir, sus acudientes y padres de familia, y principalmente en las etapas avanzadas del aislamiento, no asumieron adecuadamente su responsabilidad, dejando a los estudiantes a la deriva en un tiempo en el que, más que nunca, necesitaban su apoyo. Esto es corroborado por algunos padres; sin embargo, mientras que algunos lo ven como una falta de compromiso de su parte, otros lo perciben como una independencia necesaria que el estudiante requería en razón a su edad y crecimiento personal.

Finalmente, para concluir con esta primera sección de factores emocionales, es posible asumir que, en términos de recepción emocional, los resultados de las encuestas tienden a apuntar hacia una percepción mayormente negativa, puesto que las emociones positivas se mantienen en un balance cercano al 50% mientras que las negativas, las cuales comprenden un mayor número de factores, superan en su mayoría el 60% de respuestas. En el artículo “Impacto de la Pandemia de COVID-19 en la Salud Mental en Colombia” de Uribe, B. Sanabria-Mazo, J. Ochoa, P. Rojas, D. y Sanz, A. de la Universidad Autónoma de Barcelona, también se evalúan diversos factores emocionales a una escala mayor y en diferentes poblaciones. Dentro de estos resultados, se observa que los estudiantes de educación secundaria presentan dificultades elevadas en síntomas de depresión (41,9 %), ansiedad (34,1 %), y soledad (26,8 %). Así mismo, el artículo también explica cómo esta población mostró una fuerte resistencia ante los cambios y la adaptación al encierro, además de temor por perder relaciones sociales en el futuro.

Por otro lado, como ya se ha mencionado anteriormente, Ballena et al. (2021) señalan que todas las poblaciones fueron afectadas en su vida diaria, incluyendo áreas como el trabajo, la educación y el tiempo libre. Esto repercutió, primero, en la salud física de forma directa, o con efectos a largo plazo en hábitos alimenticios, el sedentarismo y la obesidad; y, en segundo lugar, en la salud mental, generando consecuencias como el miedo, la falta de concentración, estrés, ansiedad, depresión, incertidumbre, insomnio y soledad, entre otros.

No obstante, también es importante reconocer que, si bien la muestra no representa a la mayoría de estudiantes del ciclo 4, ésta muestra mantiene una percepción positiva que no es mínima. Esto indicaría, como ya se ha mencionado y otros artículos también lo confirman, que estas dificultades y factores emocionales negativos acrecentados dependen, en gran medida, del propio estudiante, así como de sus familias, personas cercanas y del entorno que los rodea. Es esencial comprender, desde la perspectiva de los estudiantes, cómo interactúan con su entorno y cómo, desde su propia personalidad, son capaces o no de enfrentar las desgracias y dificultades. Así mismo, la familia y las personas cercanas influyen en el bienestar del estudiante, pues factores como la violencia doméstica, las dificultades económicas, la pérdida y distancia con los seres queridos, la falta de acompañamiento, pueden afectar su tranquilidad y capacidad para hacerle frente a la realidad. Además, los espacios y recursos que el estudiante posea también actúan como medio para afrontar la realidad: un estudiante sin computador, celular, habitación propia, ni conectividad continua, no solo encuentra dificultades para continuar con su educación, sino que también queda limitado en la nueva realidad de distanciamiento, que requería del uso de redes sociales y plataformas tecnológicas.

A modo de cierre, es válido reconocer que en la educación y en esta situación particular, no todo fue negativo. Algunos estudiantes incluso reconocieron haber sentido más tranquilidad y libertad de tiempo gracias a las flexibilizaciones realizadas en la institución. Además, varios de ellos indicaron que esta situación les permitió reflexionar sobre su proyecto de vida y encontrar nuevas pasiones y gustos personales, los cuales, a su vez, también les motivaron a aprender inglés, como la música, los videojuegos, la literatura, los viajes, entre otros. Así mismo, los docentes y directivos reconocen que no todo fue una pérdida completa, sino que hubo aprendizajes a nivel metodológico y didáctico. Aunque el componente de salud mental haya sido uno de los más fuertemente afectados, el objetivo es ayudar a encarrilar a los estudiantes de forma que puedan regresar a su normalidad y a reconocer que el aprendizaje de lenguas extranjeras podrá ser de gran utilidad en sus vidas. Además, profesores y directivos manifiestan que, desde la pospandemia, ya se empiezan a observar resultados positivos, lo cual sugiere que, tarde a temprano, el estudiantado recuperará la normalidad. Finalmente, y en caso de que se aprenda de los errores, podría mejorarse la institución en términos de educación y bienestar, aunque en este punto, algunos directivos mantienen una postura menos optimista.

Tabla 66
Factores emocionales negativos

Factores Emocionales Negativos		
Factor	Sí hizo parte	No hizo parte
Desesperanza	38,20%	61,80%
Depresión	39,02%	60,90%
Soledad	47,90%	51,20%
Ansiedad	55,20%	44,70%
Desmotivación	59,30%	40,60%
insatisfacción	60,10%	39,90%
Tristeza	60,90%	39,02%
Frustración	66,70%	33,30%
Desinterés	69,90%	30,08%
Cansancio	69,90%	30,08%
Inseguridad en sí mismo	70,90%	39,02%
Estrés	79,60%	20,30%
Aburrimiento	79,60%	20,30%

Los siguientes cuatro puntos que hacen parte de la sección de la dimensión emocional corresponden a: primero, la presencia de alguna clase de apoyo psicológico o emocional durante la pandemia; segundo, el acompañamiento de los padres o acudientes en el proceso educativo de los estudiantes; y, finalmente, las repercusiones físicas que pudieron haber sufrido los estudiantes como consecuencia a la pandemia.

Con respecto al primer punto, sobre la presencia de algún tipo de apoyo psicológico o emocional durante la pandemia, a los estudiantes se les ofrecieron algunas opciones, pero también se les dio la libertad de expresar alguna alternativa adicional que no estuviera incluida entre las principales. Las opciones principales fueron: la familia, la institución educativa (psicólogos, profesores y/o coordinadores), servicio de salud, ninguno y no hubo. No obstante, los estudiantes también agregaron otros como los amigos y compañeros, la música, talleres extracurriculares y otras personas cercanas.

Es importante reconocer que todos los miembros de la comunidad educativa están de acuerdo con que el componente de salud mental y emocional fue uno de los más afectados a lo largo de la pandemia. Considerando este consenso, es lógico pensar que, en esos tiempos, el apoyo psicológico debió haber sido una prioridad para evitar dificultades tanto circunstanciales como a largo plazo, sin embargo, las respuestas claramente apuntan a una mayoría de casi el 50% de estudiantes manifestando que la familia fue su principal fuente de apoyo emocional o psicológico a lo largo de la pandemia, mientras que enseguida, con un número significativamente menor, se encuentra la categoría “ninguna”, y sus opciones

similares. Finalmente, con porcentajes menores al 10% , aparecen la institución educativa y el servicio de salud.

Esto claramente podría indicar dos cosas, primero, una notable ausencia de apoyos externos al hogar en la vida de los estudiantes, o falta de difusión de los mismos; y segundo, una posible falta de iniciativa por parte del estudiantado para buscar ayuda a través de otras vías. Bajo la primera interpretación, es fácil destacar lo manifestado por los docentes y directivos de la institución, quienes en gran parte de sus respuestas expresaron que, durante la pandemia y debido a la falta de apoyo gubernamental y decisiones del MEN, la institución no contaba con un sistema de salud mental o psicológico adecuado para la realidad que se enfrentaba. Por ende, los profesores mismos tuvieron que, en muchos casos, asumir no solo el rol de docente y guía, sino también el de orientador y psicólogo, lo cual, además de ser un trabajo mucho sumamente desafiante, tampoco resultaba apropiado para cubrir las necesidades del estudiante.

No obstante, bajo la segunda interpretación, y se podrían también resaltar los resultados del siguiente punto, el cual responde a la pregunta de si hubo o no un mayor involucramiento de los padres debido a la pandemia. En este sentido, se mantiene cierto equilibrio entre el sí, el no y la neutralidad. Por lo tanto, al conectar ambos puntos, es posible afirmar que la falta de apoyo psicológico o emocional de la institución u otras fuentes no necesariamente indica inacción de la institución y del estado, sino del estudiante, la cual se puede dar por diferentes razones como pueden ser la no necesidad, el desconocimiento de las fuentes de apoyo externo, o la existencia de un apoyo suficiente dentro del hogar, proporcionado de la familia.

