
Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Reflexiones del profesorado chileno de inglés sobre su trabajo pedagógico desde sus competencias en la enseñanza virtual de inglés en contexto de pandemia

Pablo Aedo^a y Claudia Millafilo^b
Universidad de Concepción, Concepción, Chile

Recibido: 24 de mayo 2021 - Revisado: 17 de julio 2021 - Aceptado: 23 de agosto 2021

RESUMEN

La pandemia mundial y las clases online han remecido el proceso de enseñanza y aprendizaje en Chile y el mundo. Este artículo busca explorar y analizar las reflexiones de un grupo de profesores chilenos de inglés en servicio, sobre las dimensiones de su trabajo pedagógico y cómo han abordado este proceso desde sus creencias, cogniciones, conocimientos y competencias profesionales. Se utilizó una metodología cualitativa de naturaleza exploratoria, basada en entrevistas semi-estructuradas derivadas de las dimensiones del Marco para la Buena Enseñanza (MBE). Sus reflexiones y experiencias se analizan desde referencias existentes que conceptualizan la construcción del conocimiento docente. Así, se considera la propuesta estatal a través de la evaluación docente y el MBE, las creencias y cognición docente la competencia multidimensional y el conocimiento tecnológico pedagógico del contenido o TPACK. Los resultados de esta investigación evidencian una fuerte preocupación por parte de las y los docentes por diseñar oportunidades de aprendizaje, considerando su propia autonomía y los factores contextuales y socio-afectivos que puedan estar afectando a sus estudiantes en la toma de decisiones didácticas. Este proceso de adaptación a una nueva realidad de clases, también ha reestructurado sus creencias epistemológicas, sus competencias y sus percepciones como profesionales de la educación reflexionando sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

*Correspondencia: Pablo Aedo (P. Aedo).

^a  <https://orcid.org/0000-0002-5509-8100> (pabloaedo@udec.cl).

^b  <https://orcid.org/0000-0003-1737-0369> (claudia.millafilo@colegioluisamigo.cl).

Palabras clave: Clases online; profesión docente; cognición docente; competencia docente.

Chilean EFL teachers' reflections on their pedagogical work from their competencies in the online teaching in the pandemic context

ABSTRACT

The global pandemic and online lessons have rocked the teaching and learning process in Chile and around the world. This article seeks to explore the reflections of a group of Chilean in-service English teachers on the dimensions of their pedagogical work and how they have approached this process from the perspectives of their beliefs, cognition, knowledge, and professional competencies. A qualitative methodology of an exploratory nature based on semi-structured interviews derived from the dimensions of the Good Teaching Framework (MBE) was used. Their reflections and experiences are analyzed from existing references that conceptualize the construction of teachers' knowledge. Thus, in the estate proposal through teacher evaluation and the MBE, teaching beliefs and cognition, multidimensional competence, and technological pedagogical content knowledge, or TPACK, are considered. The results of this research show a strong concern on the part of teachers to design learning opportunities while considering their own autonomy and the contextual and socio-affective factors that may be affecting their students when making didactic decisions. This process of adapting to a new classroom reality has also restructured their epistemological beliefs, their competencies, and their perceptions as education professionals reflecting on the teaching-learning process.

Keywords: Online classes; teaching profession; teaching cognition; teaching competence.

1. Planteamiento del problema

El brote mundial de COVID-19 ha provocado una adopción repentina y obligada de la enseñanza en línea en todo el mundo. Las instituciones educacionales en Chile cerraron dando paso a la educación online como una alternativa obligada. Lo anterior, genera un impacto negativo en el aprendizaje del alumnado, debido a la correlación de esta variable con la cantidad de tiempo en que no se ha asistido a clases (UNESCO, 2020). El profesorado de inglés ha debido modificar y tomar nuevas consideraciones que involucran cambios en sus creencias y cogniciones pedagógicas y también en sus competencias como profesionales de la educación para generar aprendizajes en sus estudiantes (Gao y Zhang, 2020). Esto depende de las habilidades de docentes y estudiantes y también de factores socioeconómicos y contextuales (Coman et al., 2020). Esta modalidad conlleva de por sí dificultades a nivel cognitivo, afectivo y social debido a la inequidad en acceso a oportunidades en educación (Engzell et al., 2021).

El profesorado de inglés ha tenido escaso tiempo para generar diseños didácticos para promover las competencias lingüísticas, actitudinales y procedimentales en sus estudiantes y poder crear un ambiente de aprendizaje positivo dentro del contexto actual (Egbert, 2020;

Gacs et al., 2020). Las y los profesores han encontrado dificultades para llevar a cabo un diseño didáctico efectivo, ahora en modalidad online. Sus capacidades y competencias en diferentes dimensiones como la personal, disciplinar, pedagógica y tecnológica se ven desafiadas debido a que las dinámicas de conocimiento que manejan deben transformarse a una nueva modalidad (König et al., 2020). En contextos así, es importante que el docente reestructure sus conocimientos y disposiciones para generar oportunidades de aprendizaje efectivas mientras las instituciones educacionales permanecen cerradas. La competencia docente, además de factores afectivos y emocionales, constantemente se transforman en nuevo conocimiento en la práctica. Este proceso de renovación constante junto con los abruptos cambios influyen en características profesionales como la autonomía para tomar decisiones didácticas efectivas en contextos particulares.

Así, este estudio nace del interés de explorar y analizar las reflexiones de docentes de inglés al momento de diseñar una clase online y llevarla a cabo y cómo este proceso se informa y dialoga con sus dimensiones que componen sus competencias como profesionales de la educación. Además, se hace necesario analizar cómo el conocimiento del docente de inglés se reestructura, adapta y dinamiza, considerando el especial interés producto de las políticas de estado para estimular su aprendizaje y también por las características intrínsecas de la asignatura que se enfocan en el desarrollo de habilidades comunicativas, un aspecto que ha sido afectado de sobremano con la modalidad online. A pesar de que existen estudios que plasman la visión del profesorado sobre la educación online en contexto de pandemia (por ejemplo Gao y Zhang, 2020), es imperante aportar a este problema investigativo desde el punto de vista local, donde muchos docentes se desempeñan en jornadas escolares completas de manera online y a veces sin contar con las herramientas ni competencias necesarias de forma previa para poder desenvolverse en este contexto de pandemia.

