



Artículo

## **Enseñanza y Aprendizaje Virtual de Inglés en la Universidad: Percepciones del Estudiantado hacia una Modalidad Pospandemia**

Iris Morena<sup>1</sup>

María Ofelia Rosas<sup>2</sup>

Ana Claudia Saraceni<sup>3</sup>

Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM)

Argentina

---

<sup>1</sup> Magister en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera. Especialista Docente de Educación Superior en Educación y TIC. Especialista en Lectura, Escritura y Educación con Orientación en Cs Sc y Diplomada en Lectura, Escritura y Educación con Orientación en Cs Sc. Licenciada en Inglés. Investigadora, categoría IV, Proince. Email: [imorena@unlam.edu.ar](mailto:imorena@unlam.edu.ar) <https://orcid.org/0000-0002-0434-6397>

<sup>2</sup> Especialista en docencia universitaria. Licenciada en Educación con orientación en lengua inglesa. Traductora Pública de inglés. Docente Investigadora, categoría IV, Programa Proince. Email: [mrosas@unlam.edu.ar](mailto:mrosas@unlam.edu.ar) <https://orcid.org/0000-0002-5326-972X>

<sup>3</sup> Magíster en lingüística inglesa aplicada. Licenciada en Lengua Inglesa. Licenciada en Administración de la Educación Superior. Diplomada Universitaria en la Pedagogía de la Fonética Inglesa. Docente Investigadora, Categoría III, Proince. Email: [asaraceni@unlam.edu.ar](mailto:asaraceni@unlam.edu.ar) <https://orcid.org/0000-0002-5609-9260>



Enseñanza y aprendizaje virtual de inglés en la Universidad: Percepciones del estudiantado hacia una modalidad pospandemia.

Iris Morena- María Ofelia Rosas – Ana Claudia Saraceni

Trabajo original autorizado para su primera publicación en la Revista RIHUMSO y su difusión y publicación electrónica a través de diversos portales científicos

Iris Morena, María Ofelia Rosas, Ana Claudia Saraceni (2022) "Enseñanza y aprendizaje virtual de inglés en la Universidad: Percepciones del estudiantado hacia una modalidad pospandemia". En: RIHUMSO n° 22, año 11, (15 de Noviembre de 2022 al 14 de Mayo de 2023) pp. 159-182. ISSN 2250-8139. <https://doi.org/10.54789/rihumso.22.11.22.9>.

Recibido: 27.12.2021

Aceptado: 17.06.2022

## Resumen

La pandemia del COVID-19 nos impuso la implementación de clases virtuales y fue la única opción del estudiantado en todo el planeta. En la Universidad Nacional de La Matanza, después de tres cuatrimestres virtuales es necesario recabar información sobre esta experiencia virtual que seguramente impactará en decisiones futuras sobre la modalidad de cursada post-pandemia. Se diseñó una encuesta virtual, para todo el alumnado que completó la cursada de inglés del primer cuatrimestre de 2021. Los resultados indican que 69,7% nunca había cursado una materia virtual. Aun así, el 49,6% elegiría en el futuro cursar inglés en línea, y el 29,1% se inclinaría hacia la bimodalidad, mientras que el 19,6% optaría por la cursada presencial. Estos datos dan la pauta de que la experiencia puede ser considerada muy satisfactoria. Estos resultados implican una oportuna revisión para repensar la modalidad de cursada de inglés en la UNLaM en la pospandemia.

**Palabras claves:** clases virtuales- enseñanza superior- percepciones- post-pandemia- inglés.

## Abstract

ENGLISH TEACHING AND LEARNING AT THE UNIVERSITY: STUDENTS' VIEWS  
ON POST PANDEMIC MODALITY



The COVID-19 pandemic forced us to implement virtual lessons, and this became the single option for students all over the world. At the National University of La Matanza, following three virtual semesters, it has proved necessary to gather information on this virtual experience that will surely impact on future decisions on the modality of post-pandemic courses. A virtual survey was designed for all the students who completed the English course in the 1st semester of 2021. The results indicate that 69.7% had never taken a virtual subject. Even so, 49.6% would choose to study English online in the future, and 29.1% would lean towards bimodality, while 19.6% would opt for the face-to-face course. In view of this data, the experience can be considered very satisfactory. These results provide a timely opportunity to review the modality of English courses at UNLaM in post-pandemic times.

**Keywords:** virtual lessons- higher education- perceptions- post-pandemic- English.

## Introducción

La pandemia por el COVID-19 trajo cambios *ad hoc* que están asomando ya como una nueva realidad. Huelgan los ejemplos: mucha más gente se animó a las compras en línea, instituciones privadas y estatales implementaron el trabajo remoto para su personal, la asistencia médica mediante video llamada irrumpió en nuestros hogares, y masificó de una manera impensada la educación a distancia en todos los niveles educativos, revolucionando la educación universitaria.

La educación a distancia tiene como principio fundacional un compromiso con sectores desfavorecidos que no lograban acceder a la universidad. Se origina como una reacción a concepciones elitistas de la cultura, y, por ende, impacta en la educación. Una institución pionera en la tarea de procurar el acceso a la educación a los sectores marginales es la Universidad Abierta de Gran Bretaña, creada en 1969. A partir de su origen, y alentadas por los avances de la tecnología, universidades de varios países han ofrecido carreras a distancia (Coicaud, 2010). La educación a distancia, al no requerir de la presencialidad, es más flexible que la educación presencial (Flores, 2021). Los términos 'educación a distancia' y 'educación virtual' son usados en varios países indistintamente para describir la enseñanza y el aprendizaje mediados por tecnologías electrónicas (Coicaud, 2010).



La educación virtual tiene muchos méritos, pero también presenta inconvenientes. Por ejemplo, si nos centramos en los sectores marginados de la población, les ofrece la posibilidad de acceder a la educación superior y de administrar su tiempo, pero a la vez requiere de dispositivos electrónicos aptos para los requisitos técnicos de los programas y plataformas empleadas, además de conectividad eficiente. Claramente, en ciertas circunstancias estos aspectos se transforman en una paradoja. Puede resaltar la desigualdad social que intenta subsanar.

Ahora bien, la pandemia del COVID-19 y el confinamiento obligatorio impuesto para frenar la descontrolada propagación del virus diluyeron un posible debate a priori sobre la implementación de la educación virtual en la educación superior en general y en la enseñanza de una lengua extranjera en particular, debido a que nos impuso las clases virtuales como única alternativa. Esto nos obligó a obviar exhaustivos análisis sobre sus beneficios y obstáculos y, fue la única opción del estudiantado en todo el planeta.

En la República Argentina, como en el resto del mundo, las decisiones gubernamentales procuraron preservar la salud pública poniendo en marcha medidas de aislamiento social que se fueron flexibilizando a la vez que la población recibía dos dosis de las vacunas contra el COVID-19. Alineada con estas medidas, y debido a la mayor autonomía del estudiantado universitario, la educación superior ha ido regresando progresivamente a la presencialidad. En virtud de este regreso progresivo y anticipándonos a la vuelta a la presencialidad, es necesario recabar información sobre esta experiencia de enseñanza y aprendizaje virtual, que seguramente impactará en decisiones futuras sobre la modalidad de cursada postpandemia.

