

<https://doi.org/10.30827/reugra.v29.27327>

[Artículos Originales](#)

# Reflexiones sobre la enseñanza telepresencial de lenguas extranjeras en el marco universitario

Reflections on the virtual teaching of foreign languages in the framework of universities

## Información

### Fechas:

Recibido: 2022.02.02

Aceptado: 2022.06.19

Publicado: 2022.12.30

### Correspondencia:

Olga Rocío Serrano-Carranza  
oserranoc2021@gmail.com

### Conflicto de intereses:

No existe conflicto de interés.

### Financiación:

En esta publicación no ha recibido ninguna ayuda o financiación.

## Autorías

Olga Rocío Serrano-Carranza<sup>1</sup>  [0000-0003-1254-7823](https://orcid.org/0000-0003-1254-7823)

<sup>1</sup>Universidad ECCI, Colombia.

### Cómo citar este trabajo:

Serrano-Carranza, O. (2022). Reflexiones sobre la enseñanza telepresencial de lenguas extranjeras en el marco universitario. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*. 29, 43-64. <https://doi.org/10.30827/reugra.v29.27327>

## RESUMEN

**Introducción:** Este artículo de investigación examina las percepciones de un grupo de estudiantes universitarios sobre el aprendizaje telepresencial de lenguas extranjeras durante la pandemia. Entre los aspectos estudiados mencionamos la calidad de los aprendizajes, el papel del profesor, las actividades, los recursos, la evaluación, la motivación y la autonomía de los estudiantes.

**Método:** Los datos fueron recogidos mediante la aplicación de una encuesta. Esta fue respondida por 465 estudiantes de una carrera universitaria de lenguas modernas. Se realizó un análisis cuantitativo.

**Resultados:** Los resultados muestran que aproximadamente la tercera parte de los estudiantes considera que la telepresencialidad no es eficaz para el aprendizaje de los idiomas. Cerca de la mitad estima que la educación remota es desmotivante y requiere de una importante autonomía. También creen que la comprensión y la producción oral se ven afectadas y prefieren realizar las actividades individualmente. Para un poco más de la mitad de los informantes los recursos son más variados y útiles en la educación remota. Finalmente, creen que la evaluación sumativa en la telepresencialidad resulta menos exigente.

**Conclusiones:** Se concluye que la educación presencial es primordial en el aprendizaje de lenguas extranjeras y que la educación remota puede servir como apoyo o complemento pero no para reemplazarla por completo.

**Palabras clave:** enseñanza de idiomas; educación presencial; educación telepresencial; evaluación.

## ABSTRACT

**Introduction:** This research article examines a group of university students' perceptions of the virtual learning of foreign languages during the pandemic. Among the aspects it deals with, it is worth mentioning the quality of the learning processes, the role of the teacher, the activities in the classes, the resources employed, the assessment of the students, and the motivation and autonomy of the students.

**Method:** A survey was conducted to gather the data. The questionnaire was answered by 465 university students who study modern languages. Then, a quantitative analysis was made of the results.

**Results:** The results show that about a third of the students do not believe that virtual education is an effective way to learn languages. Nearly a half of them think that distance education is demotivating and requires a significant autonomy. They also believe that it affects the oral comprehension of and ability to speak a foreign language and prefer to undertake the activities on an individual basis. For a little more than half of the respondents, distance education offers more varied and useful resources. Finally, they believe that the summative evaluation employed in virtual teaching is less demanding.

**Conclusions:** The article concludes that face-to-face education is fundamental in the teaching of foreign languages and that distance education may serve to support or complement it but should not entirely replace it.

**Keywords:** language teaching; face-to-face education; virtual education; evaluation.

## Introducción

Este artículo de investigación se enmarca dentro del proyecto solidario “Experiencias y percepciones universitarias acerca del aprendizaje telepresencial de lenguas extranjeras durante la pandemia”, realizado por el programa de lenguas modernas y la vicerrectoría de investigación de la Universidad ECCI (Escuela Colombiana de Carreras Industriales), en Bogotá, Colombia. Para su desarrollo, nos fundamentamos en las percepciones de un grupo de estudiantes de la carrera de lenguas modernas pertenecientes a todos los semestres. Se reflexionó sobre las experiencias vividas en el aprendizaje remoto del inglés, francés y alemán durante el confinamiento en los años 2020 y 2021, contraponiéndolo con la educación presencial.

En el marco teórico, presentamos algunos conceptos generales acerca de la educación presencial y remota sincrónica. Describimos también ciertas actividades, recursos didácticos, procesos evaluativos, así como el rol de los profesores y estudiantes en estas modalidades de enseñanza-aprendizaje.

En la metodología, detallamos la manera en la que obtuvimos los datos. Estos fueron clasificados en las categorías “calidad de los aprendizajes telepresenciales”, “rol de los profesores en las clases telepresenciales”, “efectividad de las actividades lingüísticas y comunicativas en las clases telepresenciales”, “efectividad de las actividades individuales y grupales”, “recursos empleados por los profesores en las clases telepresenciales”, “motivación y autonomía en las clases telepresenciales”, “evaluación sumativa de las competencias en lenguas extranjeras en las clases telepresenciales” y “ayudas en las evaluaciones sumativas telepresenciales”. Aunque llevamos a cabo principalmente un análisis cuantitativo, ciertas informaciones recopiladas en la rúbrica “observaciones” de la encuesta también fueron resaltadas.

Finalmente, comparamos los datos obtenidos con otros estudios similares y exponemos algunas conclusiones.

## Marco teórico

### Educación presencial y telepresencial

La educación presencial y la educación telepresencial comparten rasgos comunes. Las dos son sincrónicas (Acosta et al., 2020), esto significa que los participantes se encuentran al mismo tiempo y comunican al instante. Además, según el contexto y los objetivos que se persiguen, en las dos modalidades es posible aplicar modelos de enseñanza-aprendizaje tradicionales, constructivistas o problémicos, centrados en los saberes, en el profesor (quien por lo general es el guía) (Goig, 2013) o en los estudiantes (Guerrero, 2021; Regalado, 2020). Esto, pese a que en ocasiones la educación presencial es asimilada a lo netamente tradicional, en oposición a la educación me-

diada por las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, a la que se le atribuye comúnmente un rol más activo, reflexivo y autónomo al estudiante (Cervantes, 2021; Canales y Silva, 2020; Álvarez, 2017), porque al existir distanciamiento, los estudiantes deben tomar conciencia de su rol trabajando independiente y disciplinadamente (Sanabria, 2020) debido a las dificultades que encuentra el profesor en supervisar su avance y desempeño.

Tanto en la educación presencial como en la educación remota, la comunicación entre los profesores y estudiantes se lleva a cabo unidireccional, bidireccional o multidireccionalmente (García, 2017; Yong y Bedoya, 2016; De la fuente et al., 2014; Rodríguez, 2007). Los mensajes orales se transmiten y se reciben a través del sistema fónico (Maldonado, 2009; Morresi y Donnini, 2007) y auditivo. También, se establecen intercambios lingüísticos o comunicativos a nivel visual y escrito (Gavari, 2012). Esto, porque en las dos modalidades es posible emplear recursos multimodales como textos, material sonoro, gráfico, audiovisual e informático.