1.2 Clases online en contexto de pandemia

En el contexto de pandemia, la modalidad online ha representado una manera alternativa de poder continuar con los procesos de aprendizaje. Los planes de retorno en el contexto chileno y latinoamericano presentan dificultades producto de factores sanitarios, de infraestructura, de gestión y administración. Se han generado recursos educativos y material pedagógico de forma virtual y física para cumplir con los objetivos de aprendizaje por parte de las instituciones. Sin embargo, estas medidas son insuficientes, ya que no reúnen las condiciones necesarias para el aprendizaje óptimo (Rice, 2006). Además, las características contextuales y personales y las habilidades del estudiante también influirían de gran forma (Roblyer et al., 2008). El nivel socioeconómico y habitacional, acceso a internet, capital cultural de la familia y las habilidades de alfabetización digital serían fundamentales para el trabajo con herramientas virtuales (Eyzaguirre et al., 2020; INJUV, 2019). Así, la pandemia y las clases online ponen de relieve la desigualdad de nuestro país en el ámbito educativo (Gil y Undurraga, 2020). Entonces, la suspensión prolongada de clases presenciales afecta de forma más pronunciada a los niños y jóvenes más vulnerables del país, y puede tener efectos adversos en el aprendizaje y asistencia a clases (Kuhfeld y Soland, 2020).

Entonces, las clases online han adquirido un nuevo rol como posible solución al descenso en aprendizajes e incremento en brechas. Esta modalidad con sus espacios virtuales permiten que el estudiantado interactúe de manera sincrónica emulando a una situación presencial. Permiten, además, entregar retroalimentación, comunicarse, interactuar y guiar el aprendizaje (Parker y Martin, 2010; Schullo et al., 2007). Sin embargo, la estructura y dinámica de una clase online dista de lo que conocemos como clase presencial. En adición al contexto de incertidumbre y estrés producto de la pandemia, el diseño de las clases, su estructura, plani-

ficación e implementación no están exentas de desafíos. Así, la figura del docente junto con sus creencias, conocimientos y competencias profesionales cobra especial relevancia para sortear con los desafíos descritos.

En la enseñanza del inglés, se han apreciado beneficios (Gacs et al., 2020). Enseñar un idioma de manera remota involucra desafíos como la adaptación de la planificación, selección de actividades y materiales relevantes, la integración equilibrada de las dimensiones lingüísticas, la gestión de la clase y los procedimientos de evaluación a través de plataformas específicas (Sepúlveda-Escobar y Morrison, 2020). Además, se debe evitar que la enseñanza en línea replique la enseñanza presencial ya que son modos distintos de afrontar el proceso de enseñanza-aprendizaje (VanOostveen et al., 2018). En las condiciones actuales, se destaca que un uso efectivo de las clases online en la enseñanza del inglés podría facilitar el cumplimiento de los objetivos de estudio e impedir de esta manera el aumento en brechas de aprendizaje (Egbert, 2020).

1.3 Marcos de referencia del conocimiento y la competencia docente

A continuación se presentan distintos modelos de referencia que conceptualizan el conocimiento profesional docente. Se intenta así, establecer que la competencia docente es compleja y en ella influyen múltiples factores desde lineamientos estatales hasta dimensiones cognitivo afectivas y contextuales de los sujetos.

1.3.1 Perspectiva estatal: el Marco para la Buena Enseñanza

La profesión docente y su campo de acción son propensos a los cambios estructurales fundamentales como el currículum, la administración del sistema educativo y la prescripción externa (Day y Guy, 2010). Chile ha orientado sus reformas hacia la rendición de cuentas e incentivos condicionando al docente mediante estrategias de evaluación desprofesionalizantes, baja inversión y exámenes estandarizados (Darling-Hammond, 2012; Ruffinelli, 2016). En este contexto, el quehacer docente en el sistema chileno presenta una paradoja. Documentos oficiales normativos como el *Marco para la Buena Enseñanza* (MBE) (MINEDUC, 2008) presentan una visión del docente como profesional autónomo que toma decisiones basado en juicio experto para generar contextos de aprendizaje de habilidades complejas y que se evalúa permanentemente con fines de retroalimentación. Sin embargo, esta propuesta se contradice con políticas que apuntan con más fuerza al gerencialismo justificadas bajo el argumento de la mejora integral de los aprendizajes del alumnado (Darling-Hammond, 2012).

En este sentido, en Chile se cuenta con la evaluación docente que pretende de manera descentralizada evaluar a las y los docentes del país para identificar su nivel de desempeño y mejorarlo (Manzi et al., 2011). Se diseña así el MBE, para establecer dimensiones claras y precisas de lo que se considera un docente con alto rendimiento y que puede responder a las expectativas educacionales y a los requerimientos de la sociedad actual. Está organizado en cuatro dominios que hacen referencia a aspectos distintos de la enseñanza siguiendo una progresión desde la planificación hasta la reflexión sobre la propia práctica docente, necesaria para retroalimentar y enriquecer el proceso.

Es importante consignar que el año 2016 se crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente orientado a quienes dependen de colegios que reciben subvención estatal. Dicho sistema promueve el trabajo en aula, la actualización y profundización de conocimientos disciplinarios y pedagógicos, la reflexión, la colaboración y la inclusión educativa. Este sistema también está vinculado al MBE. Los dominios se resumen a continuación:

A. Preparación de la enseñanza: conocimiento sobre la disciplina, lo pedagógico, las características y contexto de los estudiantes, la planificación y estrategias de enseñanza.

B. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje: engloba el clima de aprendizaje, interacciones, expectativas y espacio de aprendizaje organizado.

C. Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes: oportunidades de aprendizaje que consideren las características de los estudiantes y también la evaluación.

D. Responsabilidades profesionales: compromiso y responsabilidades con la profesión, reflexión pedagógica y relación con la comunidad educativa y aprendizaje continuo.

1.3.2 Perspectiva cognitiva y afectiva: cognición docente

Últimamente, ha crecido el interés en conocer y entender los procesos mentales de razonamiento docente durante su práctica pedagógica (Borg, 2019; Sun y Zhang, 2019). Bajo este paradigma, en el área de la enseñanza de idiomas, surge un constructo llamado cognición docente, que considera a este como un sujeto activo que toma decisiones, utilizando conocimiento organizado en redes personalizadas y complejas, habilidades de pensamiento y sus creencias personales, orientando así su praxis y su desempeño en el campo educativo (Borg, 2003; Freeman, 2002). Este concepto se constituye por la interacción entre la propia carrera escolar, la formación docente, y factores contextuales como la experiencia en el aula y las condiciones del lugar donde se desempeña (Borg, 2003; Nunan y Richards, 2015).