De esta forma, también se puede reconocer que tanto padre como estudiantes manifestaron que, a lo largo de la pandemia, el acompañamiento —tanto en la formación como en la vida diaria— hacia los estudiantes se incrementó. Esto fue debido al encierro y/o a la posibilidad de tener más tiempo en casa con la familia, pero también por voluntad de los padres y de los estudiantes de acercarse mutuamente, algo que los profesores también reconocen como un factor positivo de la pandemia. Sin embargo, lamentablemente, este no fue el caso para todos los estudiantes. De la misma manera, gran parte de la comunidad educativa también reconoce que, no solamente durante la pandemia, sino con mayor intensidad durante este periodo, algunos padres y/o acudientes mostraron el compromiso necesario con los estudiantes, dejándolos a su autonomía y suerte. Esto podría explicar por qué alrededor de una tercera parte, manifiesta no haber recibido ningún tipo de apoyo mental o psicológico durante la pandemia, o haberlo obtenido de fuentes externas al hogar y la

institución, como amigos, música, personas cercanas, entre otras, dejando de lado una pequeña población que sí recurrió al sistema de salud para estos fines.

Por otro lado, y no menos importante, es relevante señalar que tanto docentes como estudiantes y directivos manifiestan que, en cuestiones de salud mental, no solo los y las estudiantes fueron seriamente afectados, sino que también el personal docente tuvo repercusiones negativas en este sentido. Además, el estado no realizó ninguna acción para ayudarles a enfrentar esta realidad. Sin embargo, algunos profesores observaron que la institución y los docentes intentaron apoyar al personal docente por medio de reuniones para abordar temas de salud mental y emocional. A pesar de estos esfuerzos, el estrés, la ansiedad y la depresión se convirtieron en parte de la realidad docente, llegando incluso al punto de que algunos docentes de otras áreas dejarán sus puestos al no poder hacerle frente a la situación externa y a la nueva modalidad y metodología académica.

Por último, como parte de esta sección, se encuentran dos puntos que no están relacionados directamente con la dimensión emocional, pero sí con la salud del estudiante. A los estudiantes se les preguntó si la pandemia tuvo o no repercusiones físicas en su vida y se les dio la oportunidad de ahondar en algunas de ellas. En términos generales, las respuestas de los y las estudiantes de la institución mantuvieron un equilibrio entre el sí y el no. Sin embargo, es posible afirmar que un porcentaje relativamente mayor manifiesta haber experimentado repercusiones positivas en su salud física, mientras un porcentaje relativamente menor afirma no haber tenido repercusiones negativas en su salud.

En cuanto a las razones que los estudiantes dieron al reconocer que la pandemia afectó su salud física, se pueden encontrar principalmente motivos relacionados con repercusiones estrictamente físicas, y con el uso del tiempo libre. Con respecto al primer aspecto, los estudiantes reconocen que no hicieron mucho ejercicio o deporte, principalmente por falta de disposición, procrastinación, pereza o interés, pero también por falta de un espacio adecuado y de herramientas necesarias. Esto, combinado con una alimentación inadecuada, el sedentarismo y el estrés, que afectó sus hábitos alimenticios, generó problemas de sobrepeso en los estudiantes. Asimismo, los estudiantes informaron haber padecido de problemas corporales, especialmente de postura en la columna, y problemas de visión debido a la falta de actividad física, los largos periodos de tiempo sentados frente a un computador y la luz de los dispositivos electrónicos necesarios para su educación y su vida diaria. Estos factores contribuyeron a problemas de columna, de rodillas, visión e incluso del tipo cardíaco.

En el segundo punto se refiere al uso del tiempo libre y las actividades alternativas. Se puede concluir que la pandemia, al afectar en la motivación, el nivel de concentración y la disciplina de los estudiantes, generó una ausencia de actividad física debido al sedentarismo, al incremento de tiempo utilizado en diferentes dispositivos electrónicos, como los videojuegos y otras plataformas virtuales, y, nuevamente, al tiempo invertido frente la pantalla durante las clases.

Por otro lado, en este punto algunos estudiantes también reconocieron efectos psicológicos como el estrés, la falta de autoestima, y la desmotivación, causados por factores como la carga académica, la presión de las clases virtuales y las consecuencias físicas del sedentarismo. Esto también impactó su motivación para realizar actividades físicas, su capacidad de concentración en el aula y su cumplimiento de responsabilidades.

En cuanto a las repercusiones positivas, y aunque algunos estudiantes mencionan que sus rutinas realmente no cambiaron mucho, otros se enfocaron en los beneficios para la salud física, en el tiempo libre, y nuevamente, en los aspectos psicológicos y emocionales. Para empezar, algunos estudiantes manifestaron haber podido aprovechar el tiempo para realizar actividades físicas, como ejercicio o deportes, mejorando sus hábitos saludables. También aprovecharon aplicaciones y el acompañamiento de familiares para mejorar sus rutinas de bienestar.

Por otro lado, en el ámbito psicológico y emocional, varios estudiantes respondieron que, gracias al tiempo libre disponible, pudieron enfocarse más en sí mismos y en su bienestar, logrando relajar y tranquilizar su mente, fortalecer los lazos afectivos con sus familiares y, como consecuencia, aumentar la motivación en sus vidas. Todo esto fue apoyado no solo por actividades físicas como el deporte y el ejercicio, sino también por el aprendizaje y la exploración de nuevos hobbies, la oportunidad de expandir sus conocimientos y de descubrir nuevas habilidades e intereses, y la lucha personal contra la rutina y la pereza.

Aunque la encuesta por sí sola ofrece información significativa, es indispensable considerar las opiniones de los distintos miembros de la comunidad educativa obtenidas en las entrevistas sobre la dimensión emocional, y sus repercusiones en la salud física y mental de los estudiantes. De esta forma, es admisible decir que en las entrevistas el tema de la salud física no tuvo tanta relevancia; docentes, directivos y estudiantes se enfocaron principalmente en las consecuencias emocionales y mentales, resaltando el aumento de problemas relacionado con la salud mental, tales como depresión, ansiedad, estrés, y desmotivación. Estos problemas afectaron también la salud física de los estudiantes y su respuesta ante el

mundo de otras maneras, como por ejemplo a través de la drogadicción, la violencia, la falta de disciplina, pensamientos suicidas y cambios en las relaciones familiares.

Por otro lado, los padres sostienen que, además de los problemas emocionales, los estudiantes tuvieron afectaciones en sus hábitos diarios, lo cual repercutió en su peso, su capacidad visual y les generó dolores en algunas partes de su cuerpo.

Retos enfrentados en el área de inglés

La última categoría identificada corresponde a los retos enfrentados en el área de inglés durante el aislamiento preventivo por la emergencia sanitaria del COVID-19. Para esta categoría, primero se realizó una lista de diferentes dificultades y retos que pudieron haberse presentado durante la pandemia, y se pidió a los estudiantes que evaluaran del 1 al 5 su nivel de dificultad. Los enunciados presentados fueron los siguientes: el distanciamiento de amigos y compañeros de clase, la comunicación entre profesor y estudiante, su nivel de conocimiento en el uso de las tecnologías para el aprendizaje virtual, el acceso y calidad de los recursos tecnológicos para afrontar la metodología implementada, la calidad de conectividad a internet (velocidad y capacidad del servicio), la estabilidad de energía eléctrica, las dificultades personales al interior de su familia y hogar, la situación económica en el hogar y hogar, el espacio adecuado para recibir las clases de inglés sin interferencias, la salud física y mental de las personas con quienes convivían durante la pandemia, la falta de apoyo familiar en su proceso de aprendizaje de inglés y la ausencia de apoyo institucional en su proceso de aprendizaje de inglés.

Los resultados de esta primera sección fueron variados, lo cual refleja una diversidad evidentemente natural, dado todos los aspectos mencionados anteriormente y cómo estos afectaron la vida de cada estudiante según su propio entorno social y su realidad individual. Sin embargo, se observa una tendencia principal hacia las opciones de dificultad mínima “1” y el punto medio “3”, con la primera opción obteniendo un total de 386 respuestas, y la segunda, 373. En contraste, los niveles de dificultad más altos obtuvieron menos respuestas, con 277 respuestas para el “4” y 208 para el “5”. Esto se detalla en la tabla 67, que muestra los diferentes enunciados junto con sus resultados, y sugiere una tendencia mayormente positiva respecto a los retos enfrentados; en otras palabras, los estudiantes no percibieron muchas dificultades a lo largo de la pandemia, y, cuando las hubo, mostraron resiliencia al afrontarlas.