En cuanto a las divergencias, la más importante alude al espacio físico. Mientras que en la educación presencial las interacciones se realizan cara a cara dentro de las instituciones educativas (Bachelor, 2019; Henríquez, 2014), en la educación remota sincrónica, los interlocutores establecen contacto gracias a un espacio virtual compartido, que se convierte en el canal de comunicación, aunque se encuentren ubicados en espacios geográficos aleatorios. Dicho espacio se concretiza a través de las reuniones en línea o las videoconferencias (Sánchez, 2001).

La modalidad de educación telepresencial está sujeta al buen funcionamiento de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Los usuarios deben disponer de un servicio de Internet de calidad y de equipos y accesorios eficientes, como computadores, cámaras o micrófonos (Martínez, 2017; Contreras, 2008; Webster, 1999).

Para los estudiantes y profesores es indispensable poseer competencias digitales en la modalidad virtual. Estos últimos deben buscar información, crear recursos para sus clases y asesorar a los estudiantes en caso de presentar inconvenientes informáticos (Holgado, 2016; Castaño, 2003). Según Cortés (2012), el distanciamiento físico de la modalidad telepresencial genera una sensación de aislamiento, falta de naturalidad, despersonalización y por consiguiente de pérdida de la comunicación entre los participantes. No obstante, este tipo de educación también ofrece muchas ventajas. Esta permite a menudo reducir los gastos de transporte, alimentación y compra de materiales impresos o fotocopiables (Pastran et al., 2020). Las personas ahorran tiempo al no tener que desplazarse de un sitio a otro (lugar de estudios, de trabajo o domicilio) que pueden emplear luego en otras actividades educativas, laborales o de esparcimiento (Canales y Silva, 2020).

En el ámbito de la enseñanza-aprendizaje, la telepresencialidad brinda la posibilidad a los estudiantes de acceder a los recursos de la clase cuantas veces lo deseen y de retroalimentarse en tiempo real gracias a la instantaneidad en la que algunas informaciones se presentan automáticamente, lo que contribuye a ahondar los conocimientos y destrezas (Henríquez, 2014; Cortés, 2012; Contreras, 2008).

### **Recursos y actividades empleados en la educación presencial y remota de lengua extranjera**

En la educación presencial, los recursos más empleados son el tablero, los materiales bibliográficos impresos (textuales o gráficos), los dispositivos sonoros o audiovisuales y las herramientas mediadas por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (Ramírez, 2008).

En la educación virtual y remota, las herramientas multimodales utilizadas son digitales y se accede a ellas gratuita o de manera restringida. Estas se tratan de programas, plataformas (Pélissier y Qotb, 2012), sitios o páginas Internet que brindan una amplia gama de contenidos y materiales de enseñanza-aprendizaje en lengua extranjera. También es posible encontrar un sinnúmero de herramientas para crear actividades y contenidos propios de corte tradicional o lúdico (Nomdedeu, 2008).

Los materiales y recursos virtuales son más numerosos, sin embargo, se ven limitados al pasar siempre a través de una pantalla de computador, tableta o teléfono celular (Sanabria, 2020).

Las actividades de lengua extranjera que se efectúan en las clases presenciales y remotas toman en consideración las competencias lingüísticas, comunicativas y socioculturales puntualizadas en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (Conseil de l'Europe, 2001). Estas abarcan tareas orales y escritas en comprensión, expresión, interacción o enfocadas en aspectos léxicos, gramaticales, culturales e interculturales.

Muchas de estas actividades han sido concebidas expresamente desde una perspectiva didáctica por especialistas en el campo de las lenguas extranjeras. Otras, se tratan de recursos originales elaborados por locutores nativos en contextos lingüísticos, comunicativos y socioculturales reales y que los profesores emplean como fuente de enseñanza-aprendizaje por ser altamente motivantes (Serrano et al., citado por Pastran et al., 2020; Nogueroles, 2010).

Las tareas de producción oral y escrita pueden ser individuales, colectivas y realizarse de manera formal, informal, espontánea o planificada mediante soportes multimodales. Algunos ejemplos de estas son la lectura en voz alta, las tareas con música, los dictados, las presentaciones, las conversaciones, los debates, las discusiones o la redacción de textos imaginarios o reales con múltiples finalidades (Conseil de l'Europe, 2001).

Las actividades de comprensión oral y escrita engloban tareas de lectura, análisis textual, escucha de documentos sonoros o audiovisuales como canciones, conversaciones, podcasts, programas de radio o televisión.

Las actividades de vocabulario o gramática que se presentan a menudo dentro o fuera de un contexto (Ainciburu, 2014) son de carácter explícito, implícito, deductivo o inductivo (Martí, 2015; García y Coronado, 2005). Algunas de estas consisten en completar espacios en blanco, identificar, modificar, memorizar, ordenar, emparejar, categorizar informaciones o establecer relaciones entre palabras, frases o imágenes (Amador, 2010; Conseil de l'Europe, 2001).

El componente sociocultural también se enseña de manera directa o indirecta gracias a materiales auténticos sobre la cultura meta cuyos contenidos se comparan a los de la cultura materna de los estudiantes (Galindo, 2005).

La eficacia de las actividades de lengua extranjera varía según las clases se desarrollen presencial o de manera remota. Para algunos especialistas las actividades de gramática, léxico, ortografía, comprensión oral, comprensión escrita y expresión escrita no presentan contratiempos en la modalidad virtual o telepresencial (Gil, 2019; Zayas-Martínez, 2014).

En cuanto a las actividades de expresión oral individuales o en interacción, algunos consideran que también pueden efectuarse de manera virtual o remota (Pardo, 2020; Contreras, 2008) a través de la concepción de vídeos, grabaciones, presentaciones o discusiones (García-Sánchez y Luján-García, 2020). Otros autores manifiestan que estas no son tan fructuosas porque la comunicación mediada por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación genera más barreras comunicacionales por la falta de contacto directo y por la escasa naturalidad y espontaneidad de los intercambios (Rodríguez y Heinsch, 2021; Contreras, 2008). Asimismo, porque la retroalimentación inmediata y permanente por parte del profesor se dificulta más (Zayas-Martínez, 2014).

En la modalidad presencial y remota los profesores proponen tareas individuales o en conjunto. Con las primeras, los estudiantes se conciencian y se implican con motivación y autonomía ahondando su aprendizaje (García-Sánchez, 2016). Con las segundas, enriquecen y afianzan sus conocimientos y competencias gracias a las intervenciones y aportes de sus pares. No obstante, las tareas grupales se ven perjudicadas y se reducen sustancialmente en la educación telepresencial o en línea porque se presentan más obstáculos para establecer un contacto de calidad con los demás estudiantes (Rodríguez y Heinsch, 2021).

### **La evaluación sumativa en la modalidad presencial y telepresencial**

El propósito de la evaluación sumativa es medir o calificar (Rosales, 2014) el logro de los objetivos de aprendizaje de los estudiantes después de cierto

lapso de tiempo. Los objetivos comprenden la adquisición de conocimientos y el afianzamiento de competencias y habilidades (García-Peñalvo et al., 2020).

En función de los resultados obtenidos en las evaluaciones sumativas, los estudiantes aprueban o reprueban las asignaturas. Sin embargo, estas también poseen una perspectiva formativa gracias a las retroalimentaciones que se suministran al final del proceso (Díaz et al., 2018).

A menudo, en la educación presencial, las evaluaciones sumativas se desarrollan de manera individual y sin ningún tipo de apoyo. Los estudiantes deben por consiguiente estudiar con antelación para recordar, memorizar, reflexionar, analizar y comprender mejor los temas vistos (Yong y Bedoya, 2016). Además, con el fin de asegurar la calidad de los controles y evitar conductas antiéticas, los profesores supervisan de modo estricto las pruebas.

