

Migración a la virtualidad: la enseñanza de comprensión lectora en inglés a distancia

Patricia Carabelli

Centro de Lenguas Extranjeras (CELEX), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Universidad de la República, Uruguay

RESUMEN

Debido a la irrupción del virus de la enfermedad de COVID-19, la Universidad de la República, en Uruguay, fomentó un rápido cambio en la modalidad de enseñanza propiciando los soportes tecnológicos necesarios para que las clases presenciales se impartieran a distancia a través de plataformas de videoconferencia mientras se utilizan entornos virtuales de aprendizaje (EVA) para compartir recursos y materiales necesarios. Los cursos de comprensión lectora de inglés que se brindan en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y en la Facultad de Odontología de esta universidad, estuvieron entre los que se impartieron en la nueva modalidad. Para analizar el cumplimiento de los objetivos del curso, y el impacto a nivel del aprendizaje que experimentaron los estudiantes, se realizó un cuestionario a ochenta y seis estudiantes de estas dos facultades. A partir de una encuesta de enfoque mixto, cuantitativo y cualitativo, la amplia mayoría de los estudiantes manifestó que se cumplieron los objetivos del curso, expresaron interés por la modalidad de enseñanza a distancia, y opinaron que estarían de acuerdo con que el curso se pasara a brindar en formato semi-presencial o virtual en el futuro. Algunos estudiantes comentaron que sentían falta de las instancias presenciales para poder interactuar más con sus compañeros y profesores. Se concluye que la información recabada permite comprender mejor tanto las fortalezas como las cuestiones a mejorar en este tipo de formatos de curso como para poder incluir más instancias en esta modalidad y promover una mayor diversidad de opciones de cursado.

Palabras clave: enseñanza virtual, videoconferencia, entornos virtuales de aprendizaje, EVA, enseñanza de inglés, COVID-19

1. INTRODUCCIÓN

1.1 El brote de COVID-19 y la migración a la enseñanza virtual

Todos los ámbitos de la sociedad se vieron impactados de alguna manera por el brote de COVID-19. A nivel educativo, este causó la suspensión de las clases presenciales y de varias actividades que se realizan en las instituciones educativas. Ante la inquietud generada a partir de la incertidumbre sobre lo que sucedería en los distintos ámbitos de la sociedad, y el desconocimiento sobre cuándo se podría volver a la normalidad, muchas instituciones educativas promovieron un cambio desde la modalidad presencial a la en línea a través del uso de distintas plataformas de enseñanza virtual. En Uruguay en particular, el cambio pudo darse con bastante rapidez en varias instituciones, por ejemplo en la Universidad de la República, debido a diversas políticas que se han implementado en los últimos tiempos a nivel nacional. El organismo nacional de servicios de telecomunicaciones (ANTEL) implementó cambios tecnológicos facilitando una conexión rápida y de buena calidad a Internet a través de fibra óptica; y las políticas gubernamentales llevadas a cabo tanto a nivel económico (ley de inclusión financiera; Plan Ibirapitá), como a nivel educativo (Plan Ceibal) han ido

fomentando un mayor uso de la tecnología en distintos aspectos de la vida por parte de la sociedad en general. Poco a poco, en Uruguay se fue dando una democratización del acceso a la tecnología que fue redundando en una alfabetización del uso de esta por lo que una amplia mayoría de los uruguayos, de todas las edades, se han tornado “residentes digitales” (White y Le Cornu, 2011).

