

Artículo de Investigación

## Percepción de los docentes de inglés en la transición de enseñanza presencial a modalidad completamente remota

### English teacher's perceptions on the transition from face-to-face teaching to a fully remote modality

 MATUS-ALARCÓN, Francisco  
Universidad de las Américas, Santiago, Chile

 ROBLERO-ROJAS, Víctor  
Universidad de las Américas, Santiago, Chile

Autor corresponsal: [fmatus@udla.cl](mailto:fmatus@udla.cl)

Recibido: 25-09-2021; Aceptado: 20-01-2022; En línea: 28-02-2022

 DOI: <https://doi.org/10.25214/27114406.1289>

#### Cómo citar este artículo:

Matus-Alarcón, F. & Roblero-Rojas, V. (2022). Percepción de los docentes de inglés en la transición de enseñanza presencial a modalidad completamente remota. *IPSA Scientia, revista científica multidisciplinaria*, 7(1), 26-37. <https://doi.org/10.25214/27114406.1289>

**Resumen** - El siguiente estudio cualitativo investigó las percepciones con respecto a los desafíos y adecuaciones realizadas por un grupo de 16 docentes de inglés como lengua extranjera durante la crisis sanitaria del COVID-19 durante el año 2020. Esta investigación se basó en la teoría de distancia transaccional (TDT) propuesta por Moore (2016) y aplicada a la enseñanza en línea, la cual considera que el éxito en la enseñanza de lenguas en ambientes virtuales debe considerar tres aspectos: la presencia de enseñanza, la presencia social y cognitiva. Basado en estas dimensiones, y luego de determinar la moda a través del software estadístico JASP (2021), los resultados permiten concluir que las mayores adecuaciones de los docentes se abocaron a aquellos relacionados a la enseñanza, por ejemplo la adecuación de contenido para la enseñanza del inglés. Por otro lado, se puede señalar que, los principales desafíos corresponden a aspectos sociales y cognitivos por cuanto se advierte una falta específica de estrategias para promover la vinculación de los educandos en entornos virtuales tanto con los docentes como con sus pares, así como pocas opciones de los educandos para interactuar con el contenido en formatos digitales. Es significativo indicar que en relación al contenido lingüístico, los participantes sostienen que la oralidad puede ser desarrollada más efectivamente en un formato presencial. Los resultados de este estudio permitirán tomar mejores decisiones al momento de diseñar cursos de enseñanza de idiomas asistidos por tecnología y, además ratifica la necesidad de fomentar el desarrollo de las dimensiones sociales y cognitivas.

**Palabras clave:** presencia de enseñanza, presencia social, presencia cognitiva, enseñanza de inglés como lengua extranjera, COVID-19, TESOL.

**Abstract** - This qualitative research study explored the perceptions regarding the challenges and adaptations made by a group of 16 teachers of English as a foreign language during the COVID-19 health crisis in 2020. This research was based on the cognitive theory proposed by Moore (2016), which considers the three following aspects for successful EFL teaching in online learning environments: teaching, social, and cognitive presence. Based on these three dimensions and having analyzed and determined the mode by means of the statistical software JASP (2021), the results indicated that most of the adjustments made by the participants focused on the content and the teaching

aspects of English language teaching. Additionally, results showed that the main challenges that participants faced were related to the cognitive and social dimensions of teaching in an online learning environment. For instance, the lack of strategies to foster student to teacher and student to student interaction in virtual learning environments, and the limited opportunities students are given to interact with the content. Regarding the linguistic dimensions, an overwhelming majority of respondents indicated that oral skills is much more effectively done in a face-to-face environment, as an online learning environment poses substantial difficulties to effectively develop that language skill. The results of this study provide new insights that have the potential to improve language teaching courses mediated by technology and it also supports the importance of fostering social and cognitive skills in online courses.

**Keywords:** teaching presence, social presence, cognitive presence, EFL teaching, COVID-19, TESOL.

---

## Introducción

La emergencia sanitaria producto de la expansión del COVID-19 significó migrar súbitamente desde un formato de instrucción presencial a un entorno de enseñanza virtual. Ante esto, un número significativo de docentes y estudiantes involucrados en la enseñanza y aprendizaje de inglés como lengua extranjera (EFL), tuvieron que adecuarse, rápida y forzosamente, a una interacción mediada por la tecnología (Daniel, 2020; Hodges, 2020; Shin, 2020; Villalobos, 2021). Este nuevo escenario presentó diversos desafíos y problemáticas para los participantes del proceso educativo universitario que, bajo condiciones no consideradas en el diseño instruccional original, debieron realizar esfuerzos para alcanzar los resultados de aprendizajes declarados en las asignaturas de inglés general que forman parte de sus planes de estudio.

Pese a que la tecnología (por ejemplo, *smartphones*, software y *apps*) ha tenido un rol integral tanto en la vida cotidiana de las nuevas generaciones como en espacios educacionales (Hockly, 2012) la masividad y la rapidez con la que se debió migrar y adaptara un formato virtual de enseñanza-aprendizaje no tiene precedentes. Para Taci (2021), el mayor desafío ha sido la falta de una metodología que pueda ser de fácil aplicación en terrenos digitales.

