

Percepciones de los profesores de lengua extranjera del cambio presencial a modalidad virtual durante la pandemia por COVID-19

Julián Zapata¹ 
Universidad de Antioquia

Sergio Lopera² 
Universidad de Antioquia

Resumen

La pandemia causada por el Covid-19 implicó un cambio abrupto en la educación y se pasó de la modalidad presencial a la educación remota de emergencia (ERT). El objetivo de este artículo es reportar las percepciones del cambio repentino de la modalidad presencial a la virtual que experimentaron algunos profesores de inglés como lengua extranjera a causa del COVID-19. El paradigma de investigación se enmarca en un estudio de caso con enfoque interpretativo y como instrumento de recolección de información se aplicó un cuestionario con preguntas abiertas. También se analizaron las comunicaciones de correo electrónico de los participantes para validar las respuestas. Los resultados indican que tanto percepciones positivas como percepciones negativas emergieron del análisis. Un contacto más cercano y directo entre los participantes, familiaridad o motivación por lo tecnológico, un mayor deseo por participar, y un alto grado de responsabilidad por parte de estudiantes y profesores fueron algunas de las percepciones positivas encontradas. En contraste, el aumento de trabajo, dificultades tecnológicas, desmotivación, falta de directrices por parte de institución educativa y formación en la virtualidad fueron algunas de las percepciones negativas. Finalmente, se concluye que es vital que el profesor genere un ambiente de escucha, de comprensión, de diálogo y de guía para que los estudiantes inicien un nuevo modelo de aprendizaje de una manera más humana en los tiempos de pandemia.

PALABRAS CLAVE: percepción; COVID-19; cambio educacional; lengua extranjera.

Foreign Language teachers 'perception from the face to face to virtual modality change during COVID-19 pandemic

ABSTRACT

The pandemic caused by Covid-19 brought an abrupt change in education moving from face-to-face teaching to Emergency Remote Teaching (ERT). The objective of this article is to report

¹ Doctorado en Química Analítica de la Universidad de Zaragoza, España. Profesor de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

² Doctor in linguistics. Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

the perceptions of the sudden change that some foreign language teachers had from face-to-face teaching to emergency remote teaching due to COVID-19. The research paradigm is framed in a case study with an interpretive approach. A questionnaire with open questions was applied as a data collection instrument and email interactions were analyzed to validate answers. Positive perceptions and negative ones emerged from the analysis results. Closer and more direct contact between the participants, familiarity or motivation for technology, a greater desire to participate, and a greater degree of responsibility from the part of the students and teachers were some of the positive perceptions found. In contrast, the increase in the amount of work, technological difficulties and demotivation, lack of clear guidelines from the institution, and virtual training were the negative perceptions found. Finally, conclusions suggest that it is important that teachers create moments of hearings, dialogs, understandings, and guidance in order to help students begin a new learning model that involves human reasoning during Covid-19 pandemic.

KEYWORDS: perception; COVID-19; educational change; foreign language.

Introducción

Debido a un contacto directo o indirecto con animales, algunas personas de Wuhan, China, se contagiaron de un virus denominado Coronavirus a finales del 2019 (COVID-19). Carod-Artal (2020) sostiene que lo que inicialmente fue un brote epidémico de neumonía de origen local, se transformó luego en una pandemia global con resultados trágicos para toda la humanidad. De hecho, la Organización Mundial de la Salud (2022, marzo 5) declara al COVID-19 como una emergencia de salud pública de carácter mundial en los primeros meses del año 2020, ya que el virus tiene un alto nivel de contagio. Como una forma de controlar la rápida expansión del COVID-19, muchos países implementaron diferentes estrategias que han incluido el distanciamiento social, el uso de tapabocas, el lavado frecuente de manos, cancelaciones de vuelos, entre otros. También, muchos gobiernos tomaron la medida de aislamiento social obligatorio o cuarentena y esto hizo que un gran número de personas trabajaran desde sus hogares. A nivel educativo, la educación presencial también se canceló y muchas instituciones tuvieron que pasar a una educación remota en modalidad virtual de una manera abrupta.

Redmon (2011) enfatiza la importancia de realizar una transición de la educación presencial a la virtual para bajar las altas expectativas de los profesores y estudiantes. Sin embargo, dicha transición se reduce cuando hay que atender una educación remota de emergencia debido a guerras o pandemias (Hodges, Moore, Lockee, Trust & Bond, 2020).

Aunque algunos autores han investigado o comparado la modalidad presencial y virtual (Aguilar & Del Valle, 2016; Ananga & Kofi, 2017; Benton & Cashin, 2012; Brabazon, 2012; Brown y Liedholm, 2002; Creasman, 2012; Drouin, 2012; Dykman & Davis, 2008; Paskey, 2001; Stacey & Wiesenber, 2007; Stern, 2004; Szeto, 2011), poco se ha investigado acerca del cambio repentino de la modalidad presencial a la modalidad remota. Por lo tanto, este artículo hace un aporte significativo a dicha transición, ya que a muchos profesores se les generó una gran expectativa de este cambio abrupto. Por lo anterior y aplicando un cuestionario con preguntas abiertas, en este artículo se describen las percepciones del cambio repentino a la modalidad remota virtual que tuvieron algunos profesores de lengua extranjera de un programa institucional universitario. También y a manera de validación de los resultados, se presentan las interacciones de mensajes de correos electrónicos reportados por algunos de ellos. Para cumplir nuestra meta, nos apoyamos en la siguiente pregunta de investigación ¿Cuáles son las percepciones de algunos profesores de lengua extranjera del cambio de la modalidad presencial a la virtual de una manera repentina, debido a la emergencia del COVID-19?

Revisión de la literatura

Características de la educación presencial y la educación virtual

El modelo presencial en la educación es el que más se ha utilizado e investigado en diferentes instituciones educativas. Esta modalidad se caracteriza por la forma directa que un profesor transmite su conocimiento a sus estudiantes en un espacio físico (salón de clase). Diferentes autores reportan un conjunto de particularidades que ofrece la modalidad presencial (Bartolomé, 2002; Durán, 2015; Martínez, 2008; Mejía & Villegas, 2002; Wuensch et al., 2008):

- Se establece un horario o jornada específica para los intercambios pedagógicos.
- En muchas ocasiones se fija un porcentaje de asistencia obligatorio a las clases.
- Hay una interacción directa (cara a cara) entre los participantes (profesor/estudiante; estudiante/estudiante).
- El canal de comunicación es mayoritariamente verbal.
- El docente tiene la opción de ampliar o cambiar sus explicaciones y ejemplos.
- El docente es quien usualmente guía la clase.
- Los espacios físicos se brindan comúnmente en salones de clases que poseen tablero, sillas, escritorios, video proyectores, televisores, entre otros. También, los estudiantes utilizan cuadernos, hojas, libros, lapiceros para tomar notas.
- En ocasiones se limita un número de estudiantes por salón de clase.
- Los estudiantes reciben respuesta inmediata cuando tienen alguna duda.
- El docente puede estar atento a lo que acontece con sus estudiantes a nivel educativo y personal.