Las múltiples contingencias educativas experimentadas por docentes generan creencias que son distintas a los saberes recibidos en su formación inicial. Estas creencias reelaboran las teorías y conocimientos formales previos que el docente posee, transformándolos en un conocimiento personal dinámico y adaptativo a las distintas situaciones de aula. Entonces, el docente posee creencias teóricas y prácticas sobre la enseñanza, y estas proporcionan una base para su quehacer que guía su pensamiento y comportamiento (Borg, 2011; Farrell e Ives, 2015; Kaymakamoglu, 2018). Así, el estudio de las creencias permite la explicitación de los marcos de referencia mediante los cuales el profesorado percibe y procesa la información, da sentido y orienta la enseñanza, las actividades, la evaluación y las responsabilidades profesionales. Entonces, la enseñanza estaría informada por las experiencias pasadas, incluyendo las biografías personales y profesionales (Farrell e Ives, 2015). Las creencias y la cognición docente influyen significativamente en la forma en que ven y abordan la enseñanza y sus diversas dimensiones y desafíos (Sun y Zhang, 2019).

1.3.3 Perspectiva epistemológica: Conocimiento disciplinar, pedagógico y tecnológico y la dimensión reflexiva

Para el estudio de la dinámica del conocimiento en la profesión docente se debe considerar primero la naturaleza del conocimiento. En este sentido, para lograr aprendizajes en el alumnado, el profesorado debe sustentar su quehacer en un conjunto de conocimientos disciplinares y pedagógicos, entre otros. En el caso de las y los profesores, Shulman (1986) propuso que la base de conocimientos que guían la competencia profesional del docente se compone del conocimiento del contenido (la materia y sus estructuras), el pedagógico (procesos de enseñanza, psicología educativa, educación y la evaluación), el pedagógico del contenido (la didáctica de la disciplina). Cabe mencionar también el conocimiento curricular (planes y programas), de los alumnos (características físicas, cognitivas y afectivas), de los contextos educativos (política pública, financiamiento y gobernanza) y de los fines de la educación (propósito y valor de la educación).

En la actualidad, y producto del uso masivo de las tecnologías, se suman otros conocimientos para promover una integración efectiva de la tecnología (Angeli y Valanides, 2009). Así al conocimiento docente se le adiciona el conocimiento tecnológico (herramientas digitales), el tecnológico del contenido (vinculaciones entre herramientas digitales y contenido)

y el tecnológico pedagógico (virtudes y limitaciones de la tecnología y la disciplina). De esta manera, surge un modelo actualizado formulado por Koehler y Mishra (2008), que considera la intersección, interacción y complementariedad entre el conocimiento del contenido, el pedagógico y el conocimiento tecnológico.

- **Conocimiento tecnológico pedagógico del contenido (TPACK):** combina los tres tipos de conocimientos con la intención de promover aprendizajes. Requiere una amplia gama de comprensión y conocimiento, no solo sobre las tecnologías, sino que también de las representaciones mentales y epistemológicas de las y los estudiantes en cuanto al uso de TICs. Se destaca la importancia de la interacción entre los conocimientos para favorecer la integración de las tecnologías a las prácticas de enseñanza.

Sumado a este conocimiento de distintas dimensiones, además es importante considerar la competencia de la reflexión pedagógica. Esta tiene un gran impacto durante la carrera docente, desde la formación inicial hasta su carrera en el sistema educacional, siendo cada vez más relevante en la enseñanza de idiomas (Farrell, 2014). La reflexión puede considerarse un proceso activo y cuidadoso de pensar sobre nuestras creencias o conocimientos, sus fundamentos y sus conclusiones (Dewey, 1933). A través de la reflexión, el profesorado puede ir modificando y mejorando su quehacer pedagógico afrontando y resolviendo problemas y desafíos. En esta línea, Schön (1983) distingue dos tipos de reflexión: la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción. En la primera, los individuos detienen su actuación para pensar en las acciones que han implementado y en cómo sus propios conocimientos pueden haber contribuido a un resultado inesperado. La segunda se realiza después de la acción, analizando las características y procesos de la acción realizada. Estas acciones son fundamentales para el proceso de aprendizaje permanente de los profesionales de la educación y sus responsabilidades profesionales.

1.3.4 Perspectiva multidimensional: competencia docente como un continuo

En la profesión docente, es importante comprender la naturaleza de las competencias docentes como un constructo personal, situacional y social. La evidencia indica que la calidad de la enseñanza y el aprendizaje del estudiante dependen de distintos tipos de características, en particular, de sus conocimientos, habilidades, creencias, valores, motivación y metacognición (Schoenfeld, 2010). Así, no bastaría con considerar los conocimientos del contenido o el pedagógico. Estas características disposicionales tienen que aplicarse en el contexto práctico de las aulas dando gran importancia a las habilidades situacionales.

La competencia docente se concibe entonces como un concepto multidimensional y multifacético subyacente al desempeño en el aula que incluye conocimientos, habilidades y facetas cognitivas y afectivas integradas en contextos específicos como el aula, la escuela y la sociedad que determinan su construcción e impacto (Blömeke y Kaiser, 2017). Esta además puede variar a lo largo del tiempo y puede presentar variación. Así, la competencia del profesorado considera los contextos situacionales y parece definirse mejor como una interacción compleja de conocimientos, creencias y prácticas situadas que solo pueden entenderse en el contexto específico en el que trabajan, siendo estas diferentes si se situaran en otro contexto diferente (Santagata y Yeh, 2015). Asimismo, la transformación del conocimiento en rendimiento debe abordarse modelando la competencia del profesor como un continuo que aborda las disposiciones personales (creencias y conocimientos) que subyacen a las habilidades cognitivas específicas de la situación como la percepción, la interpretación y la toma de decisiones, que son cruciales para mediar los conocimientos y las actitudes con situaciones de aula (Blömeke et al., 2015). Así, se debe considerar el contexto social que interactúa de ma-

nera dialéctica con las dimensiones personales y las competencias docentes, proporcionando así un marco conceptual multinivel y multidimensional (Blömeke y Kaiser, 2017).

2. Diseño metodológico

Se busca explorar y analizar las reflexiones de docentes de inglés en ejercicio, a través de sus experiencias, aciertos y desafíos que tuvieron en la modalidad online con respecto al diseño didáctico y su implementación considerando sus creencias, conocimientos y competencias profesionales para generar oportunidades de aprendizaje a sus estudiantes. Las preguntas que guían esta investigación en el contexto de la modalidad de clases virtuales son: i) ¿qué elementos considera el profesorado de inglés al momento de diseñar clases online en contexto de pandemia? y ii) ¿cómo este proceso se ha informado desde las dimensiones que componen el conocimiento y la competencia profesional docente?