## **Marco Teórico**

### **Entornos virtuales de aprendizaje**

Los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) se han ido incluyendo progresiva, aunque incesantemente en los entornos universitarios. Sin embargo, las concepciones pedagógicas que se deben considerar en los procesos de enseñanza y aprendizaje realizados a través de un EVA, no evolucionan con la misma velocidad, ni se desarrollan estrategias didácticas adecuadas. El aprendizaje del inglés como lengua extranjera no



es la excepción, por lo que se hace necesario desarrollar y utilizar estrategias innovadoras haciendo uso de la tecnología en los EVA (Navas Montes et al., 2015).

Según Navas Montes et al. (2015), con el uso de las aulas virtuales el estudiante se vincula a su asignatura con más libertad, de manera sincrónica y asincrónica, porque puede trabajar desde donde se encuentre y repetir las veces que sea necesario los ejercicios que más le gusten y, al mismo tiempo, si son conscientes de las debilidades que tienen, pueden practicarlas individualmente y con privacidad. El contenido del aula virtual debe ser diverso al texto o metodologías usadas en el aula de clases presenciales: debe distinguirse, es decir, marcar la diferencia porque el/la estudiante debe sentir la emoción, las ganas, el deseo, y la motivación de querer retroalimentarse al usar su aula virtual.

Al ser los EVA un instrumento de mediación pedagógica, el proceso de comunicación se manifiesta por las actividades que tanto el/l docente como las/los estudiantes realizan en la utilización de dichos recursos. En este contexto, se aplican nuevos lenguajes que hacen posible enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, siendo estos, a juicio de Navas Montes et al (2015): el lenguaje del texto, imagen, sonido y animación. Es decir, se potencia la multimodalidad. Estos lenguajes se interrelacionan de múltiples maneras entre sí, permiten a el/la docente generar estrategias de enseñanza propias de los EVA y a el/la estudiante, estrategias de aprendizaje cónsonas con las necesidades de formación del profesional en el siglo XXI. Navas Montes et al. (2015) consideran a los EVA como instrumentos de mediación en los procesos de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés y a través de ellos se ofrece una oportunidad de perfeccionar la praxis académica, con el establecimiento de una estrategia que guíe dicho proceso, enmarcada en el aprendizaje productivo y cooperativo.

### **Revisión de la literatura**

Este problema de dimensiones globales, la pandemia, monopolizó la atención en el nivel educativo y bullen las publicaciones que analizan el impacto del COVID-19 en la educación en general y en cada nivel del sistema educativo en particular.

### **La pandemia y su impacto en la educación superior**



Durante la pandemia, la educación virtual tuvo un lugar preponderante en las investigaciones. Las universidades no desperdiciaron la oportunidad de estudiar el impacto de esta impensada situación en la enseñanza superior en todas sus aristas. El desafío enfrentado en todos los niveles educativos fue asaz documentado en casi todo el planeta (Abu Talib *et al.*, 2021). En este infinitesimal apartado, considerando el total de las publicaciones disponibles, se ilustran algunos ejemplos de estudios que investigaron el impacto que provocó esta crisis sanitaria en la educación universitaria.

En India, Dutta (2020) realizó un estudio donde explica cómo el Coronavirus revolucionó la educación a distancia en la educación superior y menciona que para que las clases no se interrumpieran se recurrió a todo tipo de herramientas digitales. Concluye su estudio sosteniendo que el éxito depende del compromiso de la universidad y el plantel docente. En Rumania, Coman *et al* (2020) realizaron un estudio en dos universidades. Los resultados en este contexto mostraron desde déficits técnicos hasta falencias en la comunicación entre docentes y estudiantes. En Australia y España, Joseph *et al.* (2022) comparan los resultados en dos universidades. Desde la perspectiva docente, resumen dificultades técnicas y personales del estudiantado que fueron superadas con el trabajo y apoyo docente. La enseñanza sincrónica y asincrónica fue un factor favorable y sugieren que el trabajo colaborativo fue clave en la disrupción de clases presenciales y la adopción de clases virtuales. En Rusia, un estudio sobre el impacto que causó en estudiantes de educación superior resalta los problemas que enfrentaron: fallas técnicas, conectividad pobre, falta de comunicación con docentes y pares. Paradójicamente, el nivel de satisfacción con la educación virtual fue de un 59%. Un tercio del alumnado manifestó que prefiere la educación presencial (Gruzdev *et al.*,2022). En un estudio realizado en Sudáfrica, Mpungose (2020) concluye que, en la carrera universitaria donde se realizaron las encuestas, la plataforma utilizada, Moodle, no fue usada en su potencial y no hubo clases sincrónicas a través de video llamadas. A su vez, factores geográficos, culturales y económicos, marcaron la diferencia en los resultados obtenidos por las/los estudiantes participantes en el estudio. En México, a partir de una investigación con estudiantes universitarios se infiere que en la población encuestada la adaptación a la educación virtual fue una tarea compleja y toman como la mayor debilidad la falta de interacción académica. Aun así, explican que esta



experiencia representa una oportunidad para fortalecer las competencias digitales (Aguilar Vargas *et al.*, 2021).

Abu Talib *et al.* (2021), en su revisión de la literatura sistemática, analizaron 47 artículos publicados en diversas revistas de investigación y resumen las desventajas y ventajas de la transformación digital de la educación superior provocada por la pandemia. Concluyen que a pesar de los beneficios que conlleva la educación a distancia su eficacia en términos de calidad comparada con la educación presencial debe aún ser estudiada. De allí la importancia de contribuir al corpus explorando las distintas realidades educativas.

### **La educación virtual en el nivel universitario argentino**

El sector de la educación superior en Argentina tampoco estaba preparado para una disrupción como la que ha traído el COVID-19 provocando un cambio imprevisto a la educación a distancia, como la única solución de emergencia para garantizar la continuidad pedagógica de las/los estudiantes.

No obstante, la Argentina contaba con un marco legal para asegurar condiciones de calidad para el desarrollo de la educación virtual universitaria (Fanelli *et al.*, 2020). El Consejo de Universidades, por Resolución ministerial N° 2641-E/2017, aprobó el documento sobre la opción pedagógica y didáctica de educación a distancia, en la que en su anexo define al Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) como un conjunto de acciones, normas, procesos, equipamientos, recursos humanos y didácticos que permiten el desarrollo de propuestas a distancia. Es decir, desde el año 2017 aquellas instituciones que desean ofrecer educación a distancia, ya sea en forma parcial o total, deben crear su SIED el cual debe contar con la evaluación favorable de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria y posteriormente ser validado por la Secretaría de Políticas Universitarias. Según Fanelli *et al.*, (2020) este acuerdo constituyó una base clave para afrontar la emergencia provocada por el COVID-19, ya que 100 de las 135 universidades estatales y privadas de la Argentina han presentado su SIED diferenciando y beneficiando, de esta manera, al nivel superior del resto de los niveles educativos del sistema.