Dado que esta sección incluye un total de 12 consignas diferentes, estas se dividirán entre: dificultades relacionadas con la interacción entre los miembros de la comunidad educativa, dificultades relacionadas con la disposición de recursos y un entorno adecuado para trabajar desde la metodología PAT, dificultades de carácter social-familiar, y dificultades relacionadas con la ausencia de actores principales en la educación del estudiante.

Dificultades relacionadas a la interacción entre los miembros de la comunidad educativa

Para este primer punto, los estudiantes respondieron sobre la interacción entre estudiante-estudiante y profesor-estudiante. Sus resultados indican un equilibrio entre los 5 niveles de dificultad, aunque muestran un leve incremento desde la dificultad “5” hasta la “1”. Lo anterior sugiere una percepción ligeramente positiva, lo cual indica que la falta de interacción no fue percibida como un factor absolutamente negativo. En las entrevistas, algunos estudiantes manifestaron no haber sentido un distanciamiento social y emocional significativo con sus compañeros y amigos, ya que utilizaron diferentes redes sociales, videojuegos y otras plataformas para mantener el contacto. Además, a través de estos mismos dispositivos lograron conectarse con personas de distintas partes del mundo, lo cual fue un factor positivo para su aprendizaje de la lengua.

Por otro lado, algunos estudiantes también señalaron que la interacción con los docentes fue suficiente para cumplir con las expectativas. Sin embargo, varios estudiantes también reportaron haber observado a compañeros con dificultades emocionales debido a la separación de sus amigos y compañeros durante tanto tiempo, repercutiendo en cambios en sus personalidades. Así mismo, manifestaron que esta falta de interacción afectó no solo de manera emocional, sino también en el desarrollo de sus habilidades, ya que no contaban con compañeros con quienes realizar actividades grupales ni practicar sus conocimientos y pronunciación. Finalmente, los estudiantes admiten que la difícil interacción entre estudiantes y docentes dificultó la posibilidad de consultar o buscar asesoría cuando un tema no era claro, lo cual provocaba confusión, frustración, y por ende, una ausencia de aprendizaje significativo.

En cuanto a la percepción de profesores y directivos, estos remarcan que, aunque también notaron una afectación en la salud mental de los estudiantes en razón a la falta de interacción con sus compañeros, lo que más resaltaron fue la falta de interacción entre estudiantes y docentes. La educación a distancia, la ausencia de contacto físico o visual que les permitiera reconocerlos como individuos, y la falta de una interacción comunicativa

accesible hacían que los estudiantes parecían desmotivados y ausentes en las clases. Esto, a su vez, generó desmotivación en los docentes y dificultades para mejorar las clases, así como el desempeño y aprendizaje significativo de los estudiantes.

No obstante, es importante resaltar que tanto docentes como directivos, también reconocieron haber observado y obtenido aprendizajes significativos gracias a las interacciones entre los mismos docentes en la integración de campos. Esta interacción permitió mantener una transversalidad disciplinaria que enriqueció su conocimiento pedagógico y didáctico.

Dificultades relacionadas a la disposición de recursos y un entorno apropiado para trabajar desde la metodología PAT

Esta sección corresponde a la sección mayormente resaltada en este punto, pues se tocan temas como: el nivel de conocimiento en el uso de las TIC, el acceso y calidad en los recursos tecnológicos, la calidad de la conectividad a internet, la estabilidad eléctrica, y el espacio adecuado para recibir las clases de inglés. Los resultados en esta sección resultan estar entre los más positivos, apuntando a una mayoría entre el “1” y el “3”, y una minoría entre el “4” y el “5”. El aspecto más positivo es el “nivel de conocimiento en el uso de las TIC” y los menos positivos son el “espacio adecuado” y la “calidad del internet”. De manera general, esto indica que, aunque sí existieron dificultades relacionadas con la disposición de recursos y el entorno apropiado para tomar la clase, estas no fueron necesariamente una constante en los estudiantes, sino más bien una cuestión de excepciones que, por diversas razones familiares, sociales, económicas o de entorno, percibieron mayores obstáculos en este aspecto. En las entrevistas, los estudiantes son muy insistentes en este tema; sin embargo, las opiniones también resultan variadas. La mayoría, aunque no tuviesen una diversidad de recursos y dispositivos, o un internet de calidad superior y veloz, afirmaron haber contado en con el mínimo necesario para ser parte de las clases, aunque con ciertos contratiempos debido a la conexión de otros estudiantes, la propia, e incluso la del docente. Así mismo, la mayoría de los estudiantes manifiestan ser una generación con facilidad en el uso de las TIC y que, cuando no tenían conocimiento necesario en algo, podían encontrar respuestas o soluciones para aprender a usar diferentes plataformas y aplicaciones, por medio de internet o de otras personas. No obstante, se percibe una mayoría que admite haber tenido inconvenientes debido a la falta de un espacio adecuado para recibir la clase, ya que enfrentaron muchas dificultades ambientales que les impedían mantener una atención clara en el aula, tales como

distracciones del hogar, compartir espacio con otros familiares y/o estudiantes, ruidos externos que interrumpieron la clase.

Por otro lado, los profesores y directivos también expresaron sus opiniones en las entrevistas respecto a este punto. Ambos grupos argumentan que ni los estudiantes ni la institución estaban preparados a nivel de recursos para trabajar en una metodología como la PAT, y que esto dificultó a la institución brindar las mismas oportunidades educativas a todos sus estudiantes. Por otro lado, tanto docentes como directivos reconocen que no todos los estudiantes tenían un espacio apropiado para recibir las clases, y que el hecho de que el ambiente escolar y familiar se mezclara representaba un obstáculo importante. Así mismo, y de manera, y en contraste con lo declarado por los estudiantes, manifiestan que estos no son realmente tan sabidos en el uso de las TIC, pues, aunque tienen grandes capacidades, experiencia y conocimiento con las redes sociales y diferentes plataformas virtuales, en cuanto al uso de plataformas y herramientas virtuales específicamente requeridas en la educación, su nivel de conocimiento era muy inferior, y por ende, se requirió de hacer una alfabetización digital en estos temas. También es pertinente decir que, tanto docentes, como estudiantes y directivos, estuvieron de acuerdo en que los profesores tampoco contaban con los recursos y conocimientos suficientes para adaptarse a la nueva realidad, y que esto representó un proceso de aprendizaje y un obstáculo para ellos también. Por otro lado, y no menos importante, docentes y directivos coinciden en que el estado fue una entidad absolutamente desentendida de la institución, y que la falta de recursos, de capacitaciones, y de espacios apropiados para el uso de dispositivos tecnológicos debió ser una prioridad del Estado. Debido a su abandono, el manejo institucional de la situación se vio gravemente afectado, repercutiendo de manera significativa en la formación de los estudiantes.

Dificultades de carácter social-familiar

Dentro de las dificultades de carácter social-familiar se pueden identificar los enunciados: dificultades personales al interior de su familia y hogar, situación económica dentro del hogar y salud física y mental de las personas con quienes se convivía durante la pandemia. Entre estos tres puntos, el que presentó resultado menor nivel de dificultad fue el de las dificultades al interior de la familia y hogar, mientras que la situación económica en el hogar fue el aspecto con mayor nivel de dificultad reportado. Lo anterior podría indicar que la pandemia tuvo efectos muy negativos en la economía de las familias, algo que, como bien se sabe, se ha agudizado especialmente en los estratos más bajos, quienes conforman la mayoría de estudiantes de las instituciones de educación pública. Esta idea se respalda en el estudio de

Ballena et al. (2021), quienes afirman que “En el ámbito económico también ha sido afectado por la cuarentena, debido a despidos laborales, ya que dejaron a muchas personas sin poder llevar dinero para el sustento familiar, y también están afectando el normal desenvolvimiento de las actividades productivas del país” (p. 1).