En la telepresencialidad también existen estrategias de control durante los exámenes: es posible proponer preguntas u opciones de respuesta diferentes a los estudiantes de una misma clase (Carabantes, 2021; Chirumamilla et al., 2020; Adkins et al., 2005), con tiempos de respuesta cronometrados (Pardo, 2014) o hacer firmar a los estudiantes compromisos de buena conducta ética durante la realización de los exámenes (Pardo, 2020). De igual manera, es posible servirse de herramientas tecnológicas como las cámaras, las grabaciones, los programas antiplagio o biométricos (García-Peñalvo et al., 2020).

Desafortunadamente, no siempre se pueden aplicar estas maniobras. En consecuencia, los profesores encuentran numerosos inconvenientes en la concepción y aplicación de los exámenes en la modalidad remota (Comas et al., 2021; González et al., 2020; Adkins et al., 2005).

Las dificultades de los profesores son ventajas para los estudiantes, que aprovechan la escasa supervisión ejercida y emplean materiales de apoyo normalmente no autorizados, lo que les permite obtener mejores calificaciones (García-Peñalvo et al., 2020).

Para algunos autores, estos comportamientos forman parte de la deshonestidad académica (Lambert et al., 2003, citado por Sureda et al., 2009). Entre las prácticas antiéticas que se constatan durante la realización de los exámenes figuran el uso de herramientas tecnológicas como Internet (Vaamonde y Omar, 2008), la ayuda de terceros (compañeros de clase u otras personas con conocimientos sobre la temática de las asignaturas) o la invención de excusas para no presentar el examen el día previsto o para entregarlo después de la hora acordada (Chirumamilla et al., 2020).

Las conductas antiéticas se asocian a factores sociales y demográficos como la edad, el lugar de estudio y las relaciones que los estudiantes establecen con sus pares y profesores; culturales como la conciencia ética que

poseen frente a sus actos; psicológicos que involucran el autoconcepto acerca de sus conocimientos y competencias y académicos, esto es, el valor que los estudiantes atribuyen a la obtención de buenas calificaciones (Sureda et al., 2009; Vaamonde y Omar, 2008).

## Metodología

### Instrumento de recogida de datos

La educación telepresencial en la universidad ECCI inicio en el mes de marzo de 2020 y se prolongó hasta finales del año 2021. En la carrera de lenguas modernas, la formación ha sido mixta en la primera parte del año 2022. Las asignaturas referentes a las lenguas extranjeras han sido impartidas presencialmente y las demás de manera remota.

Para conocer los puntos de vista de los estudiantes acerca de la modalidad de enseñanza-aprendizaje telepresencial de lenguas extranjeras durante el confinamiento creamos un cuestionario.

Las preguntas se focalizaron específicamente en la enseñanza-aprendizaje de las materias de lengua extranjera que figuran dentro del p $\acute{e}$ nsum de lenguas modernas y que toman en consideraci3n la lengua inglesa, francesa y alemana. En efecto, en esta formaci3n universitaria, el idioma ingl $\acute{e}$ s es ense $\acute{n}$ ado desde primero y hasta s $\acute{e}$ ptimo semestre; la ense $\acute{n}$ anza de la lengua francesa inicia en cuarto y finaliza en octavo semestre y la lengua alemana se imparte desde quinto hasta octavo semestre. En las asignaturas se abordan las lenguas extranjeras de modo general o centr $\acute{a}$ ndose en tem $\acute{a}$ ticas de especialidad (Universidad ECCI, 2022).

El cuestionario se compone de 13 enunciados. Algunos de ellos se encuentran subdivididos. En estos se plantean comparaciones entre la educaci3n presencial y telepresencial de manera global o espec $\acute{i}$ fica. Asimismo, se indaga sobre los roles de los profesores, las actividades o recursos did $\acute{a}$ cticos, el nivel de aprendizaje, el componente motivacional, la autonom $\acute{i}$ a y la evaluaci3n sumativa. Los enunciados del cuestionario fueron los siguientes:

1. El aprendizaje telepresencial de las lenguas extranjeras es efectivo.
2. Con las clases telepresenciales se aprenden las lenguas extranjeras de manera similar que con las presenciales.
3. Las explicaciones de los profesores de lenguas extranjeras en las clases telepresenciales son similares a las de las clases presenciales.
4. La metodolog $\acute{i}$ a de los profesores de lenguas extranjeras en las clases telepresenciales es similar a la de las clases presenciales.
5. La presentaci3n de los contenidos de las clases de lenguas extranjeras telepresenciales es similar a la de las clases presenciales.

6. Las siguientes actividades en lengua extranjera son más productivas de manera telepresencial que presencial:

- Actividades de comprensión oral
- Actividades de comprensión escrita
- Actividades de producción oral
- Actividades de producción escrita
- Actividades de gramática
- Actividades de vocabulario
- Actividades individuales
- Actividades grupales

7. Con respecto a las clases presenciales, los recursos didácticos utilizados por los profesores en las clases de lenguas extranjeras telepresenciales son más:

- Variados
- Interesantes
- Lúdicos
- Útiles
- Motivantes

8. La educación telepresencial me desmotiva a aprender las lenguas extranjeras.

9. Me incomoda el grado de autonomía que se requiere en el aprendizaje telepresencial.

10. Mido mejor mis conocimientos con las evaluaciones presenciales en lenguas extranjeras que con las telepresenciales.

11. Las evaluaciones telepresenciales en lenguas extranjeras me permiten aprender de manera similar que las evaluaciones presenciales.

12. Estudio menos para los exámenes telepresenciales en lenguas extranjeras en comparación a los presenciales.

13. Durante las evaluaciones telepresenciales en lenguas extranjeras recurro a:

- Apuntes
- Diccionarios
- Traductores
- Información de Internet
- Mis compañeros de clase

Para cada uno de los enunciados del cuestionario se propusieron cinco opciones de respuesta, a saber, "total acuerdo", "de acuerdo", "neutral", "desacuerdo" y "total desacuerdo". Al final de ciertos grupos de preguntas, se creó un espacio de observaciones para que los participantes profundizaran o explicaran sus respuestas si así lo deseaban.

Para el análisis de datos, clasificamos los enunciados en las categorías “calidad de los aprendizajes telepresenciales”, “rol de los profesores en las clases telepresenciales”, “efectividad de las actividades lingüísticas y comunicativas en las clases telepresenciales”, “efectividad de las actividades individuales y grupales” “recursos empleados por los profesores en las clases telepresenciales”, “motivación y autonomía en las clases telepresenciales”, “evaluación sumativa de las competencias en lenguas extranjeras en las clases telepresenciales” y “ayudas en las evaluaciones sumativas telepresenciales”.

## Participantes

El cuestionario fue preparado con la herramienta Google Forms. Luego, fue enviado al correo institucional de los estudiantes de todos los semestres (en total ocho) de la carrera de lenguas modernas de la Universidad ECCI, en la sede de Bogotá. La participación de los estudiantes fue voluntaria y anónima.

De los 465 estudiantes que respondieron a la encuesta, 70.54 % eran mujeres y 29.46 % hombres. Los estudiantes que más participaron fueron en orden decreciente: los de sexto semestre (18.28 %), cuarto (16.77 %), tercero (15.91 %), quinto (14.62 %), segundo (12.90 %), primero (10.97 %), séptimo (6.67 %) y octavo (3.87 %).