Con relación a la educación virtual, Ossiannilsson (2017) sostiene que diferentes términos se han utilizado desde que apareció la tecnología digital, pero todos se enmarcan dentro de la virtualidad. Aprendizaje en línea, aprendizaje virtual, aprendizaje a distancia/virtual, aprendizaje en la web, aprendizaje en entornos virtuales son algunos de los términos que se han utilizado. Durán (2015) argumenta que lo virtual es un proceso interactivo en donde el profesor y los estudiantes discuten los temas y contenidos de una manera sincrónica y asincrónica. La modalidad virtual es una parte o complemento de la educación a distancia y se caracteriza porque (Arkorful & Abaidoo; 2014; Martínez, 2008; McDonald, 2001; Moreira-Segura & Delgadillo-Espinoza, 2015; Sampson, 2003):

- Es un proceso que se centra en el estudiante.
- El trabajo es interactivo.
- El tiempo es flexible.
- Se puede establecer trabajo sincrónico y asincrónico.
- Hay una disponibilidad de recursos ilimitables.
- Puede admitir un gran número de estudiantes en los grupos.
- No hay límites geográficos para asistir a las clases.
- La comunicación se hace por medios tecnológicos.
- Los participantes pueden construir sus propios aprendizajes.

En cuanto a la transición de la modalidad presencial a la virtual, Redmon (2011) manifiesta que la identidad y expectativas de los profesores se ven afectadas por diferentes razones. Por un lado, algunos docentes perciben que su esencia magistral se ve amenazada; por otro lado, sienten que su identidad profesional se ve atada a una modalidad en particular (presencial), ya que tienen experticia y esto afecta lo virtual.

Educación remota de emergencia

Debido al control del COVID-19, muchas instituciones educativas tuvieron que cambiar las clases presenciales por clases virtuales de una forma repentina. Por lo anterior, Hodges, Moore, Lockee, Trust y Bond (2020) hacen un llamado para tener en cuenta la educación remota de emergencia en contraste con la educación a distancia en línea. Los autores sostienen que la preparación de un curso virtual puede tomar varios meses y esto no es posible en los tiempos de pandemia. También, se debe considerar las percepciones de los usuarios que se pueden manifestar no solo en ansiedad, estrés o sentimientos de inseguridad, sino también en el aumento de trabajo, preparación de clase y las nuevas formas de interacciones. Por lo tanto, Hodges et al. (2020) introducen la noción de Educación Remota de Emergencia (ERT) como una manera de guiar a los profesores a trabajar en línea sin contar con experiencia. Basados en Stufflebeam y Zhang (2017), Hodges et al. (2020) proponen el siguiente modelo de evaluación para ERT: Contexto, Insumo, Proceso y Producto (CIPP). Con relación al contexto, los participantes deben evaluar o discutir sus necesidades, los objetivos, las dinámicas de trabajo, las oportunidades y los beneficios. En cuanto al insumo, los participantes discuten un plan de acción, la estrategia de un programa, los requerimientos económicos y de personal para lograr los objetivos. Por otro lado, el proceso involucra hacer un seguimiento, monitorear, evaluar y reportar la implementación de la nueva forma de trabajo. Finalmente, el producto implica la identificación y evaluación de los logros y costos.

Por otro lado, Hodges et al. (2020) recomiendan, además, tener en cuenta los siguientes elementos en la ERT: recursos internos y externos para apoyar la transición, infraestructura tecnológica, aspectos institucionales que afectan la factibilidad y efectividad, desarrollo profesional en curso, adaptación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de lo presencial a lo virtual, la retroalimentación recibida para futuras experiencias, entre otros. No obstante, Portillo, Castellano, Reynoso y Gavotto (2020) señalan una serie de inconvenientes con dicho modelo, debido a que hay que ir más allá. Los autores sustentan que hay instituciones que tienen una programación limitada de horarios y con contenidos estandarizados, y no incluyen a estudiantes con necesidades específicas. También, hay que tener en cuenta la heterogeneidad que se percibe entre los estudiantes, ya que algunos tienen acceso a los recursos que se requieren para trabajar en forma remota, pero otros no. Igualmente, se debe considerar la invisibilización de las condiciones de acceso a recursos digitales, debido al aislamiento de los estudiantes y las necesidades individuales propias que incluyen celular, internet, tablet. Tal como lo expresa López (2020) la educación en momentos de pandemia acarrea desigualdades y abre una brecha entre los que tienen los recursos y los que no. Sin embargo, los docentes se han organizado con relación a las actividades escolares y los avances de contenidos, y se evidencian diferentes formas de trabajo en los tiempos de pandemia. Adaptación de contenidos, cambios y flexibilidad de formas de evaluación y de horarios, combinación de tareas académicas y domésticas son algunos de los planteamientos que se pueden hacer en la educación remota de emergencia. 3.

Estudios previos

Algunos autores sostienen que el aprendizaje en la modalidad presencial y virtual presentan similitudes. La presentación de contenidos, la interacción entre los participantes, la guía y apoyo del profesor, y la calidad de aprendizaje son algunas de las similitudes que se han encontrado en las dos modalidades (Benton & Cashin, 2012; Reissetter, Lapointe & Koruska, 2007; Szeto, 2011). En cuanto a las diferencias y a nivel virtual, estas incluyen actividades asincrónicas, discusiones no lineales, dedicación de más tiempo, desarrollo de la autonomía y desarrollo de competencias profesionales (Creasman, 2012; Solimeno et al., 2008; Stern, 2004). También,

algunos profesores han modificado sus prácticas de enseñanza presenciales como efecto de la experiencia a nivel virtual y estas incluyen el desarrollo de habilidades tecnológicas y el uso de herramientas virtuales necesarias para impartir clases. Igualmente, las percepciones de los docentes cambian como efecto de la experiencia virtual (Berge, 1995; Kosak et al., 2004; Scagnoli, Buki & Johnson, 2009).