Se utilizó una metodología bajo un diseño cualitativo con perspectiva fenomenológica y que de acuerdo a su profundidad es exploratoria con foco en comprender las reflexiones y perspectivas de los participantes (Nassaji, 2015). El estudio se basó en entrevistas semi-estructuradas, cuyas pautas derivaron del MBE y sus dimensiones debido a su conocimiento por parte del profesorado. Este tipo de entrevista otorga flexibilidad para adaptarse a cada docente y su contexto desde una pauta establecida (Bisquerra, 2014). Se llevó a cabo un muestreo intencional de caso típico, donde se seleccionaron participantes que cumplieran con ciertos criterios (Palys, 2008; Vallés, 1999). El grupo de entrevistados debía a) ser de la asignatura inglés de enseñanza básica o media; b) haber efectuado clases durante el año 2020 en modalidad virtual; c) pertenecer a una institución con dependencia administrativa pública o particular-subvencionada y d) tener al menos 3 años de experiencia como docentes. Así, la muestra fue de 10 docentes.

Las entrevistas fueron realizadas a través de la plataforma Zoom para reuniones virtuales. Todas las entrevistas se llevaron a cabo en diciembre de 2020, durante un periodo de dos semanas y duraron en promedio 40 minutos. Con respecto a los criterios éticos, se grabó solo el audio con consentimiento informado y se aseguró confidencialidad de información asegurando resguardo con sus datos personales (Meo, 2010). También, se les comunicó los objetivos y los fines con los que se utilizaría la información así como que se respetarían sus opiniones y percepciones (González-Ávila, 2002). Además, se les informó de la libertad para responder o abandonar la entrevista si lo estimaban conveniente.

Las grabaciones fueron transcritas de manera literal utilizando las grabaciones. Estas transcripciones fueron enviadas a cada persona entrevistada para que verificaran que se había expresado lo que realmente habían manifestado. En este sentido, la rigurosidad de la investigación recae en el criterio de credibilidad (Castillo y Vásquez, 2002). La información recopilada mediante las entrevistas fue procesada mediante un análisis de contenido por medio del software Atlas.ti. Con este programa, se codificaron los datos para identificar segmentos de las transcripciones que estuviesen conectados con el foco de la investigación. Organizada la información, se levantaron las categorías y subcategorías estableciendo relaciones de significado entre los códigos previamente reconocidos. Durante este proceso, ambos investigadores además consultaron constantemente a un doctor en el área de la investigación educativa.

3. Resultados de la investigación

En esta sección se exponen los principales resultados estructurados de acuerdo a la secuencia utilizada para realizar la entrevista, es decir, los dominios del MBE en contexto de clases online. Se presentan cuatro categorías con nombres similares a los del dominio del MBE con sus subcategorías y se citan extractos de las entrevistas con las profesoras y profesores.

3.1 Categoría 1: Preparando la enseñanza

En esta categoría se pone de relieve las consideraciones que tuvieron las y los docentes al preparar las clases en modalidad online considerando su concepción pensando en su posterior implementación.

3.1.1 Conocimiento y competencia profesional docente

El grupo de docentes considera conocer en profundidad la disciplina que imparte, saber y conocer las dimensiones lingüísticas del idioma inglés como primer paso para poder enseñarlo. Luego, manifiestan que sería relevante saber cómo traducir el conocimiento de la disciplina en estrategias que generen oportunidades de aprendizaje para sus estudiantes. En este sentido, y con las clases online, expresan que es relevante conocer cómo funcionan las herramientas y plataformas digitales, procurando seleccionar con precisión los recursos para orientar diversas plataformas o redes sociales y así favorecer la comunicación y la interacción. Además, las y los docentes consideran muy importantes sus características como profesionales de la educación y su campo de acción para planificar una clase destacando la autonomía y la toma de decisiones sobre objetivos de aprendizaje en su contexto.

Para planificar una clase, es importante saber a cabalidad lo que voy a enseñar. Pienso que eso es lo esencial para partir enseñando. En mi caso debo conocer la gramática y el vocabulario del idioma inglés que voy a enseñar para dar las mejores oportunidades de aprendizaje a los estudiantes (Entrevista 3).

Es relevante saber qué enseñar y también cómo enseñarlo. No saco nada con saber mucho inglés pero no saber cómo entregar ese conocimiento a los estudiantes y sobre todo ahora que es en modalidad online. Tengo que conocer estrategias para y buscar nuevas para adaptarlas a las clases online (Entrevista 1).

El material que voy a utilizar tiene que ser pertinente con el contenido y con la situación que estamos viviendo. Seleccioné material didáctico e interactivo como cápsulas de videos y tareas que enviaba por WhatsApp o Facebook y otras. Eso se sumaba a un cuadernillo mensual que se va realizando clase a clase por Zoom (Entrevista 3). Se dejó abierta la posibilidad de que los profesores seleccionamos lo más pertinente en ausencia de lineamientos del MINEDUC. En mi caso en inglés, seleccioné grupos de vocabulario que considero elementales ¿Por qué razón? Porque esta modalidad online no te permite tratar temas muy complejos como se hace en clase presencial así que preferí priorizar lo que yo consideraba importante (Entrevista 5).

3.1.2 Características internas y contextuales del estudiante

Planificar no solo es un proceso que involucra al docente. Los y las participantes de este estudio toman en cuenta el contexto del estudiante, sus características, sus intereses, su contexto cercano y los recursos tecnológicos de la clase.

Considero que para enseñar en inglés, uno se apoya harto en el recurso visual. En la modalidad online esto se puede dar por plataformas como Meet que usamos en el colegio. Sin embargo, la conexión de muchos estudiantes es muy deficiente así que hay que estar constantemente pensando en alternativas como enviar o subir imágenes en Classroom o grabar cápsulas cortas que puedan ver posteriormente (Entrevista 8).

Las clases online son complejas desde el punto de vista del contexto de los estudiantes ya que muchos de ellos viven en condiciones difíciles y esta pandemia ha acrecentado esas dificultades. Tener condiciones óptimas para clases es complicado porque los estudiantes están pasando por momentos difíciles en sus casas (Entrevista 7).

En mis planificaciones trato de integrar los gustos que tienen los estudiantes por la cultura pop. Con el acceso a Netflix ven hartas series y pueden acceder a input auténtico en el idioma. Es interesante porque en mi tiempo eso no se daba con tanta facilidad. También con Spotify y Youtube están constantemente viendo contenido en inglés así que trato de integrar esos gustos e intereses en las actividades (Entrevista 10).