Los informantes tenían en su mayoría 20 años (21.51 %), seguido de 19 (21.29 %), 18 (17.20 %), 21 (13.12 %), 22 (6.24 %) y 17 años (6.24 %); en menor medida, algunos tenían 16 años y entre 23 y 42 años (14.45 %).

## Análisis de datos

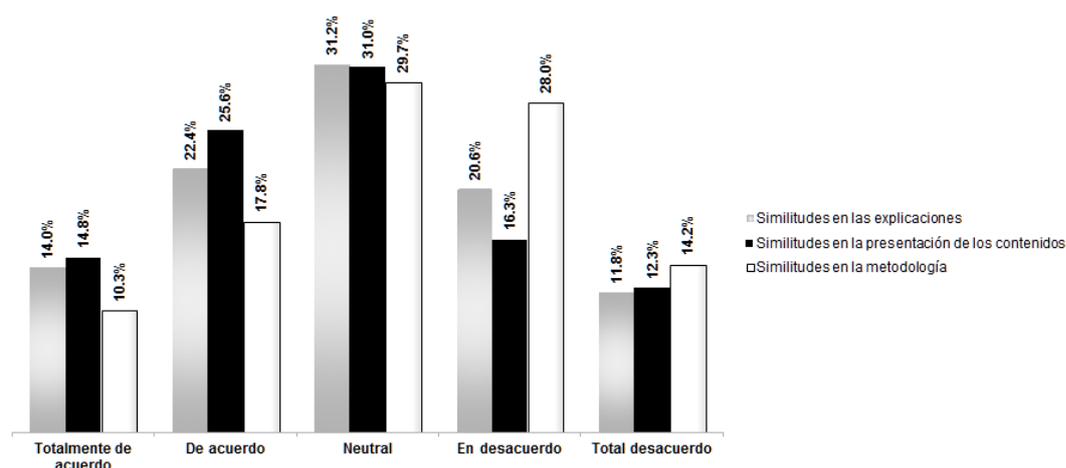
En la categoría de análisis “calidad de los aprendizajes telepresenciales” incluimos los enunciados 1 y 2 de la encuesta. En lo concerniente al primer enunciado, el 32.9 % de los encuestados considera que la enseñanza telepresencial de las lenguas extranjeras no es efectiva; el 35.5 % expresa neutralidad y el 31.6 % sí la encuentra eficaz. En cuanto al enunciado 2, el 49.7 % piensa que no se aprende de la misma manera en la modalidad presencial y telepresencial. El 23.9 % expresa imparcialidad y el 26.5 % cree que no hay diferencia en el aprendizaje en uno u otro modelo.

A pesar de que un porcentaje importante de estudiantes cree que el aprendizaje presencial de lenguas extranjeras es más conveniente, en la rúbrica “observaciones” algunos informantes mencionaron ciertas ventajas de la educación telepresencial como el contar con las grabaciones de la clase, el ahorro de tiempo, de dinero, la reducción del estrés al no tener que tomar el transporte público y la posibilidad de estudiar y trabajar simultáneamente con más facilidad.

En lo que atañe a la categoría “rol de los profesores en las clases telepresenciales”, incluimos los enunciados 3, 4 y 5 del cuestionario. Estos hacen

alusión a la manera en la que los docentes presentan los contenidos, los explican y a la metodología que aplican.

De acuerdo con los participantes, en las dos modalidades de enseñanza la presentación de los temas de la clase (40.4 %) y la forma en la que llevan a cabo las explicaciones (36.4 %) son semejantes. Sin embargo, el 42.2 % de las personas encuestadas manifiesta que la metodología es divergente. La Figura 1 detalla estos datos.



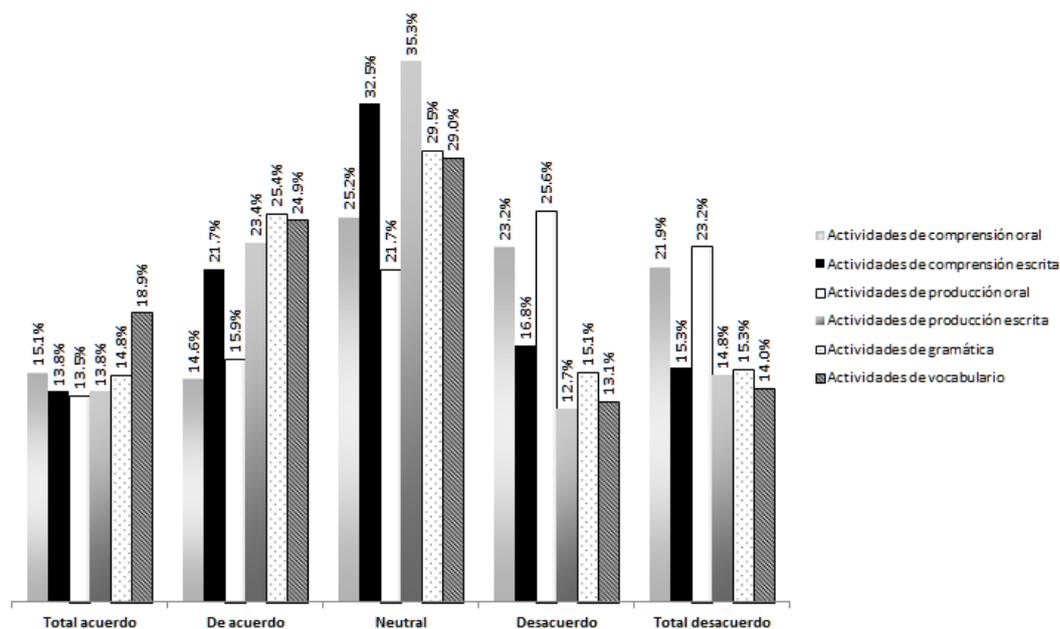
**Figura 1.** Rol de los profesores en las clases telepresenciales

Fuente: elaboración propia.

En la rúbrica “observaciones”, ciertos estudiantes precisan que algunos profesores no se consagran debidamente ya que emplean vídeos de Youtube para no tener que explicar las temáticas. Igualmente, dejan muchas actividades para trabajar en autonomía lo que ellos consideran como una falta de esfuerzo de su parte.

El enunciado 6 forma parte de la categoría “efectividad de las actividades lingüísticas y comunicativas en las clases telepresenciales”. Con respecto a las actividades de comprensión, el 45.1 % de los estudiantes estima que las actividades de comprensión oral son menos efectivas en la telepresencialidad. El 35.5 % de los informantes cree que las actividades de comprensión escrita son más útiles en la modalidad remota. En lo relativo a las actividades de expresión en el componente escrito, el 37.2 % de los participantes piensa que estas tareas son más exitosas en la telepresencialidad. El 48.8 % de las personas interrogadas manifiesta que los ejercicios de expresión oral no son productivos en la educación remota.

Las actividades de gramática y vocabulario son más apreciadas virtualmente por el 40.2 % y el 43.8 % de los estudiantes respectivamente. En la Figura 2 se detallan estos datos.