En cuanto a los estudios de percepciones, Nóbile y Luna (2015) hallaron en Argentina que los estudiantes encuentran los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje muy útiles, ya que ayudan a mejorar la calidad educativa. En México, Sotelo, Vales, García y Barrera (2017) indagaron a los estudiantes acerca de las características asociadas al buen profesor tanto en la modalidad virtual como presencial, y encontraron que las principales palabras semánticas que definen al profesor en la modalidad presencial son responsable, respetuoso y comprensivo. En cuanto a la modalidad virtual encontraron las palabras responsable, accesible y disponible. Los investigadores concluyen que dicho juicio está atravesado por valores personales. En Venezuela, Aguilar y Del Valle (2016) reportan las dificultades de diseño y planificación de cursos cuando se hizo el cambio de la modalidad presencial a la virtual. El uso del tiempo, el estudio de una manera solitaria, la falta de familiarización de la plataforma y herramientas, y el no tener contacto directo con el profesor o los participantes son algunos de los inconvenientes encontrados.

Con relación a estudios acerca de la enseñanza remota virtual, Portillo et al. (2020) aplicaron una encuesta a profesores y estudiantes mexicanos del estado de Sonora que exploraba el uso de dispositivos y conectividad, los recursos tecnológicos, evaluación y apoyo recibidos, y la adaptación y proyección de los aprendizajes. Los resultados indican que el computador portátil y los celulares son los dispositivos más utilizados durante la pandemia. Encontraron, también, que se incrementa el tiempo de dedicación y los participantes tuvieron dificultades a nivel evaluativo con relación a la recepción de actividades académicas. En Chile, Morales (2020) realizó entrevistas semiestructuradas a expertos, profesores y estudiantes de medicina acerca de las características de un buen docente durante los tiempos de pandemia causada por COVID-19. Los resultados indican que las evaluaciones virtuales presentan ventajas tanto para los docentes como para los estudiantes. En contraste, los roles de facilitador y generador de recursos, la presentación de la información, la planificación de los cursos son elementos complejos durante la educación remota.

Metodología y contexto

Este estudio se enmarca bajo los principios de investigación cualitativa (Denzin & Lincoln, 2018), específicamente siguiendo el modelo de estudio de caso, ya que se indaga a un grupo de profesores de lengua extranjera acerca de sus percepciones del cambio abrupto de enseñanza presencial a la virtual. Igualmente, este estudio de caso sigue el enfoque interpretativo (Merriam, 1998; Stake, 1998), debido a que pretende explorar, analizar y describir a profundidad las percepciones de un grupo de profesores de inglés en un contexto específico.

En cuanto al contexto y la recolección de información, se aplicó un mismo cuestionario nueve veces con preguntas abiertas a 113 docentes de un programa institucional de formación en lengua extranjera de una universidad pública en Medellín-Colombia de marzo a junio del 2020. Dicho cuestionario contenía preguntas abiertas relacionadas con el desarrollo de las clases en la nueva modalidad remota virtual, la asistencia y participación de los estudiantes, el uso de herramientas tecnológicas, comunicación con los estudiantes que no asisten a clase, el proceso de evaluación y novedades generales. Para validar la información, se presentan las voces de interacciones de mensajes de correos electrónicos de algunos de los participantes que apoyan sus percepciones del cambio abrupto de la modalidad presencial a la modalidad remota de emergencia.

El programa de inglés institucional

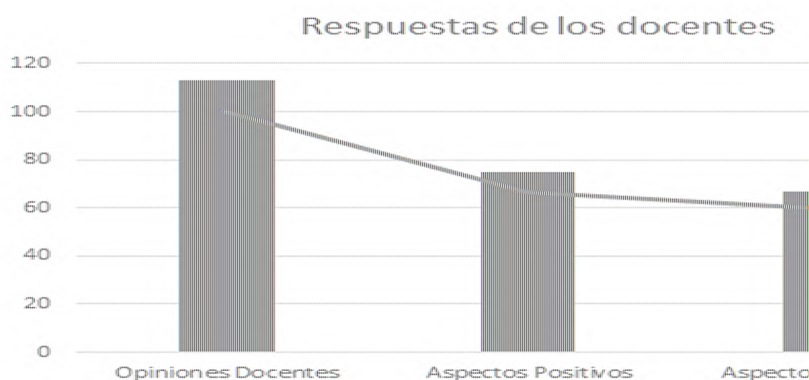
El programa institucional es comunicativo presencial y consta de cinco niveles de 64 horas cada uno, con una duración por nivel de 16 semanas. Dichos cursos hacen parte de las materias obligatorias que los estudiantes deben cubrir en sus diferentes programas para obtener su título profesional. Este programa se oferta tanto en Medellín como en otras regiones cercanas a la ciudad. Finalmente, el enfoque metodológico se basa en tareas (Ellis, 2009; Van den Branden, 2006; Willis, 1996) y utiliza un currículo analítico en un contexto de inglés con propósitos académicos generales (de Chazal, 2014; Jordan, 1997).

Resultados

Al hacer el análisis de la encuesta acerca del cambio abrupto de la modalidad presencial a virtual en los cursos de inglés debido a COVID-19, se encontró que las percepciones de los profesores de lengua como lengua extranjera se clasifican en aspectos positivos y aspectos negativos.

Figura 1

Respuestas generales de los docentes



Considerando los 113 docentes que intervinieron en el estudio, se obtuvieron 75 respuestas por parte de docentes con aspectos positivos lo que indica el 66.37% del total de los docentes participantes. De igual manera, se obtuvieron 67 participaciones de profesores con comentarios negativos lo que implica un 59.29% del total de los participantes. Finalmente, se tuvo un registro total de 401 comentarios de los cuales 224 son positivos y 177 negativos, lo que implica 2 respuestas positivas y 1.5 negativas por cada docente en promedio.