3.2 Categoría 2: Creando ambiente para la enseñanza

Luego de planificar, es necesario llevar esas ideas y plasmarlas de buena manera en conjunto con el alumnado. En esta categoría el profesorado se refiere a cómo lograron crear un clima idóneo y adaptado a la modalidad online para el aprendizaje.

3.2.1 Dimensiones afectivas

Para crear un clima de aprendizaje, la dimensión afectiva del grupo de estudiantes es una dimensión importante para el grupo de entrevistados. Este aspecto se ha visto deteriorado por el estrés que ha causado la situación de pandemia y así lo manifiestan este grupo de docentes estableciendo que antes de los contenidos, es importante establecer un clima de confianza y relax antes de comenzar con la instrucción. En este sentido, tener expectativas altas sobre los alumnos y sus capacidades, darles confianza y orientarlos en el proceso de aprendizaje respaldado en lo emocional ayudaría en el proceso. Así, estimular las emociones positivas y el humor puede ser útil para combatir ansiedades y estrés que estén afectando la participación en la clase. Finalmente, la manera en cómo se lleva la clase, su metodología y su estructura influye en su dinámica y su significancia.

Antes de empezar con el vocabulario o la gramática, lo que hago yo es charlar un poco sobre cómo se sienten, sus emociones. Es importante saber cómo está sobre todo si no los podemos ver lo hacíamos en modalidad presencial. Además algunos se rehúsan a prender sus cámaras entonces no sabemos qué está pasando al otro lado, quizás hay un estudiante pasándola mal. Es difícil (Entrevista 5).

En este contexto es importante mantener la motivación alta porque es mucho más fácil decaer porque el aprendizaje se hace más difícil. Hay que tener altas expectativas sobre lo que los estudiantes pueden lograr en la asignatura y reforzar esas expectativas diciéndoles por ejemplo “Vamos, tú puedes” (Entrevista 2).

Para crear un buen ambiente de aprendizaje hay que disminuir la tensión natural de una clase. Yo trato de ser chistoso, dinámico, de distender el ambiente. Los estudiantes se ríen y se van relajando. Eso es importante sobre todo en una clase de inglés que ya genera cierta tensión adicional y miedo a equivocarse (Entrevista 5).

3.2.2 Gestión del espacio de aprendizaje

Para crear un ambiente de aprendizaje, sería importante establecer normas en la clase con el fin de favorecer las oportunidades de aprendizaje. También, y para estimular la interacción, buscar y adaptar plataformas que ayuden en el proceso podría favorecer el proceso de aprendizaje. Con respecto al contenido, es relevante diversificar y ofrecer diferentes estrategias para entregarlo y presentarlo a través de plataformas y herramientas multimedia.

Los estudiantes deben comprender que a pesar de estar en sus casas, cuando entran a una clase online, corren las mismas reglas que una clase presencial. Eso fue complicado al principio. Tuve que presentarles una lista de normas a seguir para poder establecer un contexto de aprendizaje que los favoreciera (Entrevista 4).

En esta modalidad, al principio fue complicado. Los estudiantes no querían participar. Eso hacía que las clases no fueran bien aprovechadas. Me sentía mal por ellos que no estaban aprovechando las pocas horas que teníamos de clases. Tuve que buscar otras maneras para que pudieran participar como el chat, Kahoot o Quizlet. De a poco también se fue organizando la participación a través del micrófono (Entrevista 1).

En la modalidad online, en la asignatura de inglés, es importante dar muchas oportunidades y que la clase se base en interacciones más que en un monólogo mío. La idea entonces es crear una diversidad de actividades porque al menos una va a cautivar a ese estudiante que le cuesta participar. Entonces en mi caso ocupo videos, PPTs, guías, aplicaciones y tareas para utilizar en clases y complementar (Entrevista 9).

Para generar interacciones efectivas hay que saber usar las plataformas que uno puede encontrar en internet. Los niños conocen muchas y las utilizan a diario como Youtube o Tik Tok ahora. Entonces lo que hago es buscar usar esas mismas plataformas pero darle una vuelta educativa y didáctica y canalizar el gusto de los estudiantes por estas plataformas para incentivar su participación en clases de inglés (Entrevista 3).

3.3 Categoría 3: Estrategias de enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes

En esta categoría se observan las distintas estrategias que los y las docentes incorporaron dentro de su diseño didáctico y que utilizaron para maximizar las oportunidades de aprendizaje.

3.3.1 Organización de la clase

Las y los docentes entrevistados consideran que mantener una estructura conformada y habitual de las clases ayuda a disminuir confusiones en el alumnado. También se menciona el ocupar diferentes estrategias para presentar el material, utilizando plataformas digitales que puedan hacer más dinámica la clase. Otro aspecto es considerar las características cognitivas y afectivas del estudiante y su conocimiento previo.

Para evitar confusiones y trabajo extra fue importante mantener la clase con una estructura que los estudiantes pudieran seguir. Empiezo con el objetivo, presentar los contenidos, practicar y luego evaluar. Es como un modelo PPP. Los estudiantes se sienten cómodos con esa estructura sobretodo en este contexto online (Entrevista 6).

Es importante conocer diversas formas de presentar el contenido y que los estudiantes puedan hacer sentido. Presentar solamente imágenes junto a una palabra puede ser aburrido. Pero si les presento el vocabulario con Mentimeter o Kahoot por ejemplo, ahí la cosa cambia un poco y los estudiantes se motivan a aprender (Entrevista 2).

Para diseñar actividades tomo en cuenta las características de los estudiantes como su conocimiento previo. Hay que partir de lo que tienen de base para empezar a construir de ahí. Si les presento algo y no conocen o dominan lo que va antes, es difícil que puedan aprenderlo (Entrevista 2).

3.3.2 Evaluación para el aprendizaje

Para recoger información sobre el proceso de aprendizaje, el proceso de evaluación que ocurre durante el proceso didáctico permitiría tomar decisiones y reorientar al alumnado. En esta línea, se utiliza la evaluación formativa como medio para recoger información sobre la evolución de la adquisición de la lengua inglesa. Un aspecto clave que se considera es la retroalimentación para guiar el aprendizaje, utilizando los errores cometidos y emitiendo comentarios cualitativos. El profesorado modifica su práctica reflexionando sobre las evidencias que recolectan producto de las evaluaciones.

En cada sesión trato de ocupar evaluación formativa con guías y pruebas individuales y trabajos grupales. Como profesora voy viendo si están comprendiendo lo que estamos viendo o no. También hacen guías de vocabulario que tienen que aprenderse. Me doy el tiempo de corregir errores y de ver en qué están fallando (Entrevista 6).