A nivel de la enseñanza universitaria en particular, varios cursos comenzaron a impartirse a distancia a través de Internet; entre ellos los cursos de comprensión lectora en inglés que se brindan en distintas facultades de la Universidad de la República. Durante estos cursos, se intenta que los estudiantes adquieran las estrategias necesarias como para poder comprender textos académicos en inglés. El pasaje de la modalidad presencial a la virtual implicó que las clases se brindaran a través de una plataforma de videoconferencia (Zoom), y que las actividades vinculadas al análisis de textos se realizaran a partir de materiales y recursos que se compartían a través de una plataforma de Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) tipo MOODLE que utilizan todas las facultades pertenecientes a la Universidad de la República desde hace más de diez años. El amplio uso de la plataforma MOODLE en todos los servicios de la universidad, y para diversos trámites (al ingresar a la universidad los estudiantes adquieren una clave para realizar inscripciones a cursos y exámenes de manera digital), redundó en una rápida migración a la virtualidad tanto por parte de docentes como de estudiantes dado que todos tienen sus correos electrónicos registrados en el sistema y en las bases de datos que se utilizan para realizar comunicaciones institucionales. El objetivo principal de la investigación fue analizar si los estudiantes percibieron que se cumplieron los objetivos de los cursos a pesar de haber sido brindados en modalidad virtual. También se procuró reflexionar sobre cómo se dio la instancia de aprendizaje a partir de las clases por videoconferencia y el uso de plataformas EVA para compartir recursos y realizar tareas.

1.2 Contextualización: los cursos de comprensión lectora en inglés

El Centro de Lenguas Extranjeras (CELEX) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República (Uruguay) brinda cursos de comprensión lectora y de lengua en general en catorce idiomas, entre ellos inglés. Además de brindar los cursos a los estudiantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) también brinda cursos en otras dependencias de la universidad, como ser en la Facultad de Odontología (FO), la de Agronomía y la de Ciencias, entre otras. En este caso, la investigación fue realizada en los cursos de Comprensión Lectora que suelen ser parte de los requisitos de los programas académicos de varias carreras de grado. Los cursos se imparten durante sesenta y cuatro horas a lo largo de un semestre y son brindados desde un enfoque por inmersión (en inglés) y comunicativo. Se analiza la lengua meta a partir de la lectura de distintos textos, entre ellos académicos, mientras se abordan aspectos vinculados al desarrollo de léxico específico, análisis de aspectos morfosintácticos del inglés, reflexión sobre aspectos presentes en los discursos y se trabajan habilidades de comprensión lectora. Los cursos no tienen cupo, por lo que se inscriben muchísimos estudiantes; y suelen cumplir con todas las exigencias y culminarlos alrededor de cincuenta estudiantes. En los cursos se trabaja con textos auténticos vinculados a las carreras en que están insertos. Los textos y las tareas se compartieron en la plataforma EVA y las clases pasaron a darse a través de plataformas de videoconferencia. Se intentaron incorporar herramientas tecnológicas y estrategias didácticas que favorecieran tanto el aprendizaje como el intercambio significativo entre pares (Díaz Barriga Arcedo, 2012; Laurillard, 2002; Salmon, 2011). Los estudiantes podían comunicarse con la docente cuando lo requirieran a través del servicio de mensajería interna de la plataforma de EVA o a través del correo electrónico.

2. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

2.1 Objetivos, diseño y aplicación de la encuesta

Para analizar si se cumplieron los objetivos del curso de Comprensión Lectora en inglés al pasar de la modalidad presencial a la virtual, y para evaluar cómo vivieron el proceso de aprendizaje y qué cosas entendieron los estudiantes

que eran prioritarias durante la enseñanza, se diseñó una encuesta de carácter mixto, cuali y cuantitativo, que se aplicó al finalizar los cursos semestrales.

A partir de veintitrés preguntas de distintos tipos: cerradas (sí/no; múltiple opción), abiertas (de opinión), con escalas Likert y de orden de prelación, se recabaron datos sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje que tuvo lugar durante los cursos que se brindaron en la Facultad de Odontología y en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación durante el primer semestre del 2020. La migración del curso del formato presencial al virtual se dio a mediados de marzo. El curso de la Facultad de Odontología aún no había comenzado y fue brindado enteramente en formato virtual y en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación se habían dado las dos primeras clases en formato presencial por lo que ya se había establecido contacto con los estudiantes. Las encuestas fueron enviadas por la docente, y devueltas por los estudiantes, a través del correo electrónico al finalizar los cursos; se aplicó la encuesta luego de las pruebas de evaluación finales, que también fueron realizadas a distancia, en formato virtual.