Tabla 1

Aspectos positivos

Categorías aspectos positivos	Porcentajes
Elementos socioafectivos	37,25 %
Responsabilidad	7,95 %
Autonomía	9,85 %
Participación	11,75 %
Familiaridad con lo tecnológico	27,45 %
Elementos colaterales	5,75 %

Entre las percepciones positivas relacionadas con los elementos socioafectivos, los resultados de la encuesta arrojan que algunos docentes (ver tabla 1) ven el cambio de la modalidad presencial a la virtualidad como una oportunidad de acercarse más a los estudiantes, lo que se ha dado por una muestra fuerte de empatía entre todos los actores del proceso. De hecho, uno de los profesores reporta que “me ha dado la posibilidad de conocer mejor las necesidades de mis estudiantes y de establecer un vínculo más cercano con la mayoría de ellos” (Teacher 12: T12). Igualmente, las voces de los profesores incluyen sus emociones con los estudiantes “me ha dado la posibilidad de poder compartir mucho más con mis estudiantes no solo de aspectos académicos sino también de sus sentimientos y emociones” (T20).

Otro aspecto positivo que se menciona tiene que ver con la responsabilidad, ya que los estudiantes han demostrado ser más comprometidos y conscientes frente al proceso, mostrando una continuidad en las clases y una alta disposición al trabajo en los estudiantes que poseen buena conectividad. Frente a esto, algunos profesores reportan que “Los estudiantes no están en su zona de confort, no consideran positivo trabajar bajo las condiciones que nos afectan a todos, sin embargo, en general son conscientes y prefieren seguir interactuando de manera virtual y avanzando en la medida de lo posible” (T99). Otras voces incluyen puntualidad “Se conectan puntuales y se interesan por participar en las actividades” (T1), interés y buena actitud “Mantienen una actitud positiva durante los encuentros sincrónicos y quieren aprender” (T102).

De igual forma, los docentes reportan que se ha generado una mayor autonomía e independencia por parte de los estudiantes, ya que las clases en la virtualidad han permitido el avance en los materiales, contenidos y procesos en la lengua extranjera “el grado de autonomía y responsabilidad que han demostrado los estudiantes ha sido alto” (T6). Estos aspectos positivos se han dado no solo frente al aprendizaje del inglés, sino también a las habilidades tecnológicas requeridas para poder desarrollar los cursos. Frente a esto, algunos docentes reportan que “Los estudiantes en su mayoría han presentado un aprendizaje autónomo en el uso de las herramientas Zoom, Google Docs, Google Classroom y Google Drive (T69).

Otro aspecto positivo que reportan los docentes frente a sus clases virtuales remotas ha sido un aumento de la participación de los estudiantes durante los encuentros sincrónicos y una mayor prontitud en la entrega de ejercicios y talleres de inglés enviados vía correo electrónico. Al respecto, los profesores manifestaron que “Los estudiantes que participan han sido responsables en sus entregas, y han participado más en las sesiones sincrónicas” (T36). Además, los docentes mencionan la interacción de los estudiantes “muchas formas de interacción para los estudiantes y para que los docentes dinamicen sus clases en inglés” (T77). Por otro lado, el desempeño académico y la dinámica de las clases también han tenido mejoría durante la cuarentena por COVID-19, demostrada a través de una participación más activa en la habilidad del habla (speaking) de los estudiantes “Existe una mayor participación de los estudiantes, los tímidos participan más y se apoyan de sus compañeros”(T6) y con mayor confianza “Algunos estudiantes se sienten con mayor confianza para participar cuando no los ven y se sienten con más confianza para hacer preguntas” (T77) .

Durante la pandemia, también se ha demostrado que muchos docentes tenían alguna familiaridad con la modalidad virtual “Muchos estudiantes y yo como profesora contamos con herramientas para conectarnos y usarlas” (T93), un gran deseo de utilizar las diferentes opciones de capacitación que ofrece la universidad “La respuesta de la Universidad y de la dependencia, brindando un sinnúmero de herramientas para emplear en las clases virtuales”(T 11) o motivación por explorar esta nueva modalidad “La educación en línea es una alternativa bien interesante y todo un mundo por descubrir, nuevas formas de abordar la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en lengua extranjera” (T18).

Finalmente, hay unos elementos colaterales que no necesariamente tienen que ver con los aspectos académicos o tecnológicos, pero que permiten que la modalidad remota virtual se desarrolle de mejor manera y que tanto algunos docentes como estudiantes perciben que hay

aspectos en los que se ha ganado. Al respecto, algunos profesores describen que sus estudiantes se evitan cuestiones de transporte y gasto de dinero “Algunos estudiantes han manifestado que por cuestiones de desplazamiento y recursos económicos, se han visto favorecidos por la modalidad virtual y ahorran tiempo y dinero en desplazamientos” (T25) y utilizan los recursos que se disponen en los hogares “Permite el aprovechamiento del hardware y el software del que disponemos en casa y la Universidad, para repasar o aclarar, ahorra insumos como papel, tinta y hasta ropa y comida” (T108).

Tabla 2
 Aspectos negativos

Categorías aspectos negativos	Porcentajes
Directrices por parte de la institución	19,15 %
Elementos tecnológicos y desmotivación	27, 00 %
Aumento de trabajo	28, 50 %
Formación en virtualidad	17, 45 %
Calidad de las clases y aprendizaje	7, 90 %

Con relación a las percepciones negativas, algunos docentes (ver tabla 2) manifestaron que sentían que no había directrices claras ni desde el programa, ni desde la institución universitaria frente al desarrollo de las clases. Al respecto, un profesor comenta que “Falta de información clara y oportuna con respecto a continuidad de las clases durante y después de la contingencia” (T33). Otro elemento que mencionan los docentes tiene que ver con la duda de extensión y pago de sus contratos de horas de cátedras, ya que la mayoría no están vinculados a la universidad “Qué va a pasar con los cursos de inglés que por estos días terminan y no se han podido culminar ¿se extenderán los contratos?” (T25). Por otro lado, algunos comentarios involucran la falta de claridad con relación a los estudiantes que no pueden atender las clases de inglés virtuales remotas “Desafortunadamente, hasta el día de hoy no hay una claridad ante los procedimientos que se deben tener con el desarrollo de las actividades académicas, de lo contrario no se tendría que preguntar sobre el desarrollo de las clases, la asistencia, que se hace con los muchachos que por cualquier motivo no asisten o no pueden asistir” (T 99). Finalmente, otros comentarios abarcan la incertidumbre de fechas y calendarios precisos, avances de temas y evaluación “La ausencia de directrices claras sobre cómo tomar decisiones en esta contingencia. Los estudiantes hacen preguntas frente al calendario, a la evaluación del curso de inglés, qué tanto progresar, etc” (T15).