En base a los trabajos desarrollados por el Instituto Internacional para la Educación Superior y el Caribe de la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO; IESALC; 2020) las distintas instituciones estatales y privadas han cubierto, desde el primer momento, un abanico de desafíos que van desde los pedagógicos, hasta los socioemocionales, financieros, laborales y de movilidad académica. Sin embargo, el impacto fundamental podrá evaluarse en un futuro: el del saldo resultante, en términos de calidad y equidad, de esta modalidad de enseñanza para asegurar la continuidad pedagógica (Pedró, 2020).

### **Impacto pedagógico**

La situación cambió según las características y posibilidades de cada institución. La mayoría de las universidades estatales comenzaron a trabajar rápidamente en la adaptación de sus entornos virtuales para una gran parte de las materias por lo menos en las que no se necesitaba una formación práctica. En consecuencia, el gobierno firmó un acuerdo con las empresas prestadoras de servicios de telefonía e internet para liberar el uso de datos móviles en el acceso de los estudiantes a las plataformas educativas de las 57 universidades públicas (Fanelli *et al.*, 2020).

Por otro lado, en el Acuerdo Plenario N° 1103/20 del 14 de mayo del 2020, el Consejo Interuniversitario Nacional formado por las Universidades de Buenos Aires, Córdoba, La Plata, Rosario, Cuyo, Litoral, La Matanza entre otras y las de más reciente creación ratificaron las clases virtuales (Fanelli *et al.*, 2020).

Por su parte, las universidades del sector privado adoptaron una decisión similar ya que comenzaron a dictar sus clases en línea, especialmente en las materias teóricas esperando retomar las clases prácticas cuando se volviese a la presencialidad. Algunas de estas instituciones ya contaban con experiencia previa en educación a distancia por lo cual su adaptación fue mucho más rápida (Fanelli *et al.*, 2020).

### **Impacto socioemocional**

A partir del aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) declarado en Argentina el 20 de marzo del 2020, toda la población tuvo que reorganizar su vida cotidiana para



ajustarse a esa nueva situación de confinamiento. La experiencia cotidiana de un/una estudiante de educación superior conlleva contacto social y rutinas de socialización que ineludiblemente se perdieron y dicha pérdida tiene un costo. Los efectos en términos de equilibrio socioemocional que ha dejado y dejará esta pandemia, en particular en estudiantes con problemáticas preexistentes son inevitables (Pedró, 2020).

### **Impacto financiero**

Los impactos económicos provocados por el cierre temporal de las instituciones de educación superior afectaron a gran parte del alumnado, especialmente a los estudiantes más vulnerables que cuentan con ayudas o becas estudiantiles, ya que las mismas fueron suspendidas, debido a la crisis, mientras estudian a distancia (Pedró, 2020). En muchos otros casos, los estudiantes que, para seguir estudios de educación superior, han debido tomar una residencia temporal (personal o compartida), en un lugar distinto a su residencia habitual, han tenido que seguir asumiendo ese costo aun cuando decidieron volver con sus familias (UNESCO IESALC. 2020).

### **Método**

#### **Inglés en la UNLaM**

En la UNLaM, todas las carreras de grado tienen 4 niveles de inglés obligatorios dentro de sus planes de estudio; los niveles son cuatrimestrales y transversales a todas las carreras. Por ello, en cada cuatrimestre se abren en promedio 130 comisiones. La cátedra cuenta con un plantel docente de 37 profesores y profesoras de inglés con titulación de grado y posgrado en educación, lingüística aplicada y en tecnología. Los 4 niveles ya constaban con un soporte virtual en diversas plataformas. A raíz de las medidas sanitarias nacionales de marzo de 2020, todo el material de los 4 niveles migró a la plataforma digital de la universidad: Materias Interactivas en Línea (MieL) y a partir de mayo de ese año se comenzó a utilizar Teams de Microsoft. En los apartados siguientes describiremos su uso durante el período de ASPO.

#### **Materias Interactivas en Línea. UNLaM**



El campus virtual MleL tiene las siguientes secciones y funcionalidades: contenidos, mensajes, foro, chat y prácticas.

Contenidos: Este espacio virtual se organizó semanalmente. En cada semana se almacenó el material de trabajo (secciones del libro del nivel y material de práctica extra) para cada clase y con indicaciones de cómo utilizarlo. Se diseñaron archivos en PDF y Word. Además, se elaboraron versiones orales de los textos y audio-vídeos con explicaciones, cuestionarios en *Google Form*, presentaciones en *Power point*, *Genially*, etc. y juegos interactivos en *Word wall*, *Educaplay*, *Genially*, *Kahoot*, etc. Cada semana se publicaban las actividades según el cronograma del nivel. Los/as estudiantes ingresaban al campus y realizaban las actividades propuestas. Mensajes: A través de esta función, similar al correo electrónico, los/as estudiantes y docentes podían mantener contacto de manera sincrónica y asincrónica y adjuntar archivos. Foro: El foro fue una herramienta de comunicación sincrónica y asincrónica. En este espacio el/la docente proponía temas de discusión en base a los contenidos trabajados semanalmente y, a su vez, un foro general permitía la comunicación entre docentes y estudiantes, y entre estudiantes entre sí, sobre cuestiones académicas de la cursada. Chat: A través del chat, los/as estudiantes mantenían contacto sincrónico en el horario de la clase y las conversaciones no quedan almacenadas. Prácticas: este espacio permitió el registro de entregas y corrección de trabajos prácticos obligatorios.

### **Teams de Microsoft**

Teams, una plataforma de comunicación con innumerables aplicaciones se implementó como complemento de MleL. Se usaron solamente las que permitieron organizar las comisiones en equipos, realizar videollamada para dar las clases en el día y horario del curso, grabarlas, y chatear. A partir de 2021 se incorporó la innovación que permite formar subsalas, función que emula el trabajo en grupos en la clase presencial.

### ***Diseño de la investigación***

En este estudio exploratorio, mediante un enfoque cuantitativo buscamos describir las percepciones del estudiantado de inglés transversal sobre la enseñanza y aprendizaje virtual en el contexto del ASPO.



## **Instrumento**

Se diseñó una encuesta virtual utilizando la herramienta Google Form con preguntas cerradas y abiertas básicamente sobre aspectos didácticos. En las cuatro últimas semanas del primer cuatrimestre de 2021, se la compartió en MleL para ser autoadministrada. De esta manera, se procuró que tenga acceso a la misma todo el alumnado que completó la cursada de inglés durante el primer cuatrimestre. La encuesta de 15 preguntas, diseñada para este trabajo, se divide en 5 secciones: (1) información personal en cuanto a recursos académicos y competencias, (2) material teórico y de práctica: a fin de que valoren su efectividad, (3) y (4) herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica: se requiere una evaluación de su uso, y (5) modalidad de cursada: esta sección indaga acerca de las opiniones sobre las diferentes posibilidades para cursar en el futuro. El objetivo fue obtener datos empíricos sobre las percepciones del estudiantado con respecto a su experiencia de enseñanza y aprendizaje virtual desarrollado en este contexto de pandemia. El fin último fue el de rescatar las voces sobre quienes, en definitiva, van a impactar las futuras decisiones.