Cuarenta y cuatro estudiantes de grado de la Facultad de Odontología (con un promedio de edad de veinticuatro años), y cuarenta y dos de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (con un promedio de edad de 35 años), participaron en la encuesta al finalizar el curso.

2.2. Consideraciones éticas

Se siguieron todos los parámetros éticos a lo largo del curso y durante el procedimiento de aplicación de la encuesta. Todos los estudiantes que participaron optaron por hacerlo libremente sabiendo que podían dejar de participar en cualquier momento si así lo quisiesen, fueron informados sobre los objetivos y alcances de la investigación antes de completar el cuestionario, y firmaron un documento de consentimiento informado habilitando el uso de la información recabada de manera anonimizada y con fines educativos. A su vez, es pertinente mencionar que se presentó, y fue aceptado, un artículo sobre esta investigación a una revista arbitrada; y que, si bien ambos documentos (el artículo y esta ponencia) están basados en la información recabada a partir de la misma encuesta, la redacción de estos y las citas tomadas de los estudiantes que se eligieron para compartir en uno y otro documento, son diferentes.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1 La conectividad y los recursos tecnológicos

Las respuestas brindadas en una y otra facultad fueron similares por lo que, si bien se procesó la información de ambas facultades por separado y a veces se detalla de esta manera, en varios casos se resolvió unificar los datos y realizar un análisis general. Los estudiantes realizaron el curso accediendo a los materiales y a las tareas que se encontraban en la plataforma MOODLE; y participaron en las clases uniéndose a plataformas de videoconferencia (Zoom y Cisco Webex) desde sus computadoras o sus teléfonos celulares. Si bien la gran mayoría de los estudiantes manifestó no haber tenido problemas de conectividad durante el curso, cerca de un cuarto de estos (23.3%) dijo que en algún momento o tuvo problemas al conectarse a Internet o no pudo acceder en algún momento al sitio a través del link proporcionado más allá de que se utilizaron los mismos links a lo largo del curso, y que estos eran mandados a través de correo electrónicos antes de la clase a modo de recordatorio. Además, el link de acceso a las clases estaba publicado en un lugar de fácil y rápido acceso en la plataforma MOODLE. Más allá de eso, en todos los casos los estudiantes pudieron solucionar el problema entre una clase y la siguiente recurriendo ya sea a la docente, o al equipos de medios técnicos de su facultad, o a la institución proveedora de Internet, dependiendo del grado del problema, y logrando por tanto completar el curso satisfactoriamente.

En cuanto a los recursos tecnológicos, se consideró cuáles fueron percibidos como fundamentales por los estudiantes tanto en el Entorno Virtual de Aprendizaje como en la clase a través de videoconferencia. Entre los recursos en la plataforma MOODLE se encontraban: documentos con explicaciones vinculadas al curso (estrategias de

comprensión lectora en inglés), textos y ejercicios de comprensión lectora, documentos con respuestas sugeridas, links a video con temas relacionados con los textos, links a páginas con temas relacionados con los textos, y foros de discusión. Para la gran mayoría de los estudiantes lo más importante fue que en la plataforma se encontraran los textos con ejercicios a resolver y lo menos importante fueron los foros de discusión. En la siguiente tabla (Tabla 1) se encuentra la lista de prelación en base a los valores promedios obtenidos. Los estudiantes adjudicaban el valor 1 al recurso didáctico que consideraban más importante y 7 al menos importante.

Tabla 1. Lista de prelación de los recursos didácticos utilizados en la plataforma MOODLE realizada en base a los promedios obtenidos.