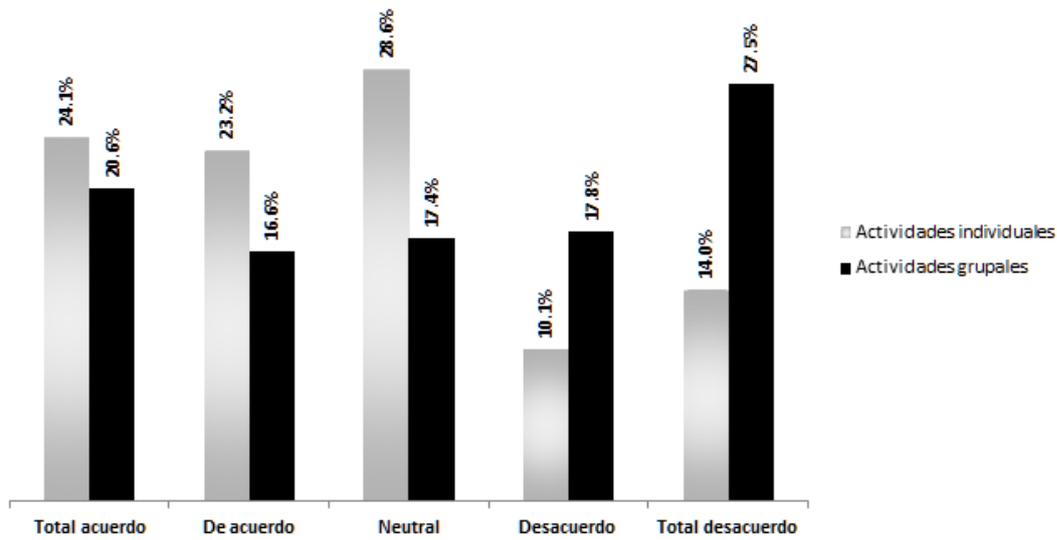
**Figura 2.** Efectividad de las actividades lingüísticas y comunicativas en las clases telepresenciales

Fuente: elaboración propia.

En la rúbrica “observaciones” algunos estudiantes precisaron que la expresión oral y la comunicación efectiva entre los participantes se ven afectadas por numerosas fallas tecnológicas. Dichas fallas comprenden las del servicio de Internet, las del suministro de electricidad o las de las herramientas informáticas.

Adicionalmente señalan que esta competencia se ve perjudicada por el alto número de estudiantes que forman parte de las clases remotas, lo que no permite a todos practicar la lengua extranjera de manera suficiente. La pronunciación tampoco se aprende satisfactoriamente ya que en ocasiones no es posible ver claramente los movimientos faciales hechos por el profesor o los estudiantes.

El enunciado 6 también atañe a la eficacia de las actividades individuales y grupales. El 47.3 % de los informantes prefiere efectuar las actividades de manera aislada en oposición al 37.2 % que se inclina por las actividades en grupo. La Figura 3 puntualiza estas informaciones.

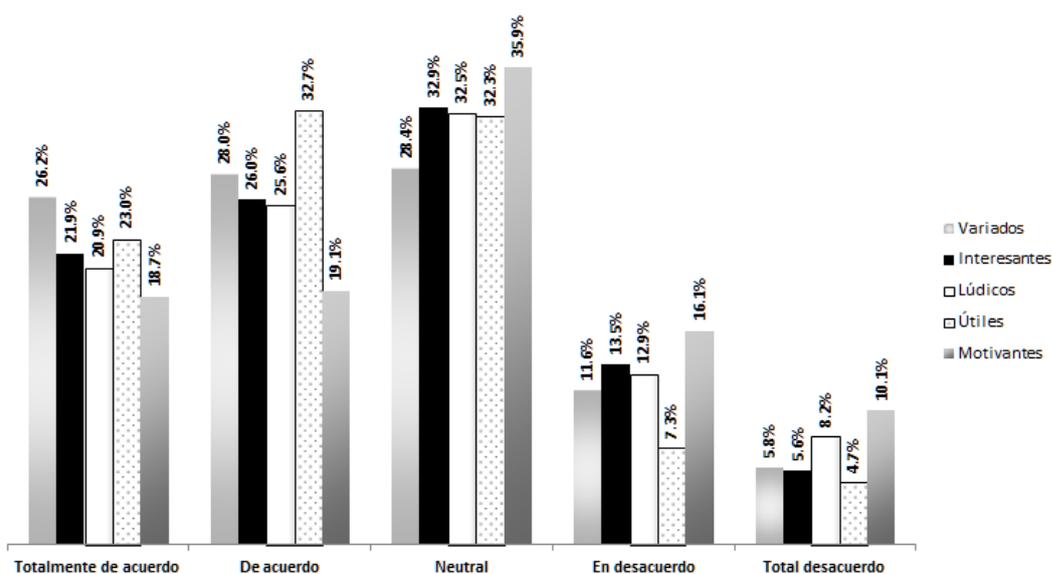


**Figura 3.** Efectividad de las actividades individuales y grupales

Fuente: elaboración propia.

En las informaciones suplementarias suministradas por algunos estudiantes, se precisa que no encuentran las actividades grupales productivas porque al momento de realizarlas, muchos de ellos se distraen hablando de otros temas con sus compañeros y a menudo una persona del grupo termina haciendo la actividad para todos.

El enunciado 7 forma parte de la categoría “recursos empleados por los profesores en las clases telepresenciales”. Con respecto a las clases presenciales, el 54.2 % de los informantes piensa que los recursos didácticos en las clases remotas sincrónicas son más variados; el 47.9 % los encuentra más interesantes; el 46.5 % más lúdicos; el 55.7 % más útiles y el 37.8 % más motivantes. La Figura 4 detalla esta información.



**Figura 4.** Recursos empleados por los profesores en las clases telepresenciales

Fuente: elaboración propia.

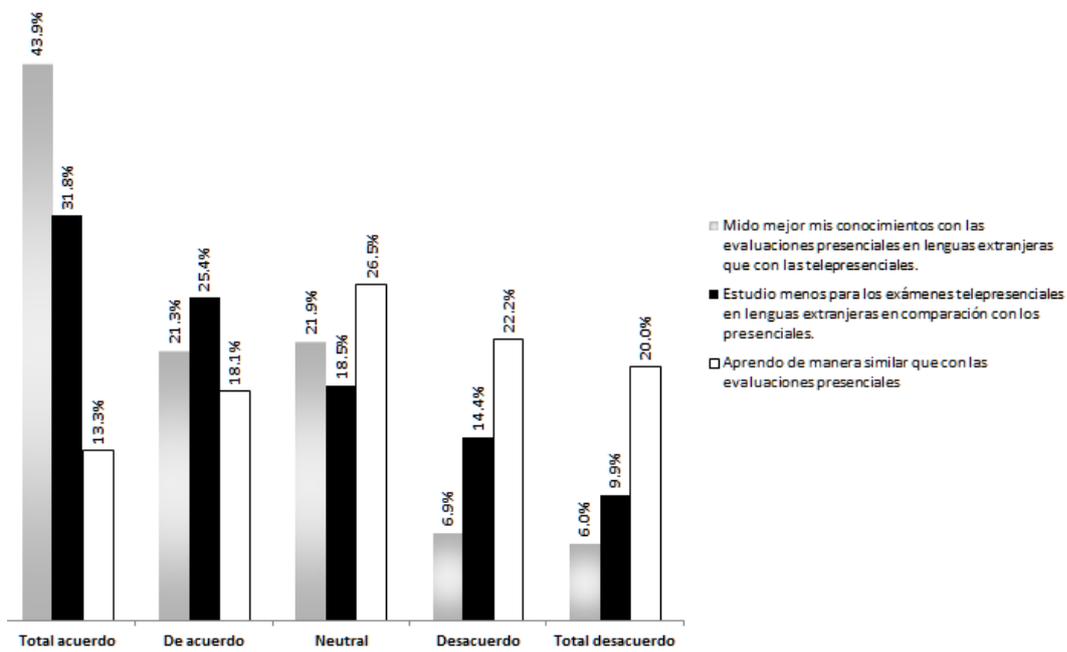
Aunque las actividades virtuales son bastante diversas y pueden efectuarse autónomamente porque son a menudo autocorrectivas, para algunos informantes se vuelven un tanto monótonas y desmotivantes al presentarse siempre a través de una pantalla.