## **Participantes**

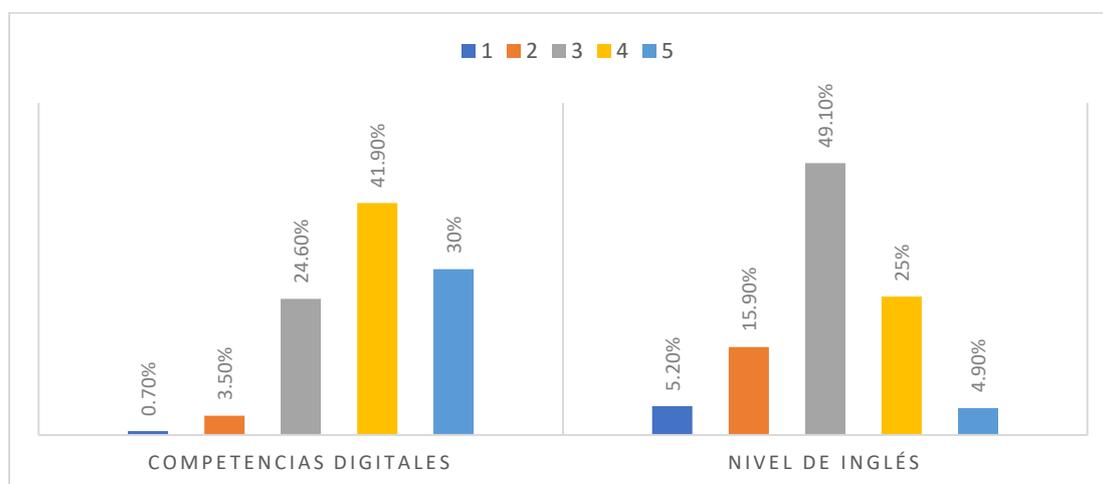
Las/los participantes cursaron inglés I, II, III y IV durante el primer cuatrimestre de 2021. La totalidad del alumnado que terminó la cursada, 3878 estudiantes, tuvo acceso a la encuesta, y de ese total la respondieron 1750 estudiantes. Para este estudio exploratorio, se consideró necesario incluir solamente al estudiantado que había completado la cursada porque, más allá de haber aprobado o no la materia, había recorrido todas las instancias del cuatrimestre: teoría, práctica y evaluación. La muestra de la población se planteó como probabilística para que la misma sea representativa de la población y para que todo el estudiantado tenga la misma posibilidad de ser elegido. El total de las respuestas obtenidas presentan un margen de error de 2,06% y un nivel de confianza del muestreo en un 97,94% (Hernández Sampieri *et al.*, 2010).

## **Resultados**

En la primera sección de la encuesta se indaga a las/los estudiantes sobre cómo evaluaban su nivel de competencia digital y su nivel de inglés en una escala de 1 a 5

siendo el número 1 el de menor valor (ver figura 1). Allí se puede observar que una gran parte de las/los estudiantes, el 41,9% -cuatro puntos- el 30% -cinco puntos-, reconoció tener un buen nivel de competencia digital siendo el de menor valor casi nulo, 0,70%. En cuanto al nivel previo de inglés, el 49,10% de las/los estudiantes manifestó tener un nivel intermedio -tres puntos- en el dominio de inglés y el 25% -cuatro puntos- un nivel bastante alto. Estos datos demuestran que el tener que cursar la materia en forma virtual no representó un obstáculo para la gran mayoría de la población encuestada ya que de la autoevaluación surge que poseían conocimientos tecnológicos y un intermedio a elevado conocimiento previo de la materia.

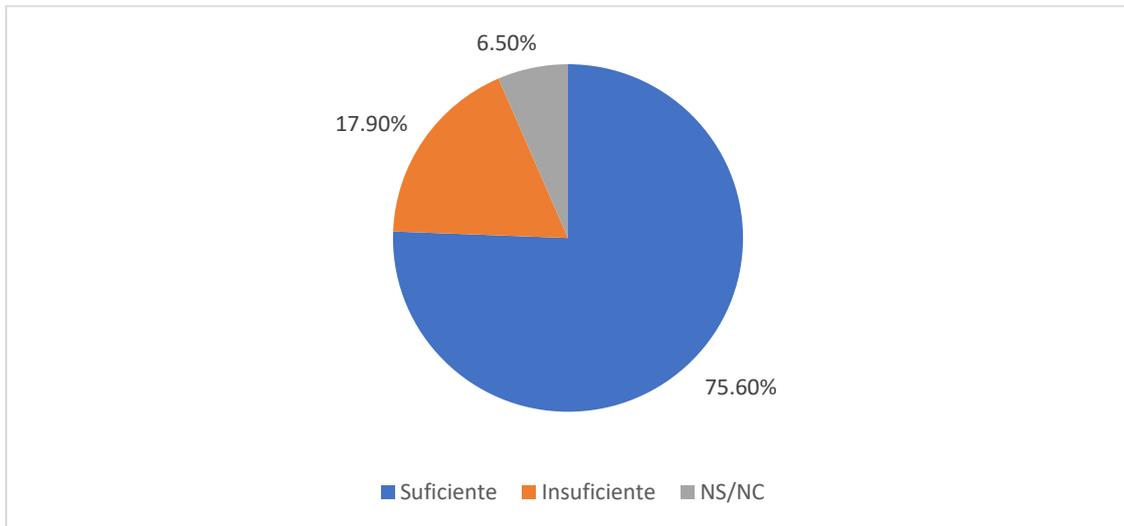
Figura 1. Comparación: Nivel de competencias digitales y nivel de inglés.



Fuente: elaboración propia

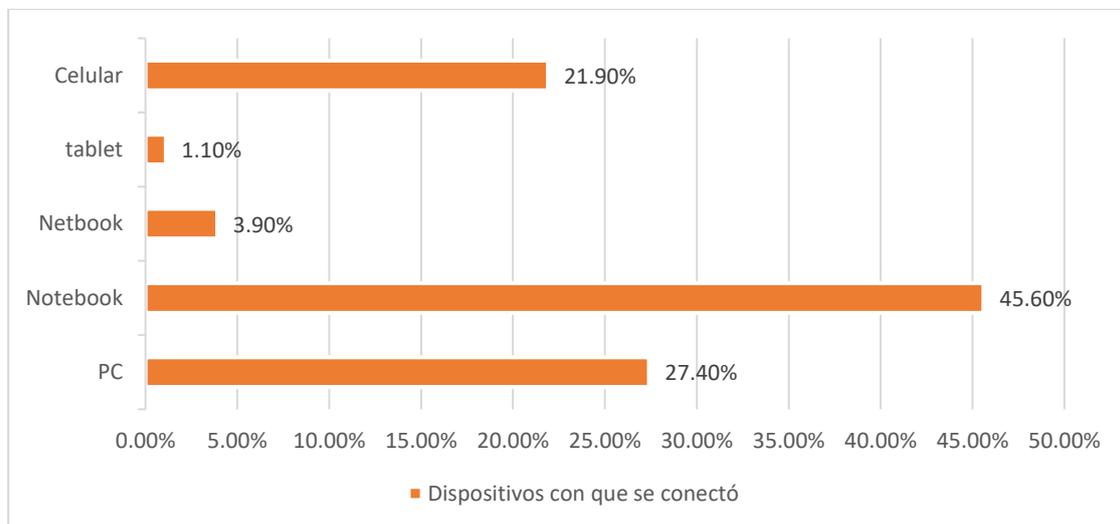
En esta misma sección se busca información sobre el tiempo dedicado a la cursada (ver figura 2), el tipo de dispositivo que utilizó el/la estudiante para conectarse (ver figura 3) y si el acceso a internet fue un obstáculo en la cursada (ver figura 4).