En la asignatura de inglés corregir los errores es fundamental porque si no los estudiantes los asimilan y más adelante es más difícil que los corrijan. Por eso cuando se equivocan utilizo distintas formas de retroalimentación. Lo que hago es discutir con ellos sus respuestas y porque están bien y porque están mal (Entrevista 5).

Como yo hago evaluaciones de manera constante, voy recogiendo información que me sirve para ir modificando las clases. Si veo que la mayoría del curso no entendió algo, tengo que pasarlo de nuevo. No puedo seguir con otra unidad por encima de lo que no saben los estudiantes. Si no pueden demostrar que saben algo, se modifica toda la clase aunque tenga que repetir dos o tres veces el mismo contenido (Entrevista 1).

3.4 Categoría 4: Responsabilidades profesionales

Como última categoría desprendida del análisis, surge la relacionada con las obligaciones deontológicas que conlleva ser profesional docente. Además, se evidenciaría como un contexto abrupto y desafiante involucra cambios en las creencias y conocimientos profesionales para mejorar las prácticas pedagógicas.

3.4.1 Reestructuración de conocimientos y aprendizaje permanente

La pandemia y las clases online pusieron de relieve la necesidad de seguir aprendiendo y estar a la vanguardia con las herramientas tecnológicas y su potencial uso pedagógico. Ir aprendiendo de forma continua es parte de la labor profesional docente. Es por esto que las y los profesores destacan el aprendizaje continuo y la contextualización de las prácticas educativas. Esta actividad evidenciaría que los conocimientos y competencias docentes se van reestructurando según las particularidades de los contextos. Mencionan además, que la

formación docente debiese impulsar este aprendizaje permanente y formar profesores preparados para los cambios. Como reflexión final, el grupo de entrevistado da cuenta que este proceso podría haber influido en cambios en creencias y conocimientos que componen sus competencias profesionales como docentes de inglés.

El manejo de la tecnología es un desafío para el próximo año. Me di cuenta que no tengo las habilidades para hacer un poco más de lo básico. En estos tiempos es necesario conocer cómo funcionan esos programas porque los estudiantes si lo saben hacer. No hay que quedarse atrás (Entrevista 6).

Para nosotras las generaciones antiguas, es importante mantenerse al día con lo que está pasando con las generaciones nuevas. Me di cuenta este año que las generaciones jóvenes de profesores se manejaron un poco mejor con las plataformas tecnológicas y eso me frustró un poco porque quizás por no saber estaba perjudicando a mis estudiantes. No hay que dejar de aprender (Entrevista 7).

Yo soy un profesor joven que salí hace poco de la universidad. No fui nunca preparado ni siquiera en una asignatura a tratar con temas de tecnología o plataformas. Esta situación me hizo dar cuenta que en algunos aspectos de la formación como docente hay muchos agujeros que deberían tratarse para enseñarle a los estudiantes del siglo XXI (Entrevista 3).

Este proceso de clases online me ha hecho pensar sobre mi labor y sobre lo que conozco como docente. Soy una profesora joven y me doy cuenta cada cierto tiempo que me falta mucho por saber y conocer. Esto por un lado me causa ansiedad por todo lo que hay que conocer pero por otro lado es emocionante ya que cada día iré mejorando y eso influirá positivamente en los estudiantes (Entrevista 8).

4. Discusión

En el contexto de pandemia y clases online, esta investigación se orientó a analizar las reflexiones de docentes en ejercicio de inglés sobre sus diseños didácticos en la modalidad virtual y cómo este proceso ha sido informado por distintos marcos referenciales sobre la competencia docente como la estatal y el MBE, perspectiva cognitivo-afectiva (Borg, 2003), la epistemológica y reflexiva (Schön, 1983; Shulman, 1986) y la multidimensional (Blömeke y Kaiser, 2017). Por medio de entrevistas se logra recoger la visión que tienen las y los docentes sobre las repercusiones que esta nueva modalidad ha tenido en su diseño didáctico y las diversas dimensiones del fenómeno educativo como el contexto y las características de sus estudiantes y como este proceso ha reflejado adaptaciones y cambios en sus conocimientos profesionales para promover oportunidades de aprendizaje.

El profesorado posee conocimientos altamente especializados que se transforman continuamente a medida que surgen nuevos conocimientos de la práctica y la investigación y se ponen de relieve ante los nuevos desafíos. Aparentemente, para preparar clases online efectivas, se recurre a la dimensión epistemológica (Shulman, 1986), el conocimiento disciplinar y pedagógico de cómo enseñar inglés. Esto también es enfatizado desde el estado a través de un criterio fundamental del MBE. El y la docente tiene la creencia y la cognición de que conocer la lingüística y como generar actividades donde sus estudiantes puedan practicar en la segunda lengua sería sinónimo de una buena clase. A su vez este conocimiento no es estático, se transforma producto de la interacción con el contexto social y cultural y se enriquece y dinamiza dialécticamente con el conocimiento de sus estudiantes, del currículum y del contexto escolar e institucional (Blömeke y Kaiser, 2017). En las clases online, se suma conocer y saber mediar estos procesos con herramientas digitales y plataformas que consideren al estudiante

y sus características en este contexto particular (Koehler y Mishra, 2008). Estas decisiones sobre su práctica las realizan de manera autónoma, lo que evidencia que serían profesionales que valoran su independencia y su identidad profesional a pesar de existir lineamientos desde nivel central. La persona docente al conocerse personalmente, su contexto y sus estudiantes seleccionaría con pericia que actividades son mejores para generar aprendizajes. Esto cobraría especial relevancia debido a que la pandemia ha develado las diferentes desigualdades en acceso a servicios que tienen los hogares. Por tanto, las y los profesores de inglés recurrirían a distintas estrategias para diversificar y aumentar las oportunidades de aprendizaje. Así, la toma de decisiones de manera autónoma es una de las características fundamentales de las profesiones ya que requiere que el sujeto haga uso de un set de habilidades y un cuerpo de conocimiento para resolver problemas.