De igual manera, los mismos autores señalan que la salud física y mental de la sociedad en general fue fuertemente afectada durante la pandemia, sin distinción de sexo, edad, o estrato socio-económico. Los autores concluyen que:

“Debido al confinamiento por la pandemia, se han presentado consecuencias en la salud de las personas y afectado en el ámbito laboral, social, económico, psicológico y también físico. Es por ello que esta pandemia por COVID-19 probablemente ha cambiado mucho la manera en que se vivía, y con esto ha traído incertidumbre, rutinas diarias alteradas, deterioro económico y aislamiento social, por lo que durante este tiempo, es probable que la población sienta estrés, miedo y soledad, y que con ello empeore los trastornos de salud mental incluyendo la ansiedad y depresión” (p.89).

Sin embargo, no está de más resaltar que todos estos factores se intensifican cuando la situación socioeconómica ya era previamente un factor negativo, lo que marca una gran diferencia entre las instituciones de educación pública y privada. Al respecto, Tarrá Jaramillo et al. (2023) afirman en su investigación que

“A pesar de que el colegio de carácter oficial está situado en la ciudad capital del país, presenta mayores problemáticas sociales, que la institución privada en la ciudad de Florencia-Caquetá. Eso permite inferir que pese a las características propias de los territorios, la diferencia en las realidades de ambos contextos recae en el financiamiento y en los recursos que sostuvieron las dinámicas institucionales” (p. 123).

Por otro lado, al analizar los resultados recolectados en las entrevistas, es posible afirmar que los estudiantes consideran que, aparte de los problemas relacionados a la nueva modalidad PAT y la metodología, los problemas derivados de su entorno social y familiar a causa de la pandemia fueron un factor predominante que dificultó su situación, afectando de manera negativa su educación. Al respecto, los estudiantes mencionan que algunas de estas dificultades fueron: la muerte de seres queridos, los problemas morales y psicológicos, las peleas en la casa, el desempleo, la falta de recursos y espacio adecuado, cambios de vivienda de ellos u otros miembros de su familia, así como la falta de acompañamiento o el involucramiento distinto de parte de familiares en su vida social y académica. No obstante,

algunos estudiantes no percibieron un cambio tan significativo en la pandemia, y consideraron que esta no tuvo un impacto demasiado significativo en su realidad; esto se atribuye, principalmente, en medida de sus posibilidades individuales y sociofamiliares, así como a su disposición positiva para enfrentar la realidad.

Con respecto a profesores y directivos, estos también argumentan que la pandemia generó diversas consecuencias en el entorno de los estudiantes fuera de la institución educativa, aunque dichas consecuencias repercutieron en su formación. Estas dificultades incluyeron: falta de apoyo familiar en términos de recursos, espacio y acompañamiento emocional; violencia doméstica; ciberacoso y sexting; falta de interacción social; desempleo y pérdida de ingresos económicos; y la mezcla de los entornos escolar y doméstico, que antes estaban separados, pero que con el confinamiento se convirtieron en un único espacio. De acuerdo a estos actores, todo lo anterior generó a su vez diversas dificultades, tales como la desintegración familiar, la deslegitimación de la autoridad adulta en la casa, cambios en el comportamiento y las relaciones, problemas de salud mental, aislamiento y desmotivación para enfrentar la realidad, y por ende, para recibir la educación de forma positiva. Además, se señala que todos estos factores negativos no solo trajeron consecuencias durante la pandemia, sino que también dejaron secuelas para la pospandemia.

Por otro lado, los padres y acudientes también expresaron opiniones negativas en las que reconocieron que la pandemia generó dificultades en los hogares, alterando los hábitos familiares, aumentó los problemas de salud mental y física, y exacerbó los conflictos entre familiares, repercutiendo negativamente en la formación de los estudiantes.

Finalmente, no hay que dejar de lado que los docentes también enfrentaron problemas individuales y sociales que afectaron en su labor y vocación docente de diferentes formas. Estos problemas fueron reconocidos por todos los miembros de la comunidad educativa como un factor que obstaculizó la educación en este contexto pandémico, sin embargo, también se destaca el reconocimiento a la labor realizada por los y las docentes, quienes, a pesar de estas situaciones limitantes, y en favor del fortalecimiento del aprendizaje de los estudiantes, realizaron un trabajo significativo durante el periodo de aislamiento preventivo.

Dificultades en razón a la ausencia de actores principales en la educación del estudiante

Las dificultades relacionadas con la ausencia de actores principales en la educación del estudiante se dividen en dos enunciados: ausencia de apoyo familiar y ausencia de apoyo institucional en su proceso de aprendizaje de inglés. Ambos puntos tuvieron resultados

diferentes, mientras la ausencia de apoyo familiar obtuvo puntajes de “1” y “2”, en 39 y 22 estudiantes, y de “4” y “5” en 15 y 17 estudiantes, respectivamente, la ausencia de apoyo institucional registro estos mismos niveles en 26, 30, 16, y 11 estudiantes, respectivamente, con una alta predominancia en el nivel “3”, alcanzando un total de 40 estudiantes.

De acuerdo con estas respuestas, se puede interpretar que, aunque en ambos casos las dificultades mayores mantengan una incidencia significativa frente a las dificultades menores, el número de estudiantes entre las tres dificultades mayores supera el 50%, lo que indica que una considerable parte de la población de estudiantes sí percibió algún tipo de ausencia de apoyo, bien sea familiar o institucional. Es necesario recordar, como ya se ha mencionado anteriormente, que el aislamiento, además de cambiar las rutinas diarias de las personas, también generó dificultades para conectar a las personas, e incluso distanció a familiares de sus hogares y proximidades. En las entrevistas, algunos estudiantes manifestaron haber perdido un apoyo importante debido al distanciamiento, ya que el aislamiento obligatorio los encontró en lugares totalmente diferentes.

Por otro lado, varios estudiantes comentaron que, bien sea por costumbres previas a la pandemia o por hábitos nuevos consecuencia de la misma, sus padres o acudientes no hicieron realmente un acompañamiento adecuado durante este tiempo, cuando claramente existía una mayor necesidad de acercamiento y apoyo. Esta idea también es respaldada por los padres y acudientes, quienes opinan que, principalmente en el caso de los estudiantes de grados superiores, no era necesario un apoyo constante, o que, por razones laborales, les resultó imposible brindar un apoyo constante y de calidad. De igual forma, tanto profesores como directivos sostuvieron que, en muchos casos, los padres y acudientes no tuvieron un rol suficientemente activo en la formación de sus hijos, reconociendo que la situación demandaba incluso aún más de esta integración.

No obstante, también es de reconocer que, aunque ciertos estudiantes percibieron esta ausencia de apoyo, como se mencionó anteriormente, otra gran cantidad de estudiantes afirma haber recibido, e incluso sentido, un mayor apoyo de sus padres o acudientes a lo largo de la pandemia. Algunos estudiantes consideraron incluso que este apoyo adicional no siempre fue positivo, pues percibieron una limitación en su individualidad y autonomía como personas y estudiantes. Así mismo, algunos padres y acudientes estuvieron de acuerdo en que, debido al aislamiento, mantuvieron o incrementaron su apoyo a los estudiantes, ofreciendo orientación y conocimientos; supervisando sus tareas y horarios; facilitándoles herramientas y un espacio adecuado para realizar sus actividades académicas; y manteniendo contacto con la institución en lo que correspondía. Por último, por el lado de profesores y

directivos, también se pueden observar comentarios positivos en este aspecto, señalando que, aunque el acompañamiento de los acudientes tal vez no fue el más oportuno, se observó un mayor acercamiento entre padres e hijos y un mayor compromiso de los acudientes con respecto a la formación de sus hijos.

Por otro lado, en cuanto al apoyo institucional, es necesario señalar que el distanciamiento también dificultó la interacción entre el personal institucional y los estudiantes, lo que ya implica una ausencia lógica en términos de apoyo. De la misma manera, algunos estudiantes comentaron haber sentido una menor conexión con sus profesores y una mayor dificultad para comunicarse, especialmente en la materia de inglés. Profesores y directivos coincidieron en que la institución debería haber ofrecido un mayor acompañamiento en términos de apoyo psicológico y académico. No obstante, también estuvieron de acuerdo que el principal obstáculo para brindar un apoyo institucional efectivo y de calidad fue el abandono estatal, pues los docentes y la institución no contaban con los recursos ni facilidades requeridas para poder cubrir las necesidades de los estudiantes a lo largo de la pandemia. A pesar de ello, tanto docentes como estudiantes reconocieron que, durante el aislamiento, la institución realizó diversas actividades extracurriculares con el objetivo de mitigar un poco las dificultades del confinamiento y ofrecer un apoyo adicional a los estudiantes.