Figura 2. Tiempo dedicado a la cursada



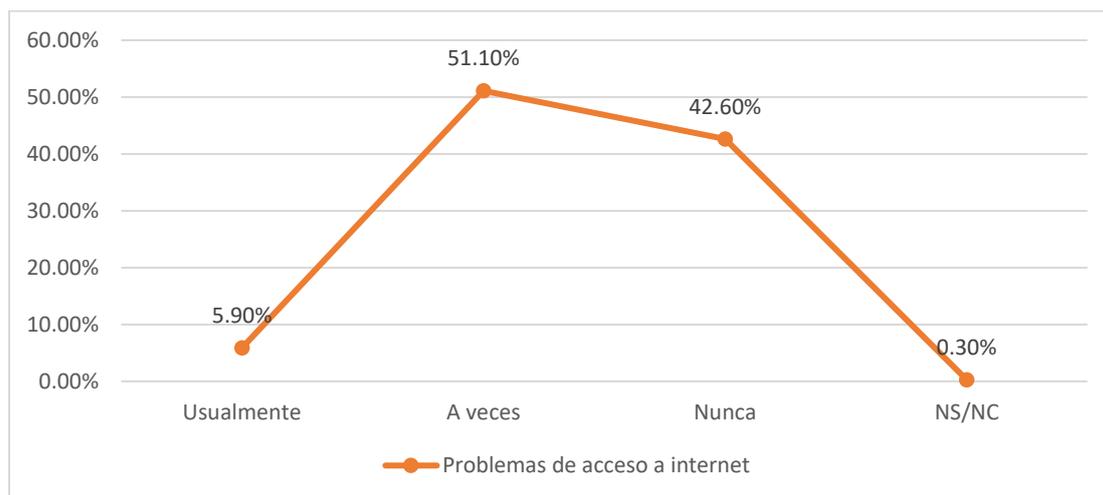
Fuente: elaboración propia

Figura 3. Dispositivos utilizados para conectarse a las clases virtuales



Fuente: elaboración propia

Figura 4. Grado de dificultad para acceder a internet



Fuente: elaboración propia

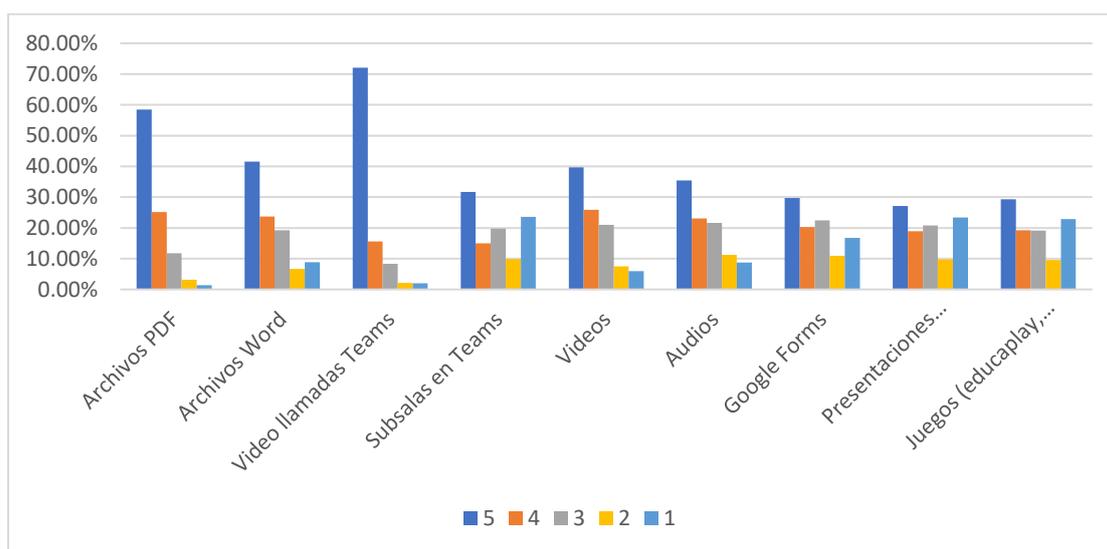
De los datos obtenidos se observa que el 75,6% de los/las estudiantes consideró suficiente el tiempo que le dedicó a la cursada. A pesar de la inexperiencia en la educación a distancia manejaron el tiempo eficientemente. El 73% usó PC y notebooks para la cursada virtual. El 42,6% manifestó que nunca tuvo problemas de conectividad y un 51,1% tuvo problemas a veces. Estos datos indican que la población encuestada contó con los recursos necesarios para el trabajo en línea.

En referencia a la evaluación de los recursos digitales utilizados para la cursada, los/las estudiantes valoraron la utilidad de estos en una escala del 1 al 5, siendo 1 el menor y 5 el mayor (ver figura 5). Se puede observar que el recurso didáctico que los/las estudiantes identificaron como de mayor utilidad fue el uso de las videollamadas por Teams ya que más del 70% le asignó el mayor puntaje. Estimamos lógico resaltar esta valoración ya que dicho recurso fue el que permitió el contacto sincrónico entre docentes y estudiantes, y a través de ellas el plantel docente dictó sus clases, explicó contenidos e interactuó con sus estudiantes. Este último aspecto se vuelve fundamental no solo en cuanto al aspecto pedagógico, sino también al socioemocional de los/as estudiantes teniendo en cuenta la pérdida del contacto social que el aislamiento preventivo significó.

Otro de los recursos que valoraron satisfactoriamente, más del 60%, fueron los archivos PDF que presentaban el contenido semanalmente. Los archivos en Word y los videos explicativos también obtuvieron una valoración positiva, casi en igualdad de porcentaje,

alrededor del 40%. Estos datos demuestran que, además de la necesidad de acceder al material de estudio base de la materia, los vídeos que ofrecían las explicaciones sobre dichos contenidos también resultaron de gran utilidad para los/as estudiantes ya que podían recurrir a estos la cantidad de veces que lo consideraban necesario y en el momento y lugar que los/as estudiante podían hacerlo especialmente cuando estaban ausentes a las clases o para volver a escuchar una explicación.