Para tomar decisiones pedagógicas efectivas en este contexto, el profesorado conectaría su dimensión personal y de competencia profesional con las características afectivas de sus estudiantes. Esta dimensión es muy relevante en tiempos de incertidumbre y de ansiedad, lo que podría afectar los objetivos de aprendizaje. Así, se analizarían y evaluarían estas situaciones reflexionando sobre los factores contextuales de sus estudiantes para orientar los espacios para la enseñanza que en clases presenciales no estarían ocurriendo. Esto denotaría que las y los docentes reflexionan sobre su acción y sus experiencias para poder implementar mejoras. La reflexión sobre la acción toma especial relevancia en momentos que tensionan los conocimientos rutinarios (Schön, 1983). Esta sería una característica fundamental dentro de sus responsabilidades profesionales y de mucha importancia para la enseñanza del idioma inglés (Farrell, 2014). Una manera que utiliza el profesorado para recoger información para luego reflexionar es la evaluación formativa. La evidencia que obtendrían de procesos evaluativos les serviría para constatar el estado de los aprendizajes y realizar modificaciones. Además, para que estas reflexiones den lugar a aprendizajes, la observación y el razonamiento requieren, por un lado, un alto nivel de conocimientos pedagógicos sobre los procesos eficaces de enseñanza y aprendizaje de los alumnos y, por otro, la capacidad de aplicar dichos conocimientos para planificar e implementar la instrucción a la situación actual (Stürmer et al., 2013). Por lo tanto, y siguiendo la perspectiva cognitivo-afectiva (Borg, 2003) estas situaciones nuevas y desafiantes generarían nuevas cogniciones y creencias sobre las diferentes dimensiones del proceso de enseñanza-aprendizaje que se sumaría al repertorio que luego quienes enseñan utilizarían para tomar nuevas decisiones.

Finalmente, existiría una reflexión sobre las interacciones dinámicas que toman los distintos conocimientos que poseen las y los docentes sobre su disciplina, su didáctica y el tecnológico. Estos procesos se informan y nacen desde las creencias y cogniciones que tiene cada docente para analizar las prácticas y el proceso de adaptación de la modalidad de aprendizaje. En este sentido, las creencias de los entrevistados apoyan la percepción, análisis y toma de decisiones respecto a la situación de aula y sobre cómo dar respuesta a las necesidades emergentes. Esto es un punto importante teniendo en cuenta una de las críticas que se le hace a la profesión docente es la carencia de conocimiento profesional o especializado y como se crean puentes entre la teoría, la práctica y los resultados de aprendizaje. A partir de los datos obtenidos desde las entrevistas, es posible afirmar que el docente de inglés cuenta con competencias para enseñar inglés y que éstas son dinámicas y modificables según el contexto regular y también frente a situaciones menos habituales como las clases online en contexto de pandemia. Esto ocurriría a través de la reflexión sistemática sobre su quehacer dialogando con sus creencias y cogniciones, conocimientos y los contextos donde se desempeñan.

5. Conclusiones

En términos generales, el presente estudio tuvo como finalidad explorar y analizar las experiencias sobre el diseño didáctico de docentes en ejercicio de la asignatura de inglés con sus clases online en contexto de pandemia y como este proceso ha interactuado dialécticamente con disposiciones personales y competencias profesionales.

Al revisar las respuestas de la entrevista, se puede apreciar que el profesorado diseña sus clases online desde sus creencias sobre cómo enseñar la asignatura. Estas creencias se apoyan en sus conocimientos disciplinares, lingüísticos, didácticos y tecnológicos. Además, dan gran valor al conocimiento acerca de sus estudiantes y los factores contextuales particulares como las condiciones de acceso a recursos que median las clases y las dimensiones afectivas que puedan estar siendo influidas por la pandemia. El profesorado buscaría generar oportunidades de aprendizaje e interacción y construir espacios a pesar de las circunstancias y tomar decisiones de manera autónoma sobre el proceso de enseñanza.

A su vez los hallazgos de este estudio darían cuenta de cómo las y los entrevistados manifiestan preocupación por la enseñanza efectiva, a través de la reestructuración y modificación de sus conocimientos y creencias pedagógicas para generar contextos de aprendizaje. Se ha debido continuar con la labor pedagógica, pero esta vez considerando factores adversos derivados de la pandemia y las clases online. Sin duda, las dinámicas de las clases virtuales serían diferentes de la clase presencial, por lo que se ha reflexionado sobre estrategias que pueden funcionar mejor. Así, la reflexión pedagógica ha tomado relevancia dado que durante este proceso se cuestionan creencias y cogniciones que parecían estáticas pero que producto de la contingencia han tenido que repensarse. Esto denotaría un fuerte compromiso con su profesión, con el aprendizaje permanente y con el cuestionamiento continuo. Sin duda, este proceso ha impactado en sus dimensiones profesionales ya que estos cambios abruptos ponen de relieve que la labor de enseñar no está exenta de los cambios sociales y económicos a nivel mundial y nacional, por tanto, es una profesión que debe estar siempre al tanto del contexto.

Todo lo anterior podría implicar, a modo de hipótesis, que las y los docentes de inglés, a pesar de condiciones contextuales y sociales adversas y desafiantes, reestructurarían sus creencias, conocimientos y competencias para continuar con un diseño didáctico que contiene características interesantes para la enseñanza del idioma inglés. Buscarían sacar provecho de los recursos que existen para dar distintas y diversas oportunidades de aprendizaje a sus estudiantes y obtener lecciones reflexivas de estos procesos para futuras ocasiones. Finalmente, serían necesarios otros estudios para confirmar estos hallazgos, así como también, explorar quizás la perspectiva que tiene el alumnado sobre la asignatura de inglés en contexto de pandemia para así reconocer sus puntos de vistas y perspectivas.

Referencias

- Angeli, C., y Valanides, N. (2009). Epistemological and methodological issues for the conceptualization, development, and assessment of ICT-TPCK: Advances in technological pedagogical content knowledge (TPCK). *Computers & Education*, 52(1), 154-168.
- Bisquerra, R. (2014). Educación emocional e interioridad. En L. López, *Maestros del corazón. Hacia una pedagogía de la interioridad* (pp. 223-250). Madrid: Wolters Kluwer.
- Blömeke, S., y Kaiser, G. (2017). Understanding the development of teachers' professional competencies as personally, situationally and socially determined. In Clandinin J. & Husu, J. (Eds.), *The SAGE handbook of research on teacher education*, (pp. 783-802). SAGE publications.