Tabla 67

Dificultades y retos enfrentados durante el aislamiento preventivo

Dificultad o reto enfrentado	1	2	3	4	5
1. El distanciamiento con los amigos y compañeros de clase	25	26	31	21	20
2. La comunicación entre profesor y estudiante	24	23	30	29	17
3. Su nivel de conocimiento en el uso de las tecnologías para el aprendizaje virtual	51	17	25	20	10
4. El acceso y calidad en los recursos tecnológicos para afrontar la metodología implementada	33	26	33	17	14
5. La calidad de conectividad a internet (velocidad y capacidad del internet)	30	15	33	25	20
6. Estabilidad de energía eléctrica	38	28	20	18	19
7. Dificultades personales al interior de su familia y hogar	35	24	29	18	17
8. Situación económica al interior de su familia y hogar	26	25	37	17	18
9. Espacio adecuado para recibir las clases de inglés sin interferencias	27	27	30	17	22
10. Salud física y mental de las personas con quienes se convivía durante la pandemia	32	19	35	14	23
11. Ausencia de apoyo familiar en su proceso de aprendizaje de inglés	39	22	30	15	17
12. Ausencia apoyo institucional en su proceso de aprendizaje de inglés	26	30	40	16	11
Totales	386	282	373	227	208

El penúltimo punto aborda si la institución realizó los cambios necesarios para afrontar la metodología planteada durante el aislamiento preventivo. Para este apartado, los estudiantes pudieron responder “sí” o “no” y argumentar su respuesta. No obstante, algunos de ellos se limitaron a responder únicamente con un “sí” o “no”, e incluso una pequeña porción de estudiantes respondió con ideas diversas o no necesariamente relacionadas con la pregunta inicial. Por este motivo, este punto se dividió en las respuestas de “sí”, “no”, “parcialmente” y una categoría “otros” que agrupa respuestas que no se alinean con las categorías principales ni con la pregunta en cuestión, por lo cual no se analizarán en este apartado.

Las respuestas fueron predominantemente positivas, con más del 50% de los estudiantes eligiendo el “sí”. Entre sus argumentos, los y las estudiantes consideran que la institución se adaptó rápidamente a plataformas virtuales como Zoom y Google Classroom para dar continuidad a las clases. Además, la institución hizo esfuerzos por proporcionar a los estudiantes los recursos tecnológicos necesarios, como tablets y otros dispositivos; las nuevas metodologías de enseñanza facilitaron el aprendizaje, por ejemplo, por medio de guías y horarios más flexibles; los profesores demostraron paciencia y dedicación al adaptar sus clases a la metodología PAT; y, por último, la institución implementó medidas de bioseguridad, como el uso del tapabocas, sanitizantes, y otras restricciones en el espacio y acceso a la institución cuando comenzó la fase de alternancia.

Sin embargo, es importante mencionar que aunque estos esfuerzos fueron significativos, algunos estudiantes consideraron que no siempre fueron completamente efectivos o suficientes.

Por el otro lado, con respecto a las respuestas negativas, el 29% de los estudiantes mantuvo una posición desfavorable, manifestando que la metodología implementada no fue adecuada para el entorno virtual, ya que no permitía comprobar la presencia del estudiante en la clase y, por ende, no facilitaba un aprendizaje significativo. Además, señalaron problemas de conectividad y acceso derivados a la ineficiencia del servicio de internet y la falta de recursos, lo cual limitaba su participación efectiva. La motivación se perdió debido a la percepción de falta de interés tanto por parte de la institución como de los mismos estudiantes. También se observó que la carga de trabajo aumentó, lo que dificultaba la comprensión y gestión de las tareas, y que la calidad de la enseñanza se empobreció, perdiendo efectividad en comparación con la educación tradicional y afectando el aprendizaje de los estudiantes.

La tercera categoría corresponde a los estudiantes que mantienen una postura neutral en sus respuestas. Esta categoría incluye a aquellos que no expresaron una opinión afirmativa o negativa de forma precisa, pero que manifestaron algún cambio positivo o negativo en su experiencia. En esta categoría se encontró que los estudiantes opinan que la institución tomó medidas de sanitización en espacios públicos mediante la implementación de jabón y gel antibacterial; la institución intentó ayudar los estudiantes por medio de guías, aunque algunos consideraron estas contenían solo lectura y contenido irrelevante; y que la implementación de campos (campo comunicativo) facilitó la aprobación de la materia. También reconocieron que el uso de tecnologías fue adecuado para dar continuidad a las clases, aunque la metodología no siempre fue coherente con el formato virtual. Además, mencionaron que la carga de trabajo no fue gradual, dificultando el ritmo de adaptación; sin embargo, con el tiempo, tanto estudiantes como profesores lograron sobrellevar esa situación. Por último, se señaló que aunque la metodología era parcialmente buena, la conectividad limitaba su eficiencia y que algunas medidas adoptadas fueron percibidas como muy extremas, dada la imprevisibilidad de la situación.

Para finalizar, el último tema abordado en la sección de retos enfrentados, y en toda la encuesta, se refiere a la apropiación de las TIC por parte de los profesores para hacer frente al aislamiento preventivo y a la nueva modalidad de enseñanza. En ese aspecto, los resultados fueron en su mayoría positivos o neutrales, con un nivel de aceptación positivo de un poco más del 50% y una neutralidad del 30%. Este tema se ha comentado anteriormente en la categoría de preguntas “en torno a lo académico”, por lo tanto, es pertinente destacar los puntos principales que resaltaron los miembros de la comunidad educativa. Con respecto a las respuestas negativas, se reconoció que los profesores no estaban completamente capacitados para la nueva modalidad, lo cual implicó un aprendizaje inmediato que tuvo resultados diversos, algunos de los cuales fueron percibidos de forma negativa. Así mismo, los propios docentes admitieron que tuvieron que aprender muchas cosas nuevas para poder ponerse al corriente, lo que les representó una sobrecarga de trabajo.

No obstante, tanto los docentes como directivos consideraron esta experiencia como una oportunidad de aprendizaje significativa, ya que mejoraron sus conocimientos en cuanto a pedagogía, tecnología y didáctica. Además, el apoyo entre colegas de diferentes áreas en sus respectivos campos, facilitó el mejoramiento en sus prácticas de enseñanza. Los demás miembros de la comunidad educativa reconocieron el esfuerzo y la dedicación del docente para adaptar las clases en medio de una situación tan compleja como la pandemia, y

destacaron que, a pesar de las dificultades y la falta de apoyo estatal, los resultados fueron en su mayoría positivos y permitieron continuar con la formación de los estudiantes.

9. Referencias

- ADIDA. (s.f.). Circular delegados 2022. <https://adida.org.co/circular-delegados-2022/>
- Aldaghri, A. A., & Oraif, I. M. (2022). THE IMPACT OF ONLINE TEACHING ON STUDENTS' ENGAGEMENT IN WRITING DURING THE PANDEMIC OF COVID-19. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 23(3), 216-229.
- Álvarez Martínez J. A., & Gómez J. F. (2023). The impact of E-learning and ICT on English language learning: COVID-19 context. *Research in Learning Technology*, 31. <https://doi.org/10.25304/rlt.v31.2941>
- Backhoff, E., Contreras, S. y Baroja, J. (2019). Brechas de aprendizaje e inequidad educativa en México. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P1C157-1.pdf>
- Ballena, C. L., Cabrejos, L., Dávila, Y., Gonzales, C. G., Mejía, G. E., Ramos, V., & Barboza, J. J. (2021). Impacto del confinamiento por COVID-19 en la calidad de vida y salud mental. *Revista Del Cuerpo Médico Hospital Nacional Almanzor Aguinaga Asenjo*, 14(1), 87–89. <https://doi.org/10.35434/rcmhnaaa.2021.141.904>
- Belmar-Rojas, C., Fuentes-González, C., & Jiménez-Cruces, L. (2021). La educación chilena en tiempos de emergencia: educar y aprender durante la pandemia por COVID-19. *Revista Saberes Educativos*, 7(01).
- Çakır, İ., & Bayhan, S. (2023). Impacts of online education during COVID-19 on teaching English in rural state schools in Türkiye. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 6(3), 536-553.
- Cedeño Romero, E. L., & Murillo Moreira, J. A. (2019). Entornos virtuales de aprendizaje y su rol innovador en el proceso de enseñanza. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 4(1), 138-148.
- Diez-Gutierrez, E. & Gajardo-Espinoza, K. (2020). Educar y Evaluar en Tiempos de Coronavirus: la Situación en España. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(2), 102-134. <https://doi.org/10.4471/remie.2020.5604>
- Echauri-Galván, B., García-Hernández, S., & Fernández-Gil, M. J. (2021). Enseñanza virtual de lengua inglesa durante el confinamiento domiciliario: percepciones y reacciones del alumnado en una universidad española. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(3), 603-621.
- Elbashir, R. M., & Hamza, S. M. A. (2022). The Impact of Virtual Tools on EFL Learners' Performance in Grammar at the Times of COVID-19 Pandemic. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 19(3), 7.
- España-Delgado, J. A. (2023). Kahoot, quizizz, and quizalize in the english class and their impact on motivation. *HOW*, 30(1), 65-84.
- Gutiérrez, E. J. D., & Espinoza, K. G. (2020). Educar y evaluar en tiempos de Coronavirus: la situación en España.
- Hickling, S., Bhatti, A., Arena, G., Kite, J., Denny, J., Spencer, N. L. I., & Bowles, D. C.