Figura 5. Grado de utilidad de los recursos didácticos

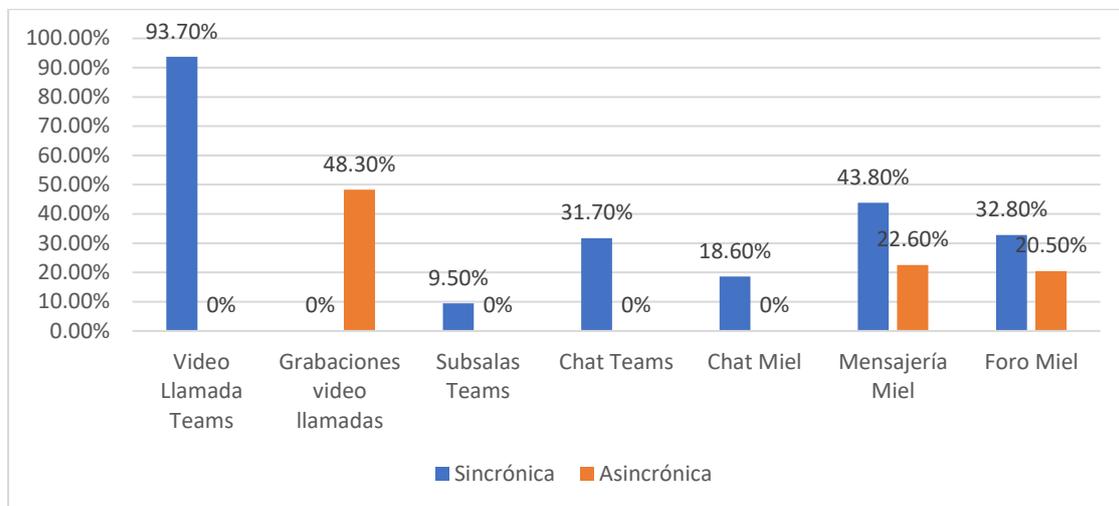


Fuente: elaboración propia

En la siguiente sección, se centró en la valoración de las herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica. Se planteó a los/las estudiantes qué tipo de herramienta le había resultado más provechosa para la comunicación. El cuadro comparativo (ver figura 6) ilustra que las videollamadas por Teams -herramienta sincrónica- y la grabación de éstas (ver figura 7) -herramienta asincrónica- son las que los/las estudiantes aprovecharon en mayor medida, 93,70% y 43,30% respectivamente. Estos datos tienen su correlato con lo expresado en la respuesta anterior demostrando así la necesidad de los/as estudiantes de mantener un contacto fluido y constante clase a clase con su docente y sus pares de manera sincrónica. Este tipo de comunicación les ofreció un espacio de consulta directa y de explicaciones de primera mano que los/as estudiantes

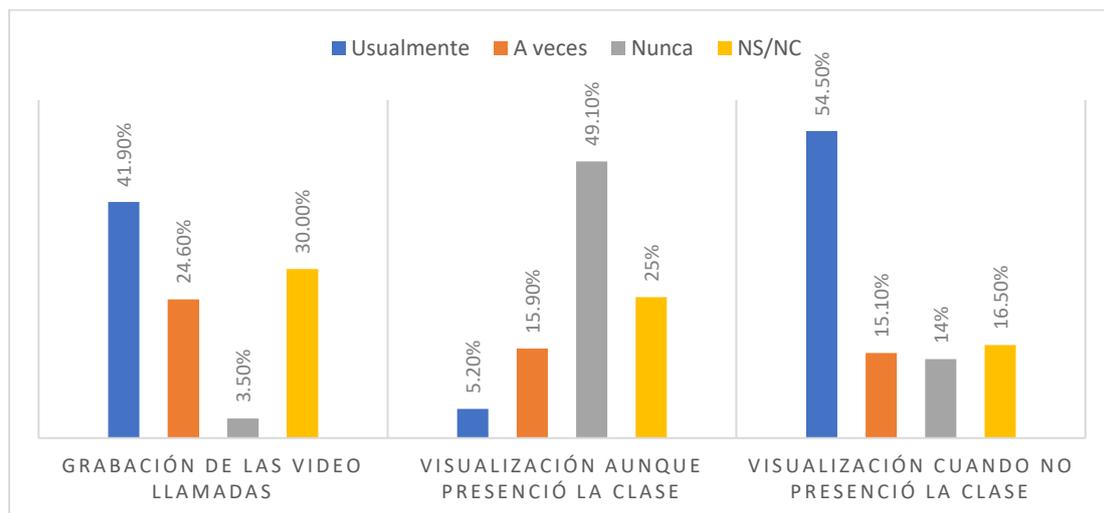
valoraron positivamente, así como también de interacción supliendo, de alguna manera, las rutinas de trabajo y socialización que se dan en la presencialidad.

Figura 6. Comparación de la efectividad de las herramientas sincrónicas y asincrónicas



Fuente: elaboración propia

Figura 7. Grado de utilización de las clases grabadas



Fuente: elaboración propia

En las preguntas abiertas se pidió a los/as encuestados/as que explicaran brevemente el porqué del tipo de modalidad que habían elegido -virtual, presencial o bimodal. Las respuestas brindadas coincidieron en un núcleo de explicaciones que giraban en torno



a la comodidad de las clases desde el hogar, la claridad de las explicaciones por parte de los docentes, la variedad de recursos digitales y el ahorro de tiempo. A continuación, detallamos algunas voces: “se me hace fácil de entender los temas a través de la virtualidad en esta materia en particular y la forma de evaluar me pareció correcta”; “en mi experiencia, todos los contenidos brindados en materia fueron claramente explicados por el profesor”; “la virtualidad en inglés ha sido más cómodo por el tema de la cantidad de recursos digitales que se sumaron”; “me gustaría que sea virtual porque siento que aprendo mucho más por las clases de Teams y con los PDF, Google forms, etc”; “empecé con los niveles de inglés en el 2020. Se notó un gran cambio para el 2021 donde pude entender muchísimo más gracias a las clases por Teams. Me gusta lo virtual porque puedo manejar bien mis tiempos”.

En la pregunta 14 se les dio la oportunidad a las/los estudiantes de hacer sugerencias para mejorar la cursada virtual. En general manifestaron que no era necesario hacer aportes y también resaltaron aspectos positivos de la/el docente en particular: Algunas de las respuestas fueron: “las subsalas de intercambio con grupos más reducidos resulta una instancia para poder intercambiar con los compañeros e interactuar con las dudas que surgen”; “seguir con las clases por Teams”.

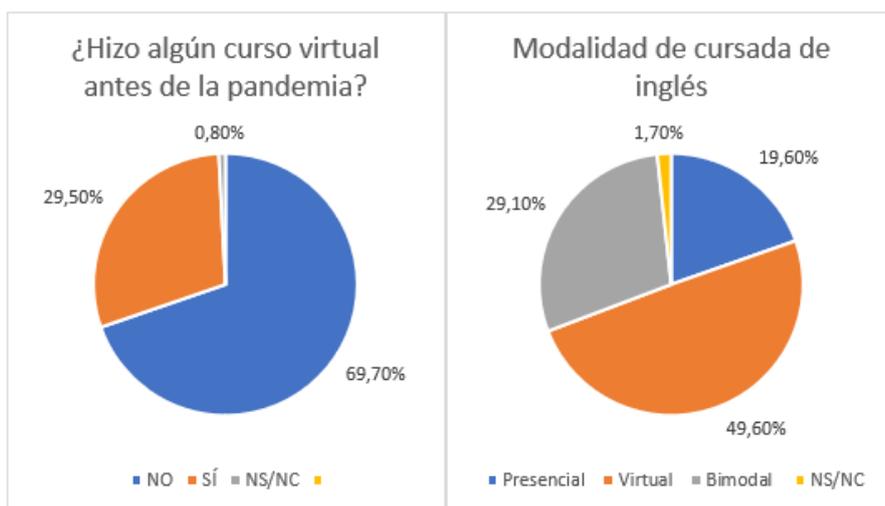
La pregunta 15 tenía como objetivo la comparación de la cursada presencial de algún nivel de inglés anterior con la cursada virtual durante la pandemia. Entre las respuestas brindadas por quienes habían tenido la oportunidad de cursar algún nivel de inglés en ambas modalidades se destacan las siguientes: “aprendí más y mucho más cómoda, ya que podía volver a ver las clases en caso de necesitarlo”; “sí, cursé nivel 1 en la presencialidad y ahora cursando nivel 2 en la virtualidad, me gusta de esta forma, es más dinámico y cómodo”; “la virtualidad no permite que se hagan tantas preguntas como a uno le gustaría, lo presencial se hace más ‘personal’ y es más práctico para los que les cuesta el idioma”; “la cursé en 2019 y la tuve que dejar porque no entendía nada y me costaba seguir a la profesora, en la virtualidad aprendí mucho más, tuve más tiempo, y el profesor que me tocó organizó muy bien los contenidos”.