Recurso didáctico en Plataforma Moodle	Valor promedio en la lista de prelación obtenida en Facultad de Odontología	Valor promedio en la lista de prelación obtenida en Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
1) Textos con ejercicios de comprensión lectora.	1,97	1,60
2) Documentos con explicaciones vinculadas al objetivo del curso.	1,94	1,97
3) Respuestas sugeridas a los ejercicios.	3,03	3,06
4) Videos relacionados con las temáticas de los textos.	3,69	4,00
5) Links a páginas con temas vinculados con las temáticas de los textos.	4,00	4,54
6) Foros de preguntas	5,80	5,66
7) Foros de discusión	6,29	6,63

Entre los comentarios brindados sobre los recursos didácticos que se encontraban en la plataforma MOODLE, la mayoría destacó la utilidad de la mayoría de los recursos; los foros fueron la excepción dado que la mayoría (el 69,77%) expresó que no los utilizó y muchos mencionaron que no suelen participar en foros de discusión o de preguntas y que si tenían dudas o consultas contactaban directamente a la docente. Uno de los estudiantes manifestó que no los utilizó porque “quizás con todo el material que había para trabajar sumarle los foros era invertir demasiado tiempo”; mientras otro expresó que no utilizó los recursos porque sus “dudas son concretas y en el foro se desarrolla mucho el tema.” Aún más, algunos de los estudiantes que utilizaron los foros dejaron entrever que lo hicieron “porque una tarea dependía de subir algo al foro”, más que por motivación o interés en que se diera un diálogo entre los estudiantes en el foro. Estos resultados coinciden con los hallados por Demoshenous, Panaoura y Eteokleous (2020) ya que estos observan que los estudiantes prefieren trabajar individualmente debido a problemas de tiempo, logísticas vinculadas a la forma de trabajo y falta de experiencia realizando trabajos en conjunto. Esto muestra que aún hay mucho camino por andar en este aspecto, sobre todo porque varios estudiantes mencionaron que sentían falta de instancias de mayor interacción y socialización con sus compañeros de curso; algo que según Cenich y Santos (2006) podría desarrollarse de manera asincrónica a través de los foros de discusión. Para abordar este aspecto varios autores recalcan la necesidad de realizar trabajos colaborativos en línea (Ruíz Aguirre, Martínez de la Cruz y Galindo, 2015; Cenich y Santos, 2006; Robinson, Kilgore y Warren, 2017), proponen desarrollar actividades grupales en que los estudiantes tengan que resolver actividades o problemas en equipo. Además, Salmon (2011) y Coll, Rochera y de Gispert (2014) destacan la importancia de moderar las instancias de intercambio asincrónico, proveyendo retroalimentación significativa, que habilite tanto adquisición de conocimientos como una participación fructífera en los cursos a distancia. Se cree que si bien se intentó incorporar algunas actividades de este tipo en el curso aún hay que mejorar este aspecto; y se espera que poco a poco,

cuando los estudiantes comiencen a familiarizarse con el tipo de actividades colaborativas, se sentirán más a gusto con estas modalidades de aprendizaje e intercambio.

Por otro lado, en el cuestionario también se les pidió a los estudiantes que establecieran un orden de prelación en cuanto a la necesidad de uso e importancia a nivel pedagógico de los recursos que se utilizaron durante las clases que se brindaron por videoconferencia (en particular sobre los recursos presentes en la plataforma de Zoom). Como se muestra en la Tabla 2 que sigue, el uso de presentaciones tipo Powerpoint en modalidad de pantalla compartida fue considerado el recurso más importante para todos los estudiantes, de ambas facultades (por tanto la mayoría le asignó e valor 1 en el cuestionario); mientras que el uso de la cámara prendida por parte de los estudiantes fue el menos (por lo que le asignaron el valor 8 en el cuestionario). Sobre este último aspecto cabe destacar que si bien la mayoría de los estudiantes no cree que sea necesario prender su cámara - de hecho el 61 % de estos manifestó que la tenía apagada durante las clases – la amplia mayoría ubicó el uso de la videocámara prendida por parte de la docente en el segundo lugar de importancia marcando una diferencia entre el uso de la cámara por parte de docente o estudiantes. Cuando se les preguntó a estos últimos el por el que preferían usar su cámara apagada muchos contestaron que al usarla así mejoraba la velocidad de conexión a Internet, varios manifestaron que no se sentían cómodos si usaban la cámara prendida, algunos dijeron que al estar asistiendo a clases desde sus hogares no contaban con un entorno que favoreciera el uso de la cámara prendida, y un estudiante argumentó que no la prendía por cuestiones de seguridad en Internet. Quienes utilizaban la cámara prendida argumentaron que lo hacían, por ejemplo, porque consideraban “que el uso de la cámara prendida ayuda a crear un ambiente más ameno e inclusivo”, “porque era la mejor forma de participación, similar a la presencialidad, porque se transmiten cosas con la gestualidad y permitía una conexión con la docente y el resto de los estudiantes”, o porque “era una forma de vernos y conocernos los rostros”. Quienes prendían la cámara realizaron comentarios que demostraban mayor empatía y preocupación por la interacción entre pares que quienes la mantenían apagada. Más allá de los problemas de conectividad, y así como en el caso de los foros, se cree que la sensación de falta de socialización en parte también podía ser provocada por la presencia de cámaras apagadas. Sin embargo, a diferencia de los foros, que se puede fomentar la participación sin que esto afecte en mayor medida a la persona, se entiende que es más problemático exigir el uso de cámaras prendida dado que cualquier persona puede grabar las clases o tomar fotografías o capturas de pantalla durante las clases sin que nadie lo note. Por ello, se cree que no se puede exigir el uso de cámaras prendidas y se ha de manifestar que es deseable que los estudiantes prendan sus cámaras para fomentar una mayor participación.