- (2021). Adapting to Teaching During a Pandemic: Pedagogical Adjustments for the Next Semester of Teaching During COVID-19 and Future Online Learning. *Pedagogy in Health Promotion*, 7(2), 95–102. <https://doi.org/10.1177/2373379920987264>
- Kamal, M.I., Zubanova, S., Isaeva, A. et al. RETRACTED ARTICLE: Distance learning impact on the English language teaching during COVID-19. *Educ Inf Technol* 26, 7307–7319 (2021). <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10588-y>
- Kohls, E., Baldofski, S., Moeller, R., Klemm, S. L., & Rummel-Kluge, C. (2021). Mental health, social and emotional well-being, and perceived burdens of university students during COVID-19 pandemic lockdown in Germany. *Frontiers in psychiatry*, 12, 643957.
- López, N. (2005). Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario social latinoamericano. UNESCO-IIPE.
- López-Zurita, P. (2022). The impact of COVID-19 in an ESP course: An unforeseen adaptation to distance teaching. *Didacticae*, (11), 42-58.
- Mejía-Mejía, S. (2016). ¿Vamos hacia una Colombia Bilingüe? Análisis de la brecha académica entre el sector público y privado en la educación del inglés. *Educación y Educadores*, 19(2), 223-237. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83446681003>
- Mendez Lara, W. X. (2020). Las TIC y el aprendizaje significativo del idioma inglés en los estudiantes del quinto año de secundaria de la Institución Educativa “Inmaculada de la Merced”, Chimbote, 2019.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015, 8 de mayo). Adaptaciones curriculares - Flexibilidad curricular. Colombia Aprende. <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/cerrandobrechas/Men%C3%BA%20horizontal%20inferior/Adaptaciones%20-%20Flexibilidad%20curricular.pdf>
- Mirahmadizadeh, A., Ranjbar, K., Shahriarirad, R. et al. (2020). Evaluation of students' attitude and emotions towards the sudden closure of schools during the COVID-19 pandemic: a cross-sectional study. *BMC Psychol* 8, 134. <https://doi.org/10.1186/s40359-020-00500-7>
- Posner, G. J. (2005). Conceptos de currículo y propósitos del análisis del currículo. En *Análisis del currículo* (3ra ed., pp. 3-23). McGraw Hill.
- Paul, P. (2022). Online English Language Teaching (OELT) at the Tertiary Level During Covid-19 Pandemic in Bangladesh: Problems and Solutions for Future Adaptability. *Language in India*, 22(5).
- Psicometrix. (s.f.). Baja autoestima: Efecto de la pandemia en adolescentes. <https://psicometrix.cl/blog/baja-autoestima-efecto-de-la-pandemia-en-adolescentes/>
- Rasmitadila, R., Aliyyah, R. R., Rachmadtullah, R., Samsudin, A., Syaodih, E., Nurtanto, M., & Tambunan, A. R. S. (2020). The perceptions of primary school teachers of online learning during the COVID-19 pandemic period. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7(2), 90-109.
- Restrepo-Quiceno, S., Lozano Ríos, A. M., & Saavedra Montoya, D. (2021). Brecha digital y educación virtual: entendiendo la exclusión social desde el caso de los colegios públicos de Cali. *Trans-Pasando Fronteras*, (17). <https://doi.org/10.18046/retf.i17.4620>

- Ruiz, G. R. (2020). The pandemic traces: The stricken right to education. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 45-59.
- Schaffner, S., & Stefanutti, I. (2022). The impact of the COVID-19 Pandemic on Language Teaching in Higher Education, CercleS survey. *Verbum*, 13.
- Secretaria de Educación del Distrito de Bogotá. (2020). Flexibilidad Escolar; Semana de Desarrollo Institucional.
<https://www.redacademica.edu.co/file/29015/download?token=bnvVyOFP>
- Toomnan, P. (2024). The Impact of Online Learning during the COVID-19 Pandemic on Language Learning Strategies, Proficiency, and Enjoyment among Thai EFL Students. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 19(01), pp. 131–146. <https://doi.org/10.3991/ijet.v19i01.46401>
- Tarrá Jaramilo, D, Moreno Molina, D y González Portilla, D. (2023). Adopción de la virtualidad académica: percepciones de los actores de una institución educativa oficial en contraste con un colegio privado en el marco de la pandemia por covid 19. Universidad Cooperativa de Colombia, Posgrado, Maestría en Educación, Bogotá. Disponible en: <https://hdl.handle.net/20.500.12494/52868>
- Uribe, B., Sanabria-Mazo, J., Ochoa, P., Rojas, D. y Sanz, A. (Año no especificado). Impacto de la Pandemia de COVID-19 en la Salud Mental en Colombia. Universidad Autónoma de Barcelona. [Detalles adicionales no disponibles]
- Wong, L.-S., & Mishra, P. (2021). Reforming Our School Systems Around a Humanizing Curriculum: Schooling During and After COVID-19. *ECNU Review of Education*.
<https://doi.org/10.1177/2096531120980750>

ANEXOS

A. Tabla de Principios de aprendizaje de acuerdo al Aprendizaje Significativo y la teoría de la autodeterminación

Comunidad educativa	Principios de acuerdo al aprendizaje significativo y la teoría de la autodeterminación					
En función del docente	Principios del aprendizaje significativo					
	Subsumidores (conocimientos previos)	Material significativo y lógico	Interacción personal	Predisposición	Motivación (TAD)	Disposición
	El docente tenía los conocimientos necesarios en términos de pedagogía para enfrentar la nueva metodología	El docente era capaz de crear y enseñar contenido educativo relevante para el estudiante a nivel académico	Los docentes podían interactuar de forma adecuada con los estudiantes durante las clases	El docente mantenía una actitud de predisposición a aprender sobre nuevas metodologías, teniendo en cuenta la nueva modalidad PAT.	El docente se muestra interesado o motivado por razones personales e individuales	El docente poseía las herramientas, el ambiente y las necesidades básicas necesarias para poder facilitar su enseñanza y el aprendizaje significativo en los estudiantes.