A la luz de las respuestas abiertas ofrecidas por los/las estudiantes se explica por qué el 19,60% eligió la presencialidad como modalidad de cursada de preferencia (ver figura

8). De sus comentarios podemos inferir que son estudiantes a quienes inglés les resulta una materia compleja, y por ello, encuentran en la presencialidad la ventaja de un contacto más personal y directo con el docente que les permite aclarar dudas y seguir la materia sin todas las vicisitudes que puede implicar la virtualidad.

Por último, los resultados de las 1750 respuestas indican que 69,7% nunca había cursado una materia virtual. Es más, en comunicaciones personales con estudiantes de inglés I antes de la pandemia, se manifestaban renuentes a cursar de manera virtual. Aun así, el 49,6% elegiría en el futuro cursar inglés en línea, y el 29,1% se inclinaría hacia una modalidad que combine la virtualidad con la presencialidad, mientras que el 19,6% optaría por la cursada presencial. El 1,7% restante no contestó.

Figura 8. Comparación entre la experiencia previa de cursos virtuales y la elección del tipo de modalidad para la cursada de la materia.



Fuente: elaboración propia

Si bien en un principio los estudiantes manifestaron, en una gran mayoría, no haber hecho ningún curso virtual antes de la pandemia, después de la experiencia obligatoria de cursada virtual que les fue impuesta, casi la mitad la elegiría. Estos datos cuantitativos, sumados a los cualitativos previamente mencionados, dan la pauta de que la experiencia puede ser considerada satisfactoria desde lo didáctico dado que es recurrente la referencia a todos los recursos digitales utilizados en la clase virtual, y a la



actuación docente en ese contexto. Por igual, tienen una gran incidencia en la valoración positiva de la cursada virtual ciertos aspectos personales relacionados con el ahorro en tiempo de viaje, compatibilidad con el trabajo, ahorro de dinero en materiales, medios de transportes y/o alimentos.

## Discusión

Al interpretar los resultados de los niveles de satisfacción de la enseñanza y aprendizaje virtual de este estudio en una universidad pública de Argentina, se tiene que recordar que la encuesta se realizó al finalizar el primer cuatrimestre de 2021. Después de la incertidumbre de los dos primeros cuatrimestres de pandemia y de la abrupta migración a la educación a distancia, se intentó capitalizar la experiencia y al diseñar el tercer cuatrimestre afectado por la crisis sanitaria el objetivo estuvo en mejorar las deficiencias y en maximizar las fortalezas observadas por el plantel docente durante 2020. En base a los datos previamente detallados, se han observado aspectos positivos y limitaciones en esta experiencia de enseñanza y aprendizaje de inglés a través de la modalidad virtual impuesta por la pandemia.

Respecto de los resultados relacionados a los aspectos didáctico-pedagógicos, la mitad del alumnado demostró estar interesado en una futura modalidad de cursada virtual. El gran porcentaje de estudiantes, sin mayores inconvenientes con el acceso a internet de la población encuestada, alienta esta modalidad de enseñanza y aprendizaje. Entre los argumentos manifestados por ellos/ellas se destacan la variedad de recursos didácticos que la virtualidad ofrece. En contraste, en la clase tradicional, los únicos recursos con los que cuenta nuestro plantel docente son el libro y el pizarrón. Inesperadamente, estudiantes con dificultades en el aprendizaje de la lengua extranjera manifestaron una percepción favorable: “Personalmente me cuesta inglés y lo que más me ayudo fueron las clases por Teams donde escuchaba al profesor explicar, leer, en la virtualidad tuve más tiempo para hacer las actividades, practicar, cosa que en la presencialidad no me daba mucho el tiempo y cuando no entendía veía las grabaciones”. Muchas respuestas se orientaron a los beneficios que aporta la tecnología en cuanto a la a/sincronía. Estas perspectivas se alinean con lo que manifiestan Navas Montes et al. (2015) en cuanto al abanico de recursos pedagógico-didácticos multimodales que brinda el EVA. También



aportaron sugerencias pedagógicas valiosas relacionadas respecto de la evaluación: “Considero que las clases en sí mismas pueden realizarse por Teams sin dificultad, no así los parciales donde considero que en algunas circunstancias sería mejor de manera presencial”. Vale la pena destacar la opinión de una estudiante con discapacidad auditiva: “La cursada me resultó muy provechosa y pude comprender los contenidos sin dificultad, aun sabiendo que ser sorda podría ser un impedimento, al final no lo fue”.

El aspecto económico fue recurrente al momento de fundamentar sus elecciones de una futura modalidad de cursada. En las preguntas abiertas, sobresalen dos temas por los cuales elegirían la modalidad virtual o bimodal: el dinero y el tiempo que ahorran al cursar a distancia. Se repitieron aportes como los siguientes: “En la facilidad que puede generar el cursar desde los hogares o trabajos o cualquier lugar con acceso a internet”; “de esta manera se consigue ahorrar en transporte y comidas, más teniendo en cuenta que muchos alumnos de UNLaM viven lejos de allí, de forma virtual pude acceder directamente al material de estudio sin tener que comprarlo”. Indudablemente, estos aspectos materiales serían insuficientes por sí solos; es decir, si el estudiantado hubiera evaluado la propuesta didáctica virtual como deficiente o insatisfactoria.

En lo que respecta al aspecto socio emocional, es preciso subrayar que los datos recogidos en este estudio corresponden a estudiantes que lograron completar el cuatrimestre superando las dificultades que provocó la pandemia a nivel emocional: depresión, incertidumbre, angustia. El COVID-19 impactó principalmente en la salud de los seres humanos, quienes no pueden desarrollarse eficazmente cuando la salud se ve afectada y la vida amenazada (Mahaye, 2020).

Muchos estudios describieron falencias relacionadas con la tecnología: poca o nula alfabetización digital, problemas con la conectividad, dificultades técnicas como los obstáculos más comunes (Abu Talib *et al.*, 2021). En esta investigación, los hallazgos se ven impactados por las políticas educativas a nivel nacional explicadas por Fanelli *et al.* (2020), y en particular por la UNLaM. Asimismo, un alto porcentaje del plantel docente tenía las competencias digitales necesarias. En este contexto, había un trayecto recorrido hacia la educación virtual. En países donde no existía una estructura previa, los resultados tienden a ser negativos desde la percepción del estudiantado (Joseph *et al.*, 2022; Gruzdev *et al.*, 2022).