Así mismo, los docentes manifiestan que hay un alto número de estudiantes que están muy descontentos con las clases en la nueva metodología apoyada por la tecnología, ya que ellos no tienen claro, cuáles herramientas son obligatorias y cuales sugeridas. También, muchos de los estudiantes prefieren desertar de la modalidad, cancelar sus cursos, no continuar, debido a que sienten que no tienen la disciplina para trabajar en dicha modalidad o por conectividad. Al respecto, algunos docentes expresaron su voz frente a esta situación con mensajes como “Muchos estudiantes se desconcentran con la virtualidad, otros manifiestan no aprender inglés al ritmo que aprenden en las clases presenciales, otros se sienten excluidos por no poder tener buena conectividad o porque solo hay un pc para estudiar” (T3). Finalmente, otros profesores comentan que sus estudiantes reclaman el contacto físico para atender las clases, rechazando la parte tecnológica “Mis estudiantes han manifestado que prefieren la modalidad presencial para aprender el idioma inglés” (T70).

Considerando que la universidad donde se desarrolla este estudio es de carácter público, se entiende que algunos de sus miembros no tienen una buena conectividad, ya que carecen de los recursos económicos o tecnológicos para recibir o impartir sus clases de forma adecuada.

De hecho, un profesor comenta que “Algunos estudiantes me han escrito que no son de acá de Medellín, se fueron para sus casas en otras regiones, pueblos y no tienen acceso a las sesiones en línea y cuando pueden salir no hay abierto negocios de internet!” (T36). Han sido muchos los agentes educativos que se han pronunciado frente a esta situación y no se puede negar la búsqueda de ayudas y de auxilios para todos los miembros de la comunidad (en especial directivos y rectores), inclusive acudiendo al gobierno local y nacional para dicho fin. Sin embargo, los altos problemas de conectividad son la primera razón y una de las principales dificultades de la implementación de esta modalidad remota virtual para los cursos de inglés.

Por otro lado, los docentes manifiestan que ha habido un alto incremento en la cantidad de trabajo y preparación de clase de inglés en este cambio abrupto y esto apoya los resultados encontrados por Portillo et al. (2020). Al respecto, un profesor comenta que “Muchos de nosotros no somos usuarios habituales de esta modalidad, por lo tanto, nos ha tocado invertir mucho tiempo en tratar de ponernos al día en temas de manejo de plataformas y demás herramientas” (T6). Otro elemento que expresan los docentes tiene que ver con el aumento de responder correos electrónicos y enviar informes a los coordinadores “Se me ha aumentado el flujo de correos por parte de mis estudiantes de inglés, ya que se sienten muy perdidos en esta modalidad” (T4), “Debemos reportar con mayor frecuencia las novedades, procesos y avance de los cursos de inglés a la coordinación” (T100).

De igual forma, algunos profesores manifiestan que debido al poco tiempo que se tuvo para capacitarse y a la inmediatez para migrar de una modalidad a otra, los docentes de inglés sienten que no han tenido la suficiente formación, capacitación y práctica en la modalidad para instruir sus clases. Esta misma percepción la encontraron Aguilar y Del Valle (2016) cuando hicieron el cambio de la modalidad presencial a la virtual. De hecho, algunas voces de nuestro estudio manifiestan que “La mayoría de estudiantes y la docente no conocemos las herramientas virtuales, entonces, nos vimos obligados en muy corto tiempo a aprender a usarlas para sostener el curso” (T23). Finalmente, otros docentes de inglés argumentan que no han podido asistir a todas las capacitaciones que ofrece la universidad “Yo personalmente no he tenido la disponibilidad de tiempo para recibir todas las capacitaciones virtuales que la U nos ha ofrecido, las he marcado para estudiarlas apenas termine con los cursos” (T95).

Finalmente, los docentes de inglés manifiestan que la calidad de los productos y el aprendizaje de los estudiantes se ha visto afectado en las clases virtuales. Los profesores reportan diferentes elementos que incluyen alargamientos de tiempos, falta de dinamismo y calidad en el desarrollo de las clases y los productos entregados, en comparación con la presencialidad. Además, los estudiantes solo realizan las tareas de inglés por cumplir. De hecho, algunos profesores comentan que “Los estudiantes se demoran mucho para enviar las tareas de inglés y por eso el proceso se vuelve muy lento” (T80); “Para mí como docente de lengua extranjera es frustrante no poder generar la interacción y participación que se logra en el aula de clase. Por otra parte, se genera mucha interrupción y baja calidad de comunicación a través de las plataformas. Funciona muy bien de uno en uno, pero para grupos de más de 15 resulta lento. Es así, que es claro que el rendimiento es menor” (T97). Por otro lado, otros profesores reportan que, en algunas clases de inglés, los estudiantes interactúan menos o se escudan en problemas técnicos o de conectividad para no realizar su participación “hasta ahora las sesiones han sido más teacher-centered, ya que noto que tiendo a dirigir; yo pregunto, ellos responden. Hay menos interacción oral (speaking) entre los estudiantes. Por otro lado, siento que los estudiantes “dicen mentiras” y no participan cuando los llamo por sus nombres para que me respondan una pregunta determinada en inglés (escriben por el chat que tienen problemas con el micrófono” (T76). Para finalizar, otro elemento que ha incidido en la calidad en las clases de inglés ha sido el ruido externo que algunos estudiantes tienen en los lugares que atienden las clases “Los estudiantes tienen mascotas y personas al lado y se dificulta el sonido cuando interactúan en inglés” (T77).

Interacción por medio de correos electrónicos

Una de las formas de validar las percepciones de los participantes en los tiempos de pandemia involucra las voces de algunos de los profesores participantes en sus correos electrónicos. Puerta y Sánchez (2010) sostienen que el correo electrónico es un medio de comunicación que facilita la interacción de los participantes en los contextos académicos. De hecho, se recibieron 48 mensajes electrónicos de los cuales 18 contienen percepciones positivas y 30 percepciones negativas. Al respecto, uno de los mensajes reportado por el T88 se evidencia la apreciación positiva frente a lo socioafectivo y la autonomía del cambio abrupto de modalidad “Pongo temas como la exploración de una nueva realidad y cultura, el reconocimiento frente a la diversidad, el acompañamiento de los alumnos desde la diferencia, la negociación desde la misma y la no imposición y la necesidad de explorar las identidades y roles de los docentes”. De igual forma y con respecto a lo socioafectivo y la empatía generada entre docentes y estudiantes, el T76 orienta a uno de sus estudiantes a que reciba apoyo desde su dependencia académica “Le responderé entonces que busque orientación pertinente en su facultad en primer lugar y le recordaré además que por bienestar igualmente le ofrecen apoyo para ayudarlo desde psicología antes de tomar él una decisión definitiva”. Además, el T57 menciona la buena asistencia por parte de los estudiantes, conllevando a la responsabilidad y participación en las clases “lo positivo es que viene la gran mayoría” y el T100, frente a la misma situación menciona “el resto de los muchachos (20 en total) han presentado el proceso de manera normal y cuando pueden se conectan o tienen comunicación conmigo constante”.