Tabla 2. Lista de prelación de los recursos didácticos utilizados durante las clases a través de plataformas de videoconferencia.

Recurso didáctico en Plataforma de videoconferencia	Valor promedio en la lista de prelación obtenida en Facultad de Odontología	Valor promedio en la lista de prelación obtenida en Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
1) Uso de presentaciones en modalidad de pantalla compartida	2,11	2, 47
2) Uso de la videocámara prendida por parte de la docente	2,69	2,44
3) Lectura de textos en modalidad de pantalla compartida	4, 06	4, 21
4) Visualización de videos cortos en modalidad de pantalla compartida	4, 37	4,47
5) Uso del chat durante las clases por videoconferencias para participar por escrito.	4, 60	4, 56
6) Uso de la pizarra blanca en modalidad de pantalla compartida	4, 54	4, 82

7) División en subgrupos de trabajo	6, 30	5, 74
8) Uso de la videocámara prendida por parte de los estudiantes	6,26	6,35

3.2 Cumplimiento del objetivo del curso y participación durante las clases por videoconferencia

Una de las preguntas fundamentales, y que en parte instó la creación de la encuesta, fue saber en qué medida los estudiantes sintieron que el objetivo del curso: mejorar las estrategias de comprensión lectora en inglés, fue cumplido. Como muestra la Tabla 3, la amplia mayoría de los estudiantes entendió que el objetivo se cumplió en gran medida y comentaron que el curso y el material brindado ayudó a que mejoraran la comprensión de textos en inglés.

Tabla 3. Percepción de los estudiantes en cuanto al cumplimiento del objetivo del curso.

Totalmente de acuerdo	En gran medida de acuerdo	No, no pude alcanzar el objetivo	No contestó	Total de estudiantes
47%	45%	1%	7%	86

En cuanto a la participación por parte de los estudiantes durante las clases a través de videoconferencia, como se observa en la Tabla 4 que sigue, la mayor parte mencionó que lo hicieron de manera similar a las instancias presenciales. Algunos estudiantes comentaron que sentían que participaron más porque hacían uso del chat escrito durante la clase y muchos mencionaron una participación pasiva durante las clases generales pero activa cuando se hacía división en sub-grupos utilizando la herramienta correspondiente para realizar esto. Uno de los estudiantes que participó mucho menos comentó que cree que fue así porque “no es la misma situación y el tema de la interferencia de micrófonos o fallas técnicas, no genera la misma participación activa que un curso presencial”; otra estudiante que participó de la misma manera dijo que para ella “era todo bastante similar a lo presencial”; y un estudiante que participó mucho más mencionó que participó más porque “la administración de los tiempos de las actividades era mejor” y otro dijo se animó “a participar más de esta manera”. Sin lugar a dudas el chat fue uno de los recursos favoritos porque mientras algunos participaban activamente haciendo intervenciones orales, la gran mayoría participaba activamente y a la misma vez, escribiendo en el chat.