La categoría “motivación y autonomía en las clases telepresenciales” abarca los enunciados 8 y 9. El 45.6 % de las personas interrogadas estima que la autonomía es indispensable en el aprendizaje telepresencial de lenguas; el 31 % expresa neutralidad y el 23.4 % piensa que no es esencial.

Para ciertos estudiantes el tiempo que se ahorra en el desplazamiento en las clases telepresenciales puede ser invertido en el aprendizaje autónomo; gracias a esta experiencia, se han dado cuenta que su aprendizaje depende en gran parte de ellos mismos, de sus esfuerzos, dedicación, implicación, responsabilidad y ganas de aprender. No obstante, otros estudiantes son más dependientes del profesor; no son conscientes de su rol y se distraen, efectúan tareas distintas o actividades del hogar durante las clases telepresenciales.

En cuanto al aspecto motivacional, el 46.3 % considera que la telepresencialidad es desmotivante; el 22.8 % manifiesta imparcialidad y el 30.9 % no está desanimado con las clases remotas. Según algunos informantes, el desaliento se debe en gran medida al hecho de estar largo tiempo frente de una pantalla, al encierro causado por el contexto social y sanitario y a los obstáculos en la comunicación y silencios que se evidencian durante las clases telepresenciales.

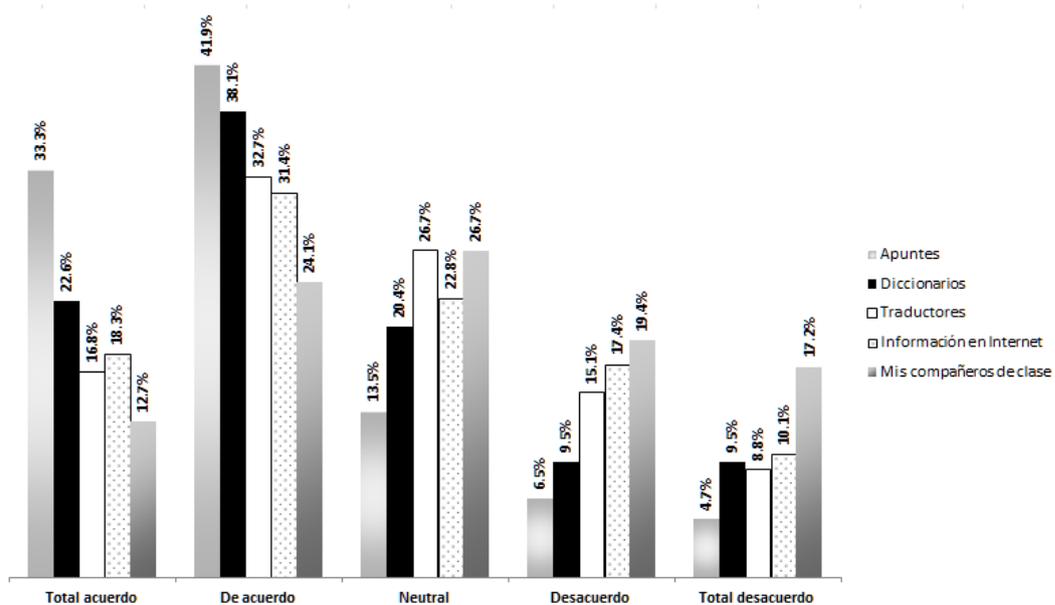
La categoría “evaluación sumativa de las competencias en lenguas extranjeras en las clases telepresenciales” engloba los enunciados 10, 11 y 12 de la encuesta. El 65.2 % de los informantes cree que las evaluaciones presenciales miden mejor sus conocimientos y competencias; el 57.2 % sostiene que estudian en menor grado para las evaluaciones telepresenciales y el 42.2 % expresa que las evaluaciones telepresenciales no les brindan la posibilidad de aprender de la misma manera que con las evaluaciones presenciales. La Figura 5 resume estos datos.



**Figura 5.** Evaluación sumativa de las competencias en lenguas extranjeras en las clases telepresenciales

Fuente: elaboración propia.

La categoría “ayudas en las evaluaciones sumativas telepresenciales” incluye el enunciado 13 de la encuesta. Aprovechando el control limitado de los profesores durante las evaluaciones sumativas en la modalidad remota, el 75.2 % de los estudiantes afirma consultar sus apuntes; el 60.7 % emplea diccionarios; el 49.5 % traductores, el 49.7 % recurre a informaciones de Internet y el 36.8 % a sus compañeros de clase. La Figura 6 expone estas informaciones.



**Figura 6.** Ayudas en las evaluaciones sumativas telepresenciales

Fuente: elaboración propia.

Para determinadas personas, el empeño, la exigencia, la disciplina, la reflexión y la memorización son inferiores en la telepresencialidad y a menudo obtienen mejores notas gracias a los recursos que tienen a su disposición; además, en lo que concierne a la retroalimentación, resulta difícil para el profesor llevar a cabo una retroalimentación personalizada debido al alto número de estudiantes inscritos en las clases remotas y por consiguiente quedan muchas dudas sin respuesta.

## **Discusión de resultados y conclusiones**

Existen varias investigaciones realizadas en públicos universitarios sobre el aprendizaje remoto en general o focalizado en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras durante el confinamiento.

La primera de ellas presenta un estudio acerca de la enseñanza remota a nivel universitario en Ecuador y examina los puntos de vista de profesores y estudiantes (Loyola-Illescas, 2021). La segunda pone de relieve las experiencias de un grupo de profesores y estudiantes de inglés en una institución educativa mexicana (Juárez-Díaz y Perales, 2021). La tercera analiza las perspectivas de un conjunto de estudiantes de dos formaciones universitarias de francés en Costa Rica (Chao et al., 2022). La cuarta reflexiona sobre las opiniones de algunos estudiantes universitarios españoles sobre su aprendizaje del inglés (Echauri-Galván et al., 2021). La quinta considera las perspectivas de ciertos estudiantes de ingeniería que cursaron la asignatura de inglés durante la pandemia (García-Sánchez y Luján-García, 2020). La sexta analiza la eficacia del sistema de educación a distancia a nivel universitario en Marruecos (Rechidi et al., 2020). La última estudia el grado de satisfacción de los estudiantes de los cursos de inglés en una universidad en Turquía (Şendoğan, 2020).

Gracias a estos estudios, establecimos paralelos con respecto a algunos de los resultados obtenidos en esta investigación.

La primera analogía que resaltamos es que para un número importante de los informantes que participaron en la investigación de Loyola-Illescas (2021) y en nuestro estudio, se aprende menos de manera telepresencial que presencial cualquier asignatura universitaria y en nuestro caso particular los idiomas extranjeros.

Por tal razón, muchos estudiantes prefieren el aprendizaje presencial, tal como se ejemplifica con los datos obtenidos por García-Sánchez y Luján-García (2020) en cuanto al aprendizaje de una lengua extranjera en el marco universitario. Asimismo, los resultados de Echauri-Galván et al. (2021) y los nuestros corroboran que la desmotivación es mayor en la educación remota en comparación con la educación presencial.