En contraste, algunas voces incluyen percepciones negativas. Al respecto, T52 menciona su sentir que involucra desmotivación y la forma de contracción de los profesores de cátedra en este cambio abrupto “Es el tiempo de discutir sobre la presencialidad vs la virtualidad, el encerramiento (confinamiento), las leyes y medidas represivas, la desertión de los estudiantes, aquellas personas que han perdido su empleo, las nuevas formas de contratación”. Además, el T89 comparte un mensaje de uno de sus estudiantes quien expresa su desmotivación por cuestiones personales y de horarios “he presentado varias dudas e inconvenientes con respecto al inicio de clases, había perdido mi trabajo y ahora que consigo otro, los horarios de las clases se me cruzan”. De igual forma, dos docentes manifiestan la falta de motivación de sus estudiantes y la calidad de sus clases al expresar “Deseo entender por qué de verdad que, no sé si estoy hablando desde el desconocimiento, pero me parece como si buscaran [los estudiantes] maneras de no tener clases” (T105) y “Me tienen preocupado los de filosofía que no han subido las actividades” (T23). A su vez, otro docente describe problemas de desarrollo de sus cursos por motivos tecnológicos de sus estudiantes y de la plataforma “el curso se ha venido desarrollando de forma muy lenta debido a dificultades con la conexión del internet de los estudiantes” (T102).

Finalmente, se podría concluir que el porcentaje alto de las percepciones negativas reportadas en las interacciones de los correos electrónicos, en comparación con las percepciones positivas, pudo haber sido por la naturaleza misma del cambio repentino de la modalidad, ya que probablemente un docente envía un correo electrónico cuando tiene dudas o dificultades y usualmente no lo hace para describir su satisfacción con la nueva modalidad.

Conclusiones

La pandemia causada por COVID-19 ha traído muchos cambios en las sociedades y diferentes gobiernos han tomado medidas para su control. La educación no ha sido la excepción y también ha sufrido transformaciones significativas. Sin embargo, los agentes académicos han tenido un rol significativo para mantener la educación activa, que en este caso ha sido a través la modalidad

remota virtual. En este artículo hemos reportado las voces de algunos profesores de inglés como lengua extranjera acerca de sus percepciones del cambio abrupto de lo presencial a lo remoto virtual. Dichas voces integran elementos positivos y negativos que reflejan sus experiencias en estos tiempos de pandemia, sobresaliendo los positivos. Queremos resaltar que algunos docentes de inglés ven este cambio como una oportunidad o un reto en nuestro contexto de una universidad pública. Tener un contacto más cercano con los estudiantes, desarrollar la cualidad de la responsabilidad, participar más en esta nueva modalidad, explorar un mundo nuevo y aprovechar los recursos con que se cuenta en cada espacio fueron los elementos que se encontraron en esta categoría. Estamos convencidos que los docentes cumplen un rol como sujetos políticos, ya que tienen en cuenta las voces de los estudiantes, tal como se han reflejado en los apartados previos. El rol del profesor como sujeto político debe, entonces, incluir las condiciones de los estudiantes (qué piensan, qué viven, qué sienten, cuáles son sus realidades y necesidades, de dónde provienen), actuar para que se toman las decisiones en colectivo, generar discusiones, incluir procesos críticos y éticos (Freire, 2001; Giroux, 2017; Marfim & Pesce, 2019; Martínez, 2006).

Los cambios educativos abruptos generan tensión y esto también se ha reflejado en sus voces, ya que algunas de las percepciones poseen una perspectiva negativa. De hecho, una de ellas tiene que ver con el aumento en la cantidad de trabajo, lo cual afectó la carga laboral de los docentes en nuestro contexto. Entre las razones se encuentra el intercambio de información por parte de todos los agentes, la entrega de informes a coordinación y la cantidad de capacitación semanal. A esto hay que agregarle que tanto los docentes como los estudiantes realizan las actividades académicas desde sus hogares e implica una combinación con su entorno personal en dicho proceso. También, algunas de las percepciones incluyen no solo falta de guía por parte la institución educativa, sino también falta de preparación de algunos docentes en cuanto lo tecnológico, apoyando lo que encontraron también Aguilar y Del Valle (2016). No obstante, creemos que el docente se debe desempeñar como sujeto político activo, y debe buscar soluciones para que la educación siga su proceso natural y no esperar hasta que se brinde una guía. Al respecto y tal como lo propone Short (1994), el docente debe desarrollar competencias profesionales y personales para generar entornos educativos favorables o solucionar problemas, conllevando a su empoderamiento. De ahí la importancia de ser flexibles en el proceso educativo, de escuchar, de negociar, de mirar el contexto institucional, de ponerse en los pies del otro y tomar decisiones. Tal como lo expresa Giroux (2017), el sujeto político debe promover la construcción de propuestas que toquen las realidades de las personas. Por otro lado, algunas voces de los docentes de inglés de nuestro contexto reportan una baja calidad de los productos y aprendizaje por parte de los estudiantes o cancelaciones, conllevando a una brecha de desfavorecimiento para algunos de ellos, tal como lo expresa López (2020). Esto invita al docente a replantear su rol y ser exigente con sus estudiantes. En efecto y como lo expresa Freire (2001), el profesor como sujeto político no lo exime de ser exigente, de establecer límites y de verificar que los estudiantes cumplan. Finalmente, notamos una inconsistencia en las percepciones de los profesores acerca de lo tecnológico en este estudio. Para algunos de ellos la tecnología la encuentran como un reto y oportunidad que hay que aprovechar en estos tiempos de pandemia. En contraste, otros manifiestan que es difícil acomodarse a la enseñanza mediada por la virtualidad. Sin embargo, creemos importante que el docente explore y aprenda haciendo. Li (2015) y Likitratnaporn (2017) sostienen que aprender haciendo es una muy buena estrategia en la enseñanza de lenguas que vale la pena explorar.