	El docente tenía los conocimientos necesarios en términos de manejo de las TIC para enfrentar la nueva metodología	El docente era capaz de crear y enseñar contenido educativo era relevante para el estudiante a nivel de proyecto de vida	Los docentes podían interactuar de forma adecuada con otros docentes (Especialmente con el docente de Campo)	El docente mantenía una actitud de predisposición a aprender conocimientos relacionados al uso y manejo de las TIC, con el fin de ofrecer una pedagogía efectiva en la nueva modalidad	El docente se muestra interesado o motivado por razones sociales y del entorno (educación, trabajo, etc.)	El docente demostraba disposición para hacer parte de las reuniones o eventos educativos con el fin de favorecer su desarrollo profesional
	El docente tenía la experiencia suficiente para hacerle frente a una situación similar en términos de manejo y control de emociones	El docente era capaz de hacer parte y promover conocimientos extracurriculares que representasen un material significativo para los estudiantes	Los docentes podían interactuar de forma adecuada con los estudiantes por fuera del aula	El docente mantenía una actitud de predisposición para trabajar en equipo con otros profesores y aprender a su vez.	El docente se muestra interesado o motivado por razones circunstanciales, es decir por momentos específicos (reuniones, clases específicas, etc.)	El docente demostraba disposición para hacer parte de las reuniones con padres para dialogar sobre las necesidades de los estudiantes en favor de su aprendizaje significativo
	El docente contaba con el nivel de manejo emocional necesario para involucrarse en la nueva metodología a distancia con una actitud positiva	El docente fue capaz de proporcionar los nuevos contenidos académicos de forma ordenada y lógica (teniendo en cuenta la realidad del estudiante)	Los docentes podían interactuar de forma adecuada con otros profesores por fuera de la institución (Especialmente con el docente de Campo)	El docente mantenía una actitud de predisposición positiva para aprender de los errores cometidos en el proceso de flexibilización de la institución	El docente satisface su motivación intrínseca (necesidades psicológicas básicas - crecimiento personal, afiliación, salud y contribución a la comunidad)	El docente demostraba disposición para hacer uso de los recursos a su alcance y de esta forma favorecer el aprendizaje significativo de los estudiantes
	Ante la nueva "presencialidad" los docentes hicieron o supieron hacer uso de los conocimientos aprendidos durante el aislamiento preventivo para favorecer la nueva realidad	El docente fue capaz de proporcionar contenidos extracurriculares de forma lógica, entendiendo el contexto situacional y el proceso del estudiante	Los docentes podía interactuar con otras personas no relacionadas a la institución educativa beneficiando su desarrollo profesional		El estudiante satisface su motivación extrínseca (orientación hacia el afuera y a la comparación interpersonal y aprobación - fama, apariencia física y éxito financiero)	El docente disponía de un horario laboral justo que le permitiera funcionar en su vida diaria, mientras cumplía con sus funciones como docente

		El docente fue capaz de proporcionar contenidos en todas las áreas con el tiempo necesario para que los estudiantes pudieran integrarlos	El estudiante podía interactuar con los estudiantes para obtener retroalimentación sobre su trabajo e información útil para su labor docente, acerca de los estudiantes.		El docente carece de motivación (amotivación: conductas no reguladas por los sujetos, sensación de despropósito)	El docente disponía de herramientas que pudiese usar de forma equilibrada y que le permitiera funcionar en su vida diaria, mientras cumplía con sus funciones como docente
			El docente podía comunicarse de forma efectiva con los directivos de la institución, propiciando su labor docente			El docente mostraba disposición para compartir ideas y aprender con su compañero de campo en pro de los estudiantes
						El docente mostraba disposición para trabajar bajo una metodología específica para hacer efectivo un entorno de aprendizaje
En función del estudiante	Principios del aprendizaje significativo					
	Subsumidores (conocimientos previos)	Material significativo y lógico	Interacción personal	Predisposición	Motivación (TAD)	Disposición
	El estudiante tenía los conocimientos adecuados en términos de contenidos académicos	El contenido educativo era relevante para el estudiante a nivel académico	El estudiante podía interactuar de forma adecuada con otros estudiantes durante las clases	El estudiante mantenía una actitud de predisposición a aprender los contenidos académicos	El estudiante se muestra interesado o motivado por razones personales e individuales	El estudiante poseía las herramientas, el ambiente y las necesidades básicas necesarias para poder facilitar su aprendizaje significativo.
	El estudiante tenía los conocimientos adecuados en términos de manejo de las Tics	El contenido educativo era relevante para el estudiante a nivel de proyecto de vida	El estudiante podía interactuar de forma adecuada con el o la profesora durante las clases	El estudiante mantenía una actitud de predisposición a aprender otros conocimientos relacionados a la escuela	El estudiante se muestra interesado o motivado por razones sociales y del entorno (educación, trabajo, etc.)	Los padres del estudiante demostraban una disposición positiva para hacer parte de la formación de su hijo como guías, formadores y modeladores de su entorno

	El estudiante tenía la experiencia suficiente para hacerle frente a una situación similar en términos de manejo y control de emociones	Los conocimientos extracurriculares representaban un material significativo para el estudiante	El estudiante podía interactuar de forma adecuada con otros estudiantes por fuera del aula	El estudiante mantenía una actitud de predisposición a aprender otros conocimientos relacionados a su proyecto de vida	El estudiante se muestra interesado o motivado por razones circunstanciales, es decir por momentos específicos (reuniones, clases específicas, etc.)	Los padres del estudiante poseían una disposición efectiva para hacer parte de la formación de su hijo como guías, formadores y modeladores de su entorno (recursos, espacio y apoyo con las TIC)
	El estudiante contaba con el nivel de autonomía necesario para afrontar la nueva metodología a distancia	Los contenidos académicos se proporcionaron de forma ordenada y lógica	El estudiante podía interactuar de forma adecuada con el o la profesora por fuera del aula	El estudiante mantenía una actitud de predisposición positiva para aprender de las dificultades que acontecían	El estudiante satisface su motivación intrínseca (necesidades psicológicas básicas - crecimiento personal, afiliación, salud y contribución a la comunidad)	Los docentes disponían de una capacitación efectiva para enseñar a los estudiantes de forma significativa bajo el uso de las Tics
	El estudiante contaba con el nivel de manejo emocional necesario para afrontar la nueva metodología a distancia con una actitud positiva	Los contenidos extracurriculares se proporcionaron de forma lógica, entendiendo el contexto situacional y el proceso del estudiante	El estudiante podía interactuar con otras personas no relacionadas a la institución educativa facilitando su aprendizaje	El estudiante mantenía una actitud de predisposición positiva para aprender de forma autónoma	El estudiante satisface su motivación extrínseca (orientación hacia el afuera y a la comparación interpersonal y aprobación - fama, apariencia física y éxito financiero)	Los docentes disponían de una efectiva manera para enseñar a los estudiantes de forma significativa bajo la nueva realidad y haciéndole frente a las consecuencias generadas por el aislamiento preventivo y la pandemia
	El estudiante logró obtener los conocimientos necesarios post aislamiento preventivo para hacerle frente a la nueva presencialidad	Los contenidos brindados en todas las áreas se proporcionaban con el tiempo necesario para que los estudiantes pudieran integrarlos	El estudiante podía comunicarse por medio del lenguaje facilitando su aprendizaje desde diferentes formas o medios (blogs, redes sociales, apps, etc.)		El estudiante carece de motivación (amotivación: conductas no reguladas por los sujetos, sensación de despropósito)	

		Los contenidos brindados en todas las áreas se proporcionaban con una secuencia de tiempo lógica para que los estudiantes pudieran integrarlos	El estudiante podía interactuar con miembros de su familia, recibiendo apoyo de ellos			
		Hubo contenido académico o extracurricular significativo para el estudiante				
Institución educativa y directivos	Principios del aprendizaje significativo					
	Subsumidores (conocimientos previos)	Material significativo y lógico	Interacción personal	Predisposición	Motivación (TAD)	Disposición
	El estudiante tenía los conocimientos adecuados en términos de contenidos académicos	El contenido académico era relevante para el estudiante a nivel académico	El estudiante podía interactuar de forma adecuada con otros estudiantes durante las clases	El estudiante mantenía una actitud de predisposición a aprender los contenidos académicos	El estudiante se muestra interesado o motivado por razones personales e individuales	La institución disponía de lo necesario a nivel de infraestructura, recursos y bienestar estudiantil y profesoral
	El estudiante tenía los conocimientos adecuados en términos de manejo de las TIC	El contenido académico era relevante para el estudiante a nivel de proyecto de vida	El estudiante podía interactuar de forma adecuada con el o la profesora durante las clases	El estudiante mantenía una actitud de predisposición a aprender otros conocimientos relacionados a la escuela	El estudiante se muestra interesado o motivado por razones sociales y del entorno (educación, trabajo, etc.)	La institución disponía de lo necesario para entrenar o capacitar a los docentes en una nueva metodología a distancia
	El estudiante tenía la experiencia suficiente para hacerle frente a una situación similar en términos de manejo y control de emociones	Los conocimientos extracurriculares representaban un material significativo para el estudiante	El estudiante podía interactuar de forma adecuada con otros estudiantes por fuera del aula	El estudiante mantenía una actitud de predisposición a aprender otros conocimientos relacionados a su proyecto de vida	El estudiante se muestra interesado o motivado por razones circunstanciales, es decir por momentos específicos (reuniones, clases específicas, etc.)	La institución puso a disposición un cambio en términos de jornada para favorecer el aprendizaje de los estudiantes, teniendo en cuenta las circunstancias específicas