En lo que atañe a las competencias lingüísticas y comunicativas que se facilitan en modo remoto, apreciamos una semejanza con el trabajo de Echauri-Galván et al. (2021). En esta investigación al igual que en la nuestra, los estudiantes consideran que las competencias de comprensión y producción escrita son más practicables con respecto a las de comprensión y producción oral.

Esta última se deteriora en la virtualidad. En los estudios de Chao et al. (2022), Echauri-Galván et al. (2021), Juárez-Díaz y Perales (2021), Rechidi et al. (2020) y en el nuestro, se evidencia que la producción oral se ve perturbada sustancialmente por problemas tecnológicos.

Tomando en consideración la modalidades de trabajo individual o grupal, los resultados de Echauri-Galván et al. (2021) son similares a los de este estudio en la medida en que los estudiantes prefieren efectuar las tareas de manera aislada.

Ciertos de los datos recopilados en la rúbrica de observaciones de nuestro estudio concuerdan con los de Chao et al. (2022), Echauri-Galván et al. (2021) y Şendoğan, 2020. En efecto, en todos estos se puntualizan algunas ventajas de la educación remota de una lengua extranjera como lo son el ahorro de tiempo, de dinero, la flexibilidad, la comodidad y la posibilidad de grabar las clases remotas.

Se concluye que un número importante de estudiantes prefiere aprender los idiomas con la educación presencial en cierto modo. Esto quizás porque la educación remota requiere de más autonomía y de un rol activo de los estudiantes y muchos de ellos están acostumbrados a los modelos tradicionales en los que el profesor supervisa constantemente y en función de esto disminuyen o no sus esfuerzos por aprender y llevar a cabo las actividades, sobre todo si estas tienen una calificación.

Adicionalmente, pese a que algunos autores afirman que la virtualidad impulsa el aprendizaje colaborativo, los resultados obtenidos muestran que una cantidad considerable de estudiantes se inclina por el trabajo individual a causa de las barreras comunicacionales o problemas de distanciamiento físico y temporal característicos de la educación remota.

Por último, se evidencia que la educación remota podría ser empleada como apoyo, refuerzo o complemento de la educación presencial pero no para reemplazarla por completo.

## Referencias

Acosta, C., Ortega, D. y Díaz, Y. (2020). Educación presencial con mediación virtual: una experiencia de Honduras en tiempos de la COVID-19. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 14(2), 1-14.

Adkins, J., Kenkel, C. y Lim, C. (2005). Deterrents to online academic dishonestly. *International journal of learning in higher education*, 1(1), 17-22.

Ainciburu, M. (2014). El léxico en L2: la adquisición del vocabulario y sus mitos ¿Existe el vocabulario rentable? *Signos ELE*, 8, 1-18. <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/2087>

Álvarez, E. (2017). La didáctica de la lengua en entornos virtuales de aprendizaje: el caso concreto de la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera y la plataforma Eleclips. *Revista de educación a distancia*, (55), 1-21. <http://dx.doi.org/10.6018/red/55/6>

Amador, M. (2010). Actividades que motivan el aprendizaje del léxico en la enseñanza del español como segunda lengua. *Comunicación*, 19 (001), 34-42. <https://doi.org/10.18845/rc.v19i1.842>

Bachelor, J. (2019). El aula presencial, semipresencial, virtual e invertida: un estudio comparativo de métodos didácticos en la enseñanza de L2. *Revista educación*, 43(2), 1-12. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.34014>

Canales, R. y Silva, J. (2020). De lo presencial a lo virtual, un modelo para el uso de la formación en línea en tiempos de Covid-19. *Educación en revista*, 36, 1-20. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.76140>

Carabantes, D. (2021). Integridad académica y educación superior: nuevos retos en la docencia a distancia. En *La educación superior en Iberoamérica en tiempos de pandemia* (pp. 159-170). Fundación Carolina. <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2021/06/LibroLaeducacionSuperiorEnIberoamerica.pdf>

Castaño, C. (2003). El rol del profesor en la transición de la enseñanza presencial al aprendizaje "on line". *Comunicar* (21), 49-56. <https://www.redalyc.org/pdf/158/15802107.pdf>

Cervantes, D. (2021). En tiempos de pandemia: la enseñanza de lenguas extranjeras en la educación remota. *Revista boletín redipe*, 10(2), 192-212. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1399/1314>

Chao, K., Cambronero, M. y Chacón, M. (2022). Educación universitaria en tiempos de pandemia: el caso del estudiantado de francés. *Revista Educación*, 46(1), 1-20. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.45343>

Chirumamilla, A., Sindre, G. y Nguyen, A. (2020). Cheating in e-exams and paper exams: the perceptions of engineering students and teachers in Norway. *Assessment and evaluation in higher education*, 45, 940-957. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1719975>

Comas, R., Pozo, T., Curiel, E. y Cerdà, A. (24 de abril al 7 de mayo de 2021). *La deshonestidad académica durante la pandemia: evidencias desde la analítica de búsquedas en internet*. II congreso iberoamericano de docentes, Madrid.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.

Contreras, N. (2008). La enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y las TICs: el caso del español como lengua extranjera. *Revista electrónica Universidad de Jaén*, 1-7. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/view/233/214>

Cortés, J. (2012). *Las TICs en el aula de lengua extranjera*. [Tesis de máster no publicada]. Universidad de Almería.

De la fuente, S., López, Y. y Valdez, F. (2014). Comunicación y educación: aprendizajes y herramientas auxiliares. *Multidisciplinas de la ingeniería*, 2(2), 42-49. <https://eprints.uanl.mx/13373/1/selection%20%281%29.pdf>

Díaz, C., Rosero, K. y Obando, M. (2018). La evaluación como medio de aprendizaje. *Revista educación y humanismo*, 20(34), 173-186. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.20.34.2863>

Echauri-Galván, B., García-Hernández, S. y Fernández-Gil, M. (2021). Enseñanza virtual de lengua inglesa durante el confinamiento domiciliario: percepciones y reacciones del alumnado en una universidad española. *Íkala*, 26(3), 603-621. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n3a08>

Galindo, M. (2005). La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas. *Interlingüística*, 16(1), 431-441.

García, A. (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil. *Revista iberoamericana de educación a distancia*, 20(2), 9-25. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.20.2.18737>

García, J. y Coronado, M. (20-23 de marzo de 2005). *El tratamiento inductivo de la gramática y del léxico en el aula de español*. Fiape, I congreso internacional: el español, lengua del futuro, Toledo.

García-Peñalvo, F., Corell, A., Abella-García, V. y Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the knowledge society*, 21, 1-26. <https://doi.org/10.14201/eks.23086>

García-Sánchez, S. (2016). Educación a distancia, interactiva y ubicua para el aprendizaje de lengua inglesa. *Revista academia y virtualidad*, 98(1), 68-88. <http://dx.doi.org/10.18359/ravi.1706>

García-Sánchez, S. y Luján-García, C. (19-20 de noviembre de 2020). *COVID-19 y preferencias de enseñanza-aprendizaje: inglés en ingeniería de telecomunicación*. VII jornadas iberoamericanas de innovación educativa en el ámbito de las TIC y las TAC, Las Palmas de Gran Canaria. [https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/76532/2/Covid\\_19\\_y\\_preferencias.pdf](https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/76532/2/Covid_19_y_preferencias.pdf)

Gavari, E. (2012). *Estrategias para la comunicación escrita en el Practicum*. Editorial universitaria Ramón Areces.