Para finalizar, los resultados más sobresalientes de las percepciones tanto positivas como negativas de los profesores tienen que ver con la parte socioafectiva y lo tecnológico en este estudio. Esto podría ser lógico, ya que el cambio abrupto generado por la pandemia trae como resultado intentar conocer más del otro y buscar opciones tecnológicas. Creemos muy válido

que el profesor genere un ambiente de escucha, de comprensión, de diálogo y de guía para que los estudiantes inicien este nuevo modelo de aprendizaje de una manera más humana.

Recomendaciones e implicaciones

Como se expresó en el apartado anterior, es importante que los profesores aprendan haciendo, pero también se hace necesario que evalúen el proceso. Es vital que los profesores verifiquen cuáles son las necesidades y requerimientos de los estudiantes, si el plan y las estrategias de interacción utilizadas funcionan, evaluar el proceso y finalmente analizar los logros obtenidos (Stufflebeam & Zhang, 2017). En cuanto al proceso de evaluación de aprendizaje de las lenguas, es conveniente que los profesores consideren formas alternativas de evaluación. Se deben tener en cuenta estrategias tales como la autoevaluación, la coevaluación, exámenes para realizar en casa, exámenes en grupos o exámenes donde los estudiantes puedan utilizar cualquier recurso (Bengtsson, 2019; Doghonadze & Demir, 2013; Garfield, 1993; Shohamy, 2001). Otra implicación tiene que ver con el aprovechamiento a desarrollar las cuatro habilidades (hablar, escuchar, leer y escribir) al utilizar Google Meet, Zoom o Meet u otra plataforma de interacción en donde se pueda utilizar el video, audio o chat. Los estudiantes pueden hacer presentaciones al compartir pantalla, mostrar sus composiciones en la sesión de chat, hacer dramatizaciones en parejas o grupos, leer en voz alta, entre otros. Por otro lado, es fundamental que los profesores creen presencia social en la modalidad remota virtual. La presencia social tiene que ver con el grado en que los participantes se perciben como personales reales en los ambientes virtuales (Gunawardena, 1995; Swan, 2019). Para que esto se dé, el profesor debe llamar a los estudiantes por sus nombres propios, saludar y despedirse en cada encuentro, compartir sentimientos y emociones, y felicitar o corregir cuando sea necesario.

Referencias

- Aguilar, M. y Del Valle, M. (2016). De lo presencial a lo virtual: Caso Universidad Metropolitana. *Opción*, 32, 17-31.
- Ananga, P y Kofi, I. (2017). Comparing face-to face and online teaching and learning in higher education. *MIER Journal of Educational Studies, Trends & Practices*, 7(2), 165- 179. <https://doi.org/10.52634/mier/2017/v7/i2/1415>
- Arkorful, V. y Abaidoo, N. (2014). The role of e-learning, the advantages and disadvantages of its adoption in higher education. *International Journal of Education and Research*, 2(12), 397-410.
- Bartolomé, A. (2002). Universidades en la Red. ¿Universidad presencial o virtual?. *Crítica*, LIII, 896, 4-38.
- Bengtsson, L. (2019). Take-Home Exams in Higher Education: A Systematic Review. *Education Science*, 9, 267. <https://doi.org/10.3390/educsci9040267>
- Benton, S. y Cashin, W. (2012). Student ratings of teaching: A summary of research and literature. IDEA paper, 50. https://ideacontent.blob.core.windows.net/content/sites/2/2020/01/PaperIDEA_50.pdf
- Berge, Z. (1995). Facilitating computer conferencing: Recommendations from the field. *Educational Technology*, 35(1), 22–30.
- Brabazon, T. (2012). The magic of face-to-face teaching. *Times Higher Education*. <https://www.timeshighereducation.com/news/the-magic-of-face-to-face-teaching/403280.article>
- Brown, B. y Liedholm, C. (2002). Can web courses replace the classroom in

- Principles of Microeconomics?. *The American Economic Review*, 92(2), 444-448.
10.1257/000282802320191778
- Carod-Artal, F. (2020). Complicaciones neurológicas por coronavirus y COVID-19. *Rev Neurol*, 70(9). <https://doi.org/10.33588/rn.7009.2020179>
- Creasman, P. (2012). Considerations in online course design”, IDEA paper, 52. https://idea-content.blob.core.windows.net/content/sites/2/2020/01/PaperIDEA_52.pdf
- De Chazal, E. (2014). *English for Academic Purposes*. Oxford University Press.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research*. SAGE Publications.
- Doghonadze, N. y Demir, H. (2013). Critical analysis of open-book exams for university students. ICERI2013 Proceeding, 4851-4857.
- Drouin, M. (2012). What’s the story on evaluations of online teaching?. En Kite M. (ed.), *Effective evaluation of teaching: A guide for faculty and administrators* (pp. 60-70). Society for the Teaching of Psychology.
- Durán, R. (2015). *La educación virtual universitaria como medio para mejorar las competencias genéricas y los aprendizajes a través de buenas prácticas docentes* (Tesis doctoral, Universidad Politécnica de Cataluña). <https://www.tdx.cat/handle/10803/397710#page=1>
- Dykman, C. y Davis, C. (2008). Online education forum: Part two - teaching online versus teaching conventionally. *Journal of Information Systems Education*, 19(2), 157-164.
- Ellis, R. (2009). Task-Based Language Teaching: Sorting out the Misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), 221-246. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00231.x>
- Freire, P. (2001). *Política y educación*. Editores, s.a de c.v.
- Garfield, J. (1993). Teaching Statistics Using Small-Group Cooperative Learning. *Journal of Statistics Education*, 1. [10.1080/10691898.1993.11910455](https://doi.org/10.1080/10691898.1993.11910455)
- Giroux, H. (2017). Pensando peligrosamente: el rol de la Educación Superior en tiempos autoritarios. *Revista de Educación*, 12, 13-24.
- Gunawardena, C. (1995). Social presence theory and implications for interaction and collaborative learning in computer conferences. *International Journal of Educational Telecommunications*, 1(2/3). 147-16.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Jordan, R. (1997). *English for academic purposes: a guide and resource book for teachers*. Cambridge University Press.
- Kosak, L., Manning, D., Dobson, E., Rogerson, L., Cotnam, S. y Colaric, S. (2004). Prepared to teach online? Perspectives of faculty in the University of North Carolina system. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 7(3). <https://www.learntechlib.org/p/193245/>.
- Li, F. (2015). Teaching and learning English by doing. *International Journal of Language and Linguistics*, 2(5), 156-162.
- Likitrattanaporn, W. (2017). The development of English language teaching skills for graduate students through the process of learning by doing. *English Language Teaching*, 10(7), 96-103. [10.5539/elt.v10n7p96](https://doi.org/10.5539/elt.v10n7p96)
- López, L. (2020). Educación remota de emergencia, virtualidad y desigualdades: pedagogía en