En cuanto a los aspectos favorables hasta aquí informados por casi el 80% del universo encuestado, los resultados están en consonancia con los obtenidos por el metaanálisis realizado por Abu Talib *et al.*, (2021). Brevemente, se enumeran los aspectos recurrentes: herramientas digitales que logran que la experiencia virtual se asemeje a la educación tradicional, herramientas digitales con mayor accesibilidad e impacto didáctico, la facilidad de cursar de manera remota y la ausencia de gastos ocultos como viajes y comida.

## Conclusión

Nuestros hallazgos contribuyen con el gran cuerpo de estudios realizados globalmente para explorar la dimensión del impacto de la pandemia en los procesos didácticos en la universidad. Aunque estos resultados ilustran solo un cuatrimestre, implican una oportuna revisión para repensar la modalidad de cursada de inglés en la UNLaM en la pospandemia. Cabe destacar que aproximadamente el 80% de la población estudiantil manifestó que elegiría una cursada virtual o bimodal por sobre la presencial lo cual representa un antes y un después para la cátedra de inglés. Estos datos ponen en relieve el compromiso de la universidad por brindar el soporte tecnológico necesario y la cooperación del plantel docente en cuanto al esfuerzo pedagógico realizado para adaptarse a la contingencia. Por otra parte, no se debe ignorar que el estudiantado que participó en este estudio tuvo los recursos: cognitivos, sociales, emocionales y económicos, y la resiliencia para adaptarse al cambio y enfrentar los desafíos que implicó la pandemia en todos los ámbitos de sus vidas y poder completar la cursada. Por ende, una limitación de este estudio es que en la población encuestada no participó el grupo de estudiantes que abandonó la cursada. Además, sería provechoso realizar un nuevo estudio incluyendo la perspectiva del plantel docente a fin de triangular la información.

Para finalizar, corresponde esperar que se observen cambios en la oferta en lo que se refiere a la modalidad de enseñanza, y que muchas universidades que carecían de titulaciones impartidas a distancia decidan amortizar el esfuerzo que realizaron y la incorporen en su oferta (Pedró, 2020). Frente a la posibilidad de que esta modalidad llegue a convertirse en una nueva alternativa pedagógica de la educación superior, debemos reflexionar y rediseñar la cátedra de inglés como parte de nuestro compromiso



con el futuro. Quizás no nos habíamos anticipado al cambio, pero ahora sabemos que los cambios se van a acelerar.

## Referencias Bibliográficas

- Abu Talib, M.; Bettayeb, A. Omer, R. (2021). *Analytical study on the impact of technology in higher education during the age of COVID-19: Systematic literature review*. *Education and Information Technologies*. 26, 6719-6746. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10507-1>
- Aguilar Vargas, S. del C., Ayala Ruiz, K. V., Hernández Morales, A. L. (2021) *La educación a distancia y la virtualidad en el proceso de enseñanza aprendizaje de estudiantes normalistas de la BECENESLP: ¿una modalidad emergente?* Sitio web. Recuperado de: <https://conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/5547-3191-Ponencia-doc-.pdf>
- Coicaud, S. (2010). *Educación a distancia. Tecnologías y acceso a la educación superior*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Coman. C.; Tirú, L.; Mesesan-Schmitz, L; Stanciu, C. y Cularca, M. (2020). Online teaching and learning in higher education during the coronavirus pandemic: Students' perspective. *Sustainability*. 12 (24), 10367. doi: <https://doi.org/10.3390/su122410367>
- Dutta, A. (2020). Impact of digital social media on higher education: alternative approaches of online learning during COVID-19 pandemic crisis. *International Journal of Scientific and Research Publications*. 10 (5) doi:10.29322/IJSRP.10.05.2020.p10169
- Fanelli, A.; Marquina, M. y Rabossi, M. (2020) Acción y reacción en época de pandemia: la universidad argentina ante la COVID-19. *Universidad del Norte, Revista de Educación Superior en América Latina*; 8; 12-2020; 3-8. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11336/109267>
- Flores, A. (2021). Influencia del modelo de enseñanza a distancia en el aprovechamiento escolar. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. 8 (3). doi.org/10.46377/dilemas.v8i3.2638 .



- Gruzdev, I.; Shmeleva, E.; Kalinin, R. y Vilkova, K. (2022). Suddenly online. How Russian students switched to distance learning during the COVID-19 pandemic. (134-150). En Chan, R.; Bista, K. y Allen, L. (Eds.). *Online teaching and learning in higher education during COVID-19. International perspectives and experiences*. Nueva York: Routledge.
- Hernandez Sampieri, R.; Fernandez Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México DF: Mc Graw Hill.
- Instituto internacional de la UNESCO para la educación superior en América Latina y el Caribe (2019) *La movilidad en la educación superior en América Latina y el Caribe; retos y oportunidades de un Convenio renovado para el reconocimiento de estudios, títulos y diplomas* (Vol. 1), Caracas, UNESCO IESALC.
- Joseph, D.; Nethsinghe, R. y Cabedo-Mas, A. (2022). Online teaching and learning during COVID-19. Flexible harmonies in higher education. (50-68). En Chan, R.; Bista, K. y Allen, L. (Eds.). *Online teaching and learning in higher education during COVID-19. International perspectives and experiences*. Nueva York: Routledge.
- Mahaye, N. E. (2020) *The impact of COVID-19 pandemic in education: navigating forward the pedagogy of Blended Learning*. Repositorio digital, Academia.edu. Recuperado de: [https://www.academia.edu/42842617/The\\_Impact\\_of\\_COVID\\_19\\_Pandemic\\_on\\_Education\\_Navigating\\_Forward\\_the\\_Pedagogy\\_of\\_Blended\\_Learning](https://www.academia.edu/42842617/The_Impact_of_COVID_19_Pandemic_on_Education_Navigating_Forward_the_Pedagogy_of_Blended_Learning)
- Mpungose, C. (2020). Emergent transition from face-to-face to online learning in a South African University in the context of the Coronavirus pandemic. *Human and social sciences communications*. 7. (113). doi: <https://doi.org/10.1057/s41599-020-00603-x>
- Navas Montes, Y.; Real-Poveda, I., Pacheco-Mendoza, S., y Mayorga-Albán, A. (2015). Los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma Inglés a través de los entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Ciencia UNEMI*. 8 (13). 47 – 55. Recuperado en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5187838.pdf>
- (2020) *COVID-19 y Educación Superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*, Caracas, UNESCO IESALC.



Enseñanza y aprendizaje virtual de inglés en la Universidad: Percepciones del estudiantado hacia una modalidad pospandemia.

Iris Morena- Maria Ofelia Rosas – Ana Claudia Saraceni

Pedró, F. (2020) COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. *Revista Análisis Carolina*. 36. 1.15. doi: [https://doi.org/10.33960/AC\\_36.2020](https://doi.org/10.33960/AC_36.2020)