	El estudiante contaba con el nivel de autonomía necesario para afrontar la nueva metodología a distancia	Los contenidos académicos se proporcionaron de forma ordenada y lógica	El estudiante podía interactuar de forma adecuada con el o la profesora por fuera del aula	El estudiante mantenía una actitud de predisposición positiva para aprender de las dificultades que acontecían	El estudiante satisface su motivación intrínseca (necesidades psicológicas básicas - crecimiento personal, afiliación, salud y contribución a la comunidad)	La institución contaba con la disposición del estado para tener lo necesario a nivel de infraestructura, recursos y bienestar estudiantil y profesoral
	El estudiante contaba con el nivel de manejo emocional necesario para afrontar la nueva metodología a distancia con una actitud positiva	Los contenidos extracurriculares se proporcionaron de forma lógica, entendiendo el contexto situacional y el proceso del estudiante	El estudiante podía interactuar con otras personas no relacionadas a la institución educativa facilitando su aprendizaje		El estudiante satisface su motivación extrínseca (orientación hacia el afuera y a la comparación interpersonal y aprobación - fama, apariencia física y éxito financiero)	La institución contaba con la disposición del estado para tener lo necesario para entrenar o capacitar a los docentes en una nueva metodología a distancia
		Los contenidos brindados en todas las áreas se proporcionaban con el tiempo necesario para que los estudiantes pudieran integrarlos	El estudiante podía comunicarse por medio del lenguaje facilitando su aprendizaje desde diferentes formas o medios (blogs, redes sociales, apps, etc.)		El estudiante carece de motivación (amotivación: conductas no reguladas por los sujetos, sensación de despropósito)	El estudiante poseía las herramientas, el ambiente y las necesidades básicas necesarias para poder facilitar su aprendizaje comunicativo.
		Hubo contenido académico o extracurricular significativo para el estudiante	El estudiante podía interactuar con miembros de su familia, recibiendo apoyo de ellos			

B. Consentimiento informado para padres

Cali, Abril de 2022

Señores
PADRES DE FAMILIA

Cordial saludo.

Me permito solicitar su autorización y consentimiento para la participación de su hijo(a) en un proyecto de investigación que estará a cargo de estudiantes del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle. En el marco del curso de Trabajo de Grado. **Los datos recogidos en esta investigación serán manejados de manera anónima y tendrán únicamente fines académicos.**

Dicho proyecto cuenta con las siguientes características:

Objetivo:

Este proyecto investigativo tiene como objetivo describir las percepciones sobre el impacto de la emergencia sanitaria en la enseñanza del Inglés en algunos miembros de la comunidad educativa vinculada con el ciclo 4 (9°, 10° y 11°) de la institución educativa. De esta forma, se pretende, primero, caracterizar sociodemográficamente a los estudiantes de los grados 9° 10° y 11°, y segundo, recoger sus distintas percepciones para poder interpretarlas y formular generalizaciones que permitan categorizar los elementos positivos y negativos obtenidos del impacto de la emergencia sanitaria del COVID-19.

Responsables: Daniel Fernando Sanchez Guerrero y Andrés Felipe Giraldo Rengifo estudiantes de la Universidad del Valle e investigadores del proyecto.

Procedimiento: Previa autorización de la institución y consentimiento informado por parte de los padres y el (la) adolescente, debidamente firmado, se procederá a aplicar los siguientes instrumentos de manera anónima: encuestas y grupos focales.

Agradeciendo su atención,
Cordialmente,

Andrés Felipe Giraldo Rengifo y Daniel Fernando Sánchez guerrero
Director de Trabajo de Grado: Hugo Nelson Areiza Restrepo
Universidad del Valle

Se adjunta: Formato de consentimiento informado.

FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Nosotros: _____, identificado(a) con la cédula de ciudadanía número _____ de _____, en calidad de progenitor(a) y/o acudiente, y _____, identificado(a) con la cédula de ciudadanía número _____ de _____, en calidad de progenitor(a) tutor(a) legal, de _____, deseamos manifestar a través de este documento, que fuimos informados suficientemente y comprendemos la justificación, los objetivos, los procedimientos y las posibles molestias y beneficios implicados en la participación de nuestro hijo(a), en el proyecto de investigación.

Equipo De Investigación:

El equipo lo conforman: Andrés Felipe Giraldo Rengifo y Daniel Fernando Sánchez Guerrero, estudiantes del curso de Trabajo de Grado del programa de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés y en Francés de la Facultad de Humanidades de la Universidad Universidad del Valle.

Objetivo:

Este proyecto investigativo tiene como objetivo describir las percepciones sobre el impacto de la emergencia sanitaria en la enseñanza del Inglés en algunos miembros de la comunidad educativa vinculada con el ciclo 4 (9°, 10° y 11°) de la institución educativa. De esta forma, se pretende, primero, caracterizar sociodemográficamente a los estudiantes de los grados 9°, 10° y 11°, y segundo, recoger sus distintas percepciones para poder interpretarlas y formular generalizaciones que permitan categorizar los elementos positivos y negativos obtenidos del impacto de la emergencia sanitaria del COVID-19.

Confidencialidad y anonimato:

El análisis derivado de la información recogida tendrá un tratamiento de carácter anónimo y confidencial. Si en algún punto de la investigación usted desea que los datos que tienen los investigadores para el proyecto sean retirados podrá solicitarlo sin inconvenientes

Procedimiento:

Contestar unos cuestionarios de manera anónima y confidencial, cuya contestación dura aproximadamente 30 minutos. Nuestro hijo se compromete a contestar sinceramente para que la investigación arroje resultados válidos. La administración se realizará para _____, nuestro hijo(a).

Participación Voluntaria

La participación de nuestro hijo(a) en este estudio es completamente voluntaria, si él o ella se negara a participar o decidiera retirarse, esto no le generará ningún problema, ni tendrá consecuencias a nivel institucional, ni académico, ni social. Si lo desea, nuestro hijo(a) informaría los motivos de dicho retiro al equipo de investigación.

Riesgos De Participación

No se espera ningún riesgo por la participación en este proyecto de investigación.

Confidencialidad

La información suministrada por nuestro hijo(a) **será confidencial**. Los resultados podrán ser publicados o presentados en reuniones o eventos con fines académicos sin revelar su nombre o datos de identificación. Se mantendrán los cuestionarios y en general cualquier registro en un sitio seguro. En bases de datos, todos los participantes serán identificados por un código que será usado para referirse a cada uno. Así se guardará el secreto profesional de acuerdo con lo establecido en la Ley 1090 de 2006, que rige el ejercicio de la profesión de psicología en Colombia.

Asimismo, declaramos que fuimos informados suficientemente y comprendemos que tenemos derecho a recibir respuesta sobre cualquier inquietud que mi hijo(a) o nosotros tengamos sobre dicha investigación, antes, durante y después de su ejecución; que mi hijo(a) y nosotros tenemos el derecho de solicitar los resultados de los cuestionarios y pruebas que conteste durante la misma. Considerando que los derechos que mi hijo(a) tiene en calidad de participante de dicho estudio, a los cuales hemos hecho alusión previamente, constituyen compromisos del equipo de investigación responsable del mismo, nos permitimos informar que consentimos, de forma libre y espontánea, la participación de nuestro hijo(a) en el mismo.

Este consentimiento no inhibe el derecho que tiene mi hijo(a) de ser informado(a) suficientemente y comprender los puntos mencionados previamente y a ofrecer su asentimiento informado para participar en el estudio de manera libre y espontánea, por lo que entiendo que mi firma en este formato no obliga su participación.

En constancia de lo anterior, firmamos el presente documento, en la ciudad de _____, el día _____, del mes _____ de _____,

Firma _____

Nombre _____

C. C. No. _____ **de** _____

Firma: _____

Nombre _____

C. C. No. _____ **de** _____

Investigadores

Daniel Fernando Sánchez Guerrero y Andrés Felipe Giraldo Rengifo

Director del Trabajo de Grado: Hugo Nelson Areiza Restrepo

Universidad del Valle