- Blömeke, S., Dunekacke, S., Eid, M., y Jenßen, L (2015). The relationship of mathematical competence and mathematics anxiety – an application of latent state-trait Theory. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 31–38. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000197>.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>.
- Borg, S. (2011). The impact of in-service education on language teachers' beliefs. *System*, 39(3), 370-380.
- Borg, S. (2019). *Language teacher cognition: perspectives and debates*. In Second Handbook of English Language Teaching, ed. X. Gao (Cham: Springer Nature).
- Castillo, E., y Vásquez, M. L. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia médica*, 34(3), 164-167.
- Coman, C., Țiru, L. G., Meseşan-Schmitz, L., Stanciu, C., y Bularca, M. C. (2020). Online teaching and learning in higher education during the coronavirus pandemic: students' perspective. *Sustainability*, 12(24), 10367.
- Darling-Hammond, L. (2012). *Educación con calidad y equidad: los dilemas del siglo XXI*. Santiago: Fundación Chile.
- Day, Ch., y Guy, Q. (2010). *The New lives of teachers*. Routledge.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Egbert, J. (2020). The new normal?: A pandemic of task engagement in language learning. *Foreign Lang. Ann*, 53, 314–319. <https://doi.org/10.1111/flan.12452>.
- Engzell, P., Frey, A., y Verhagen, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(17). <https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118>.
- Eyzaguirre, S., Le Foulon, C., y Salvatierra, V. (2020). Educación en tiempos de pandemia: Antecedentes y recomendaciones para la discusión en Chile. *Estudios Públicos*, 1–70. <https://doi.org/10.38178/07183089/1430200722>.
- Farrell, T. S. (2014). *Promoting teacher reflection in second language education: A framework for TESOL professionals*. Routledge.
- Farrell, T. S., e Ives, J. (2015). Exploring teacher beliefs and classroom practices through reflective practice: a case study. *Lang. Teach. Res.* 19, 594–610. <https://doi.org/10.1177/1362168814541722>.
- Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. A perspective from North American educational research on teacher education in English language teaching. *Language Teaching*, 35(1), 1 -13.
- Gacs, A., Goertler, S., y Spasova, S. (2020). Planned online language education versus crisis-prompted online language teaching: Lessons for the future. *Foreign Lang. Ann*, 53, 380–392.
- Gao, L., y Zhang, L. (2020). Teacher Learning in Difficult Times: Examining Foreign Language Teachers' Cognitions About Online Teaching to Tide Over COVID-19. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.549653>.
- Gil, M., y Undurraga, E. A. (2020). COVID-19 Has Exposed How 'The Other Half'(Still) Lives. *Bulletin of Latin American Research*, 39, 28-34. <https://doi.org/10.1111/blar.13175>.

- González Ávila, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de educación*.
- König, J., Jäger-Biela, D. J., y Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608-622.
- Injuv. (2019). 9ª Encuesta Nacional de la Juventud. Santiago de Chile. <http://www.injuv.gob.cl/9encuesta>.
- Kaymakamoglu, S. E. (2018). Teachers' beliefs, perceived practice and actual classroom practice in relation to traditional (teacher-centered) and constructivist (learner-centered) teaching (note 1). *J. Educ. Learn.* 7, 29–37. <https://doi.org/10.5539/jel.v7n1p29>.
- Koehler, M., y Mishra, P. (2008). *Introducing Technological Pedagogical Content Knowledge*. Teachers College Record. 9.
- Kuhfeld, M., y Soland, J. (2020). The learning curve: Revisiting the assumption of linear growth across the school year. *EdWorkingPaper*: 20-214. <https://doi.org/10.1080/19345747.2020.1839990>.
- Manzi, J., González, R., y Sun, Y. (2011). *La evaluación docente en Chile*. Santiago: Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Psicología-MIDE-UC.
- MINEDUC, (2008). *Marco para la buena enseñanza*. CPEIP, Santiago, Chile. <https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>.
- Meo, A. (2010). Consentimiento informado, anonimato y confidencialidad en investigación social. La experiencia internacional y el caso de la Sociología en Argentina. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 44, 1-30. <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/aines.pdf>.
- Nassaji, H. (2015). Qualitative and descriptive research: Data type versus data analysis. *Language Teaching Research*, 19(2), 129–132. <https://doi.org/10.1177/1362168815572747>.
- Nunan, D., y Richards, J. C. (2015). *Language Learning Beyond the Classroom*. New York, NY: Routledge
- Palys, T. (2008). Purposive Sampling. In Given, L.M. *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Approaches*, 2(4), 356-358. Thousands Oak, London, New Delhi, Singapore: The SAGE Publications.
- Parker, M., y Martin, F. (2010) Using Virtual Classrooms: student perceptions of features and characteristics in an online and a blended learning course, MERLOT. *Journal of Online Learning and Teaching*, 6(1), 138. http://jolt.merlot.org/vol6no1/parker_0310.pdf.
- Rice, K. (2006). A Comprehensive Look at Distance Education in the K-12 Context. *Journal of Research on Technology in Education*, 38(4), 425-448. <https://doi.org/10.1080/15391523.2006.10782468>.
- Roblyer, M.D., Davis, L., Mills, S.C., Marshall, J., y Pape, L. (2008). Toward Practical Procedures for Predicting and Promoting Success in Virtual School Students. *American Journal of Distance Education*, 22(2), 90-109. <https://doi.org/10.1080/08923640802039040>.
- Ruffinelli, A. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios Pedagógicos*, 42(4), 261-279. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052016000500015>.
- Santagata, R., y Yeh, C. (2015). *The Role of Perception, Interpretation, and Decision Making in the Development of Beginning Teachers' Competence*. ZDM: the international journal on mathematics education. 48. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0737-9>.

- Schoenfeld, A.H. (2010). *How We Think: A Theory Of Goal-Oriented Decision Making And Its Educational Application*. Routledge, New York.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schullo, S., Hilbelink, A., Venable, M., y Barron, A. (2007) Selecting a Virtual Classroom System: Elluminate Live vs. Macromedia Breeze (Adobe Acrobat Connect Professional). *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 3(4). <http://jolt.merlot.org/vol3no4/hilbelink.htm>.
- Sepúlveda-Escobar, P., y Morrison, A. (2020). Online teaching placement during the COVID-19 pandemic in Chile: challenges and opportunities. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 587-607.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Stürmer, K., Könings, K.D., y Seidel, T. (2013). Declarative knowledge and professional vision in teacher education: Effect of courses in teaching and learning. *British Journal of Educational Psychology*, 83, 467-483. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2012.02075.x>.
- Sun, Q., y Zhang, L. J. (2019). Ontological, epistemological, and methodological perspectives on research into language teacher cognition. *Foreign Lang. Res.* 38, 73–81. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.880408>.
- UNESCO. (2020). *Education: From disruption to recovery*. UNESCO. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>.
- Vallés, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de Investigación Social*. Madrid: Síntesis.
- VanOostveen, R., Desjardins, F., y Bullock, S. (2018). Professional development learning environments (PDLEs) embedded in a collaborative online learning environment (COLE): Moving towards a new conception of online professional learning. *Educ. Inf. Technol.* 24, 1863–1900.