- tiempos de pandemia. 593 Digital Publisher CEIT, 5(5-2), 98-107. <https://doi.org/10.33386/593dp.2020.5-2.347>
- Marfim, L. y Pesce, L. (2019). Trabalho, Formação de Professores, e Integração das TDIC às Práticas Educativas: Para além da Racionalidade Tecnológica. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(89), 1-35. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4168>
- Martínez, C. (2008). La educación a distancia: sus características y necesidad en la educación actual. *Educación*, 17(33), 7-27. <https://doi.org/10.18800/educacion.200802.001>
- Martínez, M. (2006). La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. *Educere*, 10(33), 243-250.
- McDonald, J. (2001). On-line learning: A radical pedagogy?. *Adults Learning*, 12(5), 20-3.
- Mejía, R. y Villegas, G. (2002). Campus bimodal. Experiencia educativa que conjuga la presencialidad y la virtualidad. ICFES.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education: Revised and Expanded from Case Study Research in Education*. Jossey-Bass Publishers.
- Morales, M. (2020). Docencia remota de emergencia frente al COVID-19 en una escuela de medicina privada en Chile (Tesis de maestría, Universidad de Concepción). <http://repositorio.udec.cl/xmlui/handle/11594/617?locale-attribute=en>
- Moreira-Segura, C. y Delgadillo-Espinoza, B. (2015). La virtualidad en los procesos educativos: reflexiones teóricas sobre su implementación. *Revista Tecnología en Marcha*, 28(1), 121-129.
- Nóbile, C. y Luna, A. (2015). Los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje en la Universidad Nacional de Plata. Una aproximación a los usos y opiniones de los estudiantes. *InnoEduca, International Journal of Technology and Educational Innovation*, 1(1), 3-9.
- Organización Mundial de la Salud (2022, marzo 5). Brote de enfermedad por coronavirus (COVID-19). <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019>
- Ossiannilsson, E. (2017). Blended learning. State of the nations. International Council for Open, and distance Education (ICDE). https://www.researchgate.net/publication/320858962_Blended_learning_The_state_of_nation
- Paskey, J. (2001). A survey compares two Canadian MBA programs, one online and one traditional. *The Chronicle of Higher Education*. <https://www.chronicle.com/article/a-survey-compares-2-canadian-mba-programs-one-online-and-one-traditional/>
- Portillo, S., Castellanos, L., Reynoso, O. y Gavotto, O. (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia COVID-19 en Educación Media Superior y Educación Superior. *Propósitos y Representaciones*, 8(SPE3)(e589). <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.589>
- Puerta, C., Sánchez, A. (2010). El correo electrónico: herramienta que favorece la interacción en ambientes educativos virtuales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 30, 1-27.
- Redmon, P. (2011). From face-to-face teaching to online teaching: pedagogical transitions. *Proceedings Ascile 2011 Hobart*, 1050-1060. <https://www.ascilite.org/conferences/hobart11/downloads/papers/Redmond-full.pdf>
- Reisetter, M., Lapointe, L. y Korcuska, J. (2007). The impact of altered realities: Implications of online delivery for learners' interactions, expectations and learning skills. *International Journal on E-Learning*, 1, 55-81.
- Sampson, N. (2003). Meeting the needs of distance learners. *Language Learning & Technology*, 7(3), 103-118. <http://dx.doi.org/10125/25216>

- Scagnoli, N., Buki, L. y Johnson, S. (2009). The influence of online teaching on face-to-face teaching practices. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 13(2), 115-128. [10.24059/olj.v13i2.1671](https://doi.org/10.24059/olj.v13i2.1671)
- Shohamy, E. (2001). Democratic assessment as an alternative. *Language Testing*, 18(4), 373-91. <https://doi.org/10.1177/026553220101800404>
- Short, P. (1994). Defining teacher empowerment. *Education*, 114(4), 488-492.
- Solimeno, A., Mebane, M., Tomai, M. y Francescato, D. (2008). The influence of students and teachers characteristics on the efficacy of face-to-face and computer supported collaborative learning. *Computers & Education*, 51(1), 109-128. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.04.003>
- Sotelo, M., Vales, J., García, I. y Barrera, L. (2017). Características del buen profesor de modalidad presencial y virtual desde las perspectivas de los estudiantes. *European Scientific Journal*, 13(13), 78-89. [10.19044/esj.2017.v13n13p78](https://doi.org/10.19044/esj.2017.v13n13p78)
- Stacey, E. y Wiesenber, F. (2007). A Study of Face-to-Face and Online Teaching Philosophies in Canada and Australia. *Journal of Distance Education*, 22(1), 19-40.
- Stake, R. (1998). *The art of case study research*. SAGE Publications, Inc.
- Stern, B. (2004). A comparison of online and face-to-face instruction in an undergraduate foundations of American education course. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 4(2), 196-213.
- Stufflebeam, D. y Zhang, G. (2017). *The CIIP evaluation model. How to evaluate for improvement and accountability*. Guilford Publications.
- Swan, K. (2019). Social presence in online learning. What's the big deal?. <https://es.slideshare.net/alexandrapickett/karen-swan-social-presence-in-online-learning-whats-the-big-deal>
- Szeto, E. (2011). Transforming learning and teaching in higher education: The impact of ICT on pedagogy, peer interaction and support in a networked virtual learning environment. *International Journal of Learning*, 17(11), 205-214. [10.18848/1447-9494/CGP/v17i11/47344](https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v17i11/47344)
- Van Den Branden, K. (2006). *Task-based language education: From theory to practice*. Cambridge University Press.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Longman.
- Wuensh, K., Aziz, S., Ozan, E., Kishore, M. y Tabrizi, N. (2008). Pedagogical characteristics of online and face-to-face classes. *International Journal on E-Learning*, 7(3), 523-532.