Tabla 4. Participación de los estudiantes durante las clases por videoconferencia en comparación con las instancias presenciales.

Mucho más	Más	De la misma manera	Menos	Mucho menos	No contestó	Total de estudiantes
5%	12%	47%	21%	8%	7%	86

3.3. Sobre la modalidad de cursado

Finalmente, si bien aún no se sabe cómo será brindado el curso de aquí en más, resultó pertinente preguntarle a los alumnos qué modalidad: presencial, semi-presencial o virtual, preferirían para el futuro si pudieran optar por una. Si bien algunos estudiantes prefieren la modalidad presencial sobre las otras, sobre todo por motivos vinculados a la socialización, la gran mayoría, en ambas facultades, prefieren las modalidades virtual o semi-presencial. A diferencia del

resto de las preguntas que obtuvieron respuestas muy similares, existe una diferencia bastante grande en la respuesta brindada en una y otra facultad sobre por cuál modalidad optar.

Tabla 5. Preferencia por parte de los estudiantes sobre la opción de cursado a futuro.

Facultad	Presencial	Semi-presencial	Virtual (100% en línea)	No contestó	Total de estudiantes
Odontología	13%	30%	48%	9%	44
FHCE	12%	52%	33%	3%	42

La mayoría de los estudiantes de la Facultad de Odontología, que son más jóvenes que los estudiantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, y que caen en el entorno de edad de aquellos que se definen como “nativos tecnológicos” (Prensky, 2001), optaron por la modalidad virtual y comentaron que no perciben grandes diferencias entre un curso virtual, con clases por videoconferencia, y uno presencial. Los estudiantes de la otra facultad, en cambio, optaron predominantemente por la modalidad semi-presencial argumentando que de esta manera podrían obtener los beneficios de ambas modalidades, contar con material de apoyo y algunas clases por videoconferencia sin necesidad de trasladarse, pero también algunas instancias presenciales para conocerse e interactuar un poco “rompiendo el hielo” que podría existir cuando todo el curso es realizado a distancia.

Los comentarios generales que brindaron los estudiantes al cierre de la encuesta fueron muy favorables a la modalidad de cursado. Una de las estudiantes comentó:

Fue un desafío que asumí con mucha motivación para poder responder, como estudiante, de la misma manera al entusiasmo de la docente. La respuesta podría haber sido otra. Pero la puntualidad, los contenidos, todo lo trabajado, el material con el que contamos, la respuesta por mail de manera casi automática, la fluida comunicación, el dictado de las clases en su totalidad, son todos aspectos que quisiera destacar, reconocer, y agradecer. Fue un placer participar de este curso y encontrarle por primera vez el gusto al aprendizaje de inglés.

Teniendo en cuenta que eran cursos con un alto número de estudiantes que se llevarían a cabo brindando clases presenciales y que fueron repentinamente llevados a la modalidad virtual debido al brote de COVID-19, se cree - debido a los comentarios brindados - que durante estos se lograron cumplir tanto los objetivos programáticos planteados a nivel de la universidad como con las expectativas que traían los estudiantes sobre lo que aprenderían durante el curso. Además, se entiende que al ser las primeras instancias de enseñanza utilizando plataformas de videoconferencias de este tipo aún existen muchas estrategias pedagógicas por desarrollar y potenciar.

4. CONCLUSIONES

La Universidad de la República (Uruguay) promovió un cambio de la modalidad presencial a la virtual cuando irrumpió el brote de COVID-19. El cambio pudo darse rápidamente debido al proceso de democratización del acceso a la tecnología y a la información que se ha venido dando en el país. Las clases que se daban en modalidad presencial pasaron a darse a través de plataformas de videoconferencia y el acceso a recursos y materiales a partir del uso de Espacios Virtuales de Aprendizaje (EVA) que hace años estaban siendo utilizados por todos los estudiantes de la universidad.