Gil, N. (2019). Ambiente virtual de aprendizaje: beneficios y ventajas para la enseñanza del francés como L2. *Revista boletín redipe*, 8(11), 91-99. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i11.852>

Goig, R. (2013). *Formación del profesorado en la sociedad digital*. Uned.

González, M., Marco, E. y Medina, T. (2020). *Informe de iniciativas y herramientas de evaluación online universitaria en el contexto del COVID-19*. [https://www.usal.es/files/Informe\\_modelos\\_evaluacion\\_Gabinete\\_ministro\\_universidades.pdf](https://www.usal.es/files/Informe_modelos_evaluacion_Gabinete_ministro_universidades.pdf)

Guerrero, S. (2021). Ética y educación en pandemia. Ensayo crítico, reflexiones desde un caso en Ecuador. *Ethika*, (3), 1-18. 10.5354/2452-6037.2021.60881

Henríquez, C. (7-10 de octubre de 2014). *Diseño de un aula telepresencial para el apoyo del proceso enseñanza aprendizaje de los estudiantes de la facultad de ingeniería de la universidad autónoma del Caribe*. Encuentro internacional de educación en ingeniería, Acofi 2014, Cartagena. <https://acofipapers.org/index.php/eiei/article/view/1249/1253>

Holgado, C. (2016). *Nuevos tiempos, universidad y TIC'S ¿Qué aporta Internet al profesor de lenguas modernas?* Área de innovación y desarrollo.

Juárez-Díaz, C. y Perales, M. (2021). Language teachers' emergency remote teaching experiences during the COVID-19 confinement. *Profile*, 23(2), 121-135. <https://doi.org/10.15446/profile.v23n2.90195>

Loyola-Illescas, E. (2021). *¿Qué nos dejó la pandemia?* Universidad politécnica Salesiana. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/21152/4/%C2%BFQUE%CC%81%20NOS%20DEJO%CC%81%20LA%20PANDEMIA%3F.pdf>

Maldonado, H. (2009). *Manual de comunicación oral*. Pearson educación.

Martí, J. (2015). ¿Gramática implícita o gramática explícita en enseñanza de segundas lenguas?: estudio de campo. *Normas*, (5), 171-195. 10.7203/Normas.5.6818

Martínez, V. (2017). Educación presencial versus educación a distancia. *La cuestión universitaria*, (9), 108-116. <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/download/3582/3662>

Morresi, S. y Donnini, N. (29 de noviembre al 1 de diciembre de 2007). *Modalidad de educación semipresencial. Relato de una experiencia*. VII coloquio internacional sobre gestión universitaria en América del sur, Mar del Plata. <https://core.ac.uk/download/pdf/30363923.pdf>

Nogueroles, M. (23-25 de agosto de 2010). *Actividades para desarrollar la comprensión auditiva y audiovisual en el aula de ELE*. III jornadas de formación de profesores de E/LE en China, Pekín.

Nomdedeu, R. (2008). Actualización de los recursos del docente de ele en internet. *Redele*, (12), 115-137.

Pardo, C. (2020). Coronavirus y el futuro de la educación de lenguas extranjeras a nivel universitario. *Puente atlántico del siglo XXI*, 1-7. <https://dr.lib.iastate.edu/entities/publication/57b07b83-f057-4082-bf06-2633fa68e5b0>

Pardo, V. (2014). La docencia online: ventajas, inconvenientes y forma de organizarla. *Revista boliviana de derecho*, (18), 622-635. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=427539914037>

Pastran, M., Gil, N. y Cervantes, D. (2020). En tiempos de coronavirus: las TIC'S son una buena alternativa para la educación remota. *Revista boletín redipe*, 9(8), 158-165. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i8.1048>

- Pélissier, C. et Qotb, H. (2012). Réseaux sociaux et apprentissage des langues - spécificités et rôles de l'utilisateur, *Alsic*, 15(2). <https://doi.org/10.4000/alsic.2513>
- Ramírez, R. (2008). Materiales y recursos en la enseñanza del inglés. *Innovación y experiencias educativas*, (13), 1-13. [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_13/RAFAEL\\_RAMIREZ\\_1.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_13/RAFAEL_RAMIREZ_1.pdf)
- Rechidi, N., Bennani, H., Nafzaoui, M. y Benazzou, L. (2020). L'intégration pédagogique des TIC à l'épreuve de la crise covid-19: quels enseignements à tirer? *Revue internationale du chercheur*, 1(2), 274-297. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3877605>
- Regalado, F. (2020). *Docencia telepresencial en secundaria y su enfoque a enseñanzas artísticas*. [Tesis de máster no publicada]. Universidad de La Laguna. <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/22835/Docencia%20telepresencial%20en%20secundaria%20y%20su%20enfoque%20a%20ensenanzas%20artisticas.pdf?sequence=1>
- Rodríguez, N. (2007). Un modelo de comunicación en la educación a distancia. *Innovación educativa*, 7(36), 36-51. <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179420814004.pdf>
- Rodríguez, N. y Heinsch, B. (2021). El impacto de la digitalización en la competencia comunicativa en lenguas extranjeras en la educación superior. *Revista latinoamericana de tecnología educativa*, 20(1), 71-85. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.20.1.71>
- Rosales, M. (12-14 de noviembre de 2014). *Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y assesment, su impacto en la educación actual*. Congreso iberoamericano de ciencia, tecnología innovación y educación, Buenos Aires. <https://eduvirtual.cuc.edu.co/moodle/mod/resource/view.php?id=443007>
- Sanabria, I. (2020). Educación virtual: oportunidad para "aprender a aprender". *Análisis Carolina, serie: formación virtual*, 42, 1-14. <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2020/07/AC-42.-2020.pdf>
- Sánchez, E. (2001). Videoconferencia e interacción en la educación a distancia. *Enseñanza*, 19, 239-256. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/3917/3946>
- Şendoğan, K. (2020). Foreign language education during COVID-19 pandemic: an evaluation from the perspectives of preparatory class students. *Millî eğitim*, 49, 1079-1090, <https://doi.org/10.37669/milliegitim.788274>
- Sureda, J., Comas, R. y Gili, M. (2009). Prácticas académicas deshonestas en el desarrollo de exámenes entre el alumnado universitario español. *Estudios sobre educación*, 17, 103-122.
- Universidad ECCI. (2022). *Lenguas modernas*. <https://www.ecci.edu.co/programas/lenguas-modernas-3/>
- Vaamonde, J. y Omar, A. (2008). La deshonestidad académica como un constructo multidimensional. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 38(3-4), 7-27. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27012440002>
- Webster, S. (1999). Experiencias ejemplares de teleenseñanza. *Juventud y la sociedad red*, (46), 89-99. [www.injuve.es/sites/default/files/Revista46-9.pdf](http://www.injuve.es/sites/default/files/Revista46-9.pdf)

Yong, E. y Bedoya, D. (20-24 de junio de 2016). *De la educación tradicional a la educación mediada por TIC: los procesos de enseñanza aprendizaje en el siglo XXI*. XVII Encuentro internacional Virtual Educa, Puerto Rico. <https://acceso.virtualeduca.red/documentos/ponencias/puerto-rico/1061-184b.pdf>

Zayas-Martínez, F. (2014). Problemas metodológicos en la enseñanza de lenguas extranjeras: ¿Son las TIC una solución? *Rastros rostros*, 16(30), 9-17. <https://doi.org/10.16925/ra.v16i30.814>