Al concluir dos cursos de Comprensión Lectora en Inglés, uno en la Facultad de Odontología y otro en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de esta universidad, se aplicó una encuesta a todos los estudiantes de estos cursos (cuarenta y dos en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y cuarenta y cuatro en la otra

facultad). A partir de las respuestas brindadas en el cuestionario se concluyó que el curso cumplió sus objetivos en la modalidad virtual, y que por lo tanto los estudiantes pudieron adquirir los conocimientos y habilidades esperados. Estos manifestaron encontrarse a gusto durante las clases brindadas a través de videoconferencias y con el uso de la plataforma. Estimaron que la participación fue similar a la de las clases presenciales e incluso recalcaron que existían más canales de comunicación ya que no solo podían participar oralmente sino también de manera escrita mediante el chat escrito (modalidad por la que optaron muchos estudiantes y que habilitaba la participación simultánea de varios de estos).

Además, la mayoría de los estudiantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación manifestaron que si pudieran optar por un tipo de modalidad de curso a futuro (presencial, semi-presencial o virtual), preferirían la modalidad semi-presencial; mientras que los de la Facultad de Odontología eligieron la modalidad 100% virtual. Más allá de esto, un poco más del 10% de los estudiantes de ambas facultades dijeron que preferirían la modalidad presencial dado que sentían falta de las instancias de socialización que se daban en las clases presenciales. Se concluye que este es uno de los puntos a mejorar no solo porque varios de los estudiantes comentaron al respecto, sino también porque muchos estudiantes usaban la cámara apagada y no participaban activamente en los foros de discusión que se encontraban en la plataforma. Se cree que de darse un mejor uso de estas herramientas por parte de la docente y de los estudiantes, fomentándose modalidades de trabajo colaborativo, se podría minimizar un poco el impacto del distanciamiento existente. Más allá de eso, dado que los objetivos del curso fueron cumplidos, y por ende los conocimientos necesarios adquiridos por los estudiantes, se cree que en el futuro las universidades podrían diversificar más la modalidad de enseñanza de los cursos que brindan ofreciendo tanto cursos presenciales, como semi-presenciales y virtuales; lo cual permitiría que los estudiantes optaran por la modalidad que mejor se adapta a su realidad.

REFERENCIAS

- [1] Cenich, G. y Santos, G., “Aprendizaje Colaborativo Online: Indagación de las Estrategias de Funcionamiento,” TE&ET. Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología, 1 (1), 1-8 (2006).
- [2] Coll, C., Rochera, M.J. y de Gispert, I., “Supporting online collaborative learning in small groups: Teacher feedback on learning content, academic tasks & social participation,” Computers & Education, 75, 53-64 (2014).
- [3] Demoshenous, G., Panaoura, A. y Eteokleous N., “The use of collaborative assignment in online learning environments: The case of higher education,” International Journal of Technology in Education and Sciences (IJES) 4 (2), 108-117 (2020).
- [4] Díaz Barriga Arcedo, F., y Hernández Rojas, G., *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, 2^{da} Edición, México: Mc Graw Hill (2012).
- [5] Laurillard, D., *Rethinking university teaching: a conversational framework for the effective use of learning technologies*, 2^{da} edición, Londres: Routledge (2002).
- [6] Prensky, M., “Digital natives, digital immigrants”, *On the Horizon*, 9 (5) (2001). En: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Im> (último acceso: 1/9/2020)
- [7] Robinson, H.A., Kilgore, W. y Warren, S., “Care, Communication, Learner support: Designing Meaningful Online Collaborative Learning,” *Online Learning Journal*, 21 (4), 29-51 (2107).
- [8] Ruíz Aguirre, E.I., Martínez de la Cruz, N.L., y Galindo González, R.M., *El aprendizaje colaborativo en ambientes virtuales*, México: CENID AC (2015).
- [9] Salmon, G., *E-Moderating: The key to Teaching and Learning Online*, Londres: Kogan Page. pp.26-59 (2011).
- [10] White, D.S. y Le Cornu, A., “Visitors and Residents: A new typology for online engagement”, *First Monday*, 6 (9) (2011). En: <https://firstmonday.org/article/view/3171/3049> (Último acceso: 1/8/2020).