En relación con la enseñanza del inglés en Chile, Barahona (2015) señala que el foco ha estado centrado en los niveles escolares primarios y secundarios. Por otro lado, en educación superior, la tendencia indica que cada casa de estudio diseña y establece sus propios objetivos y enfoques de enseñanza, sin embargo, la efectividad de tales iniciativas en el aprendizaje del inglés no son documentadas de manera oficial. De forma interesante y, a consecuencia del incremento progresivo de las Tecnología de la Información y Comunicación (TICs), un número significativo de instituciones de educación superior han implementado programas “*blended*” o 100 % online.

Respecto al puente entre enseñanza y tecnología, la presencia significativa de las TICs ha también requerido, desde el punto de vista de los docentes, adaptar y evaluar prácticas pedagógicas tanto actuales como pasadas para poder adecuarse efectivamente a los distintos ambientes de aprendizaje - online, presencial o *blended*/híbridos (Bower et al, 2014; Díaz & Serra, 2020; Buitrago-Bohórquez, & Sánchez, 2021). En esta misma línea, se hace necesario explorar cuáles son los enfoques educativos, específicamente las estrategias que los docentes usan al momento de integrar tecnologías (Bower et al., 2014) y, los ajustes realizados para estar en línea con las características de los estudiantes de la generación digital (Brown, 2005).

También, qué creencias con respecto al uso de las tecnologías informan las decisiones de los docentes en un ambiente de enseñanza virtual (Jääskelä et al., 2017), los tipos de actividades de aprendizajes mediadas por la tecnología que los docentes usan en sus clases (Chen et al, 2019), la habilidad de los docentes para generar e incentivar la motivación en ambientes de aprendizaje online que puedan impactar positivamente en el aprendizaje de los estudiantes (Moore, 2016; García-Mogollón & Mogollón-Rodríguez, 2020; Astudillo-Villalba, Terán-Batista & De-Oleo-Comas, 2021).

Para Moore (2016), un diseño óptimo de cursos en formatos digitales que garantice que el aprendizaje sea efectivo debiese cumplir con tres tipos de “presencias”: presencia de enseñanza, presencia social y presencia cognitiva. La presencia de enseñanza está vinculada con los esfuerzos deliberados que los profesores realizan para responder de forma estratégica a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Además, la presencia de enseñanza está fuertemente relacionada con la capacidad de respuesta de los docentes a las distintas solicitudes de sus estudiantes. Por ejemplo, respondiendo a las consultas de los estudiantes durante una clase en línea, las instancias de retroalimentación y, también, al responder correos electrónicos (Moore, 2016).

La presencia social se relaciona al sentido de comunidad que un estudiante experimenta y cómo esta contribuye a generar una interacción próxima a la que se da en contextos de enseñanza presenciales (Swan & Shih, citado en Moore, 2016). Por lo tanto, transferir el sentido de comunidad a un ambiente de aprendizaje en línea es crítico por cuanto permite crear un ambiente de aprendizaje colaborativo e interactivo que puede tener efectos positivos en los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Moore, 2016).

Es por ello que, en las etapas iniciales de un curso en un entorno virtual de aprendizaje los tipos de ejercicios que se asignan debieran ser diseñados para permitir que, de forma efectiva, los estudiantes puedan conocer tanto al docente como a sus compañeros en un nivel más personal (Moore, 2016). De esta forma, una comunicación activa y sostenida - docente a estudiante y estudiante a estudiante - puede ser un indicador de compromiso y, por lo tanto, una estrategia de enseñanza y aprendizaje adecuada para los ambientes de enseñanza en línea por cuanto permite establecer presencia social.

En cuanto a la presencia cognitiva, en un estudio del 2014, Yamagata-Lynch descubrió que el establecer reglas del curso claras tiene un impacto significativo en los resultados de aprendizaje de los estudiantes y, además el ambiente de aprendizaje resulta más agradable, por consiguiente, los estudiantes experimentan una presencia cognitiva más elevada. Esto sugiere que, los docentes en el contexto de entornos de enseñanza-aprendizaje virtual deben adoptar estrategias de enseñanza que puedan establecer un sentido de comunidad que integren de forma efectiva el modelo de aprendizaje activo y que faciliten el aprendizaje autónomo.

Finalmente, este proyecto de investigación adoptó una metodología cualitativa y tuvo como principal objetivo las percepciones de un grupo de docentes de inglés como lengua extranjera con relación a la efectividad de las adecuaciones realizadas durante la enseñanza remota de sus asignaturas y los desafíos enfrentados.

## Materiales y Métodos

Este proyecto de investigación adoptó una metodología cualitativa para recoger información respecto a la percepción de docentes de inglés en la transición de enseñanza presencial a una modalidad completamente remota. Para ello, se diseñó y administró un cuestionario con 15 preguntas abiertas. Con respecto a los cuestionarios se ha señalado que, los reportes individuales entregan información relacionada tanto sobre cómo piensan y cómo se sienten los participantes (Burns, 2010). Por lo tanto, el tipo de preguntas empleadas fueron fundamentales para asegurar que los participantes proporcionarían respuestas detalladas sobre sus percepciones en el contexto de enseñanza en el cual realizaron sus clases. Además, la construcción de la encuesta se basó en las estrategias documentadas por Spratt (2010), como parte de preparación de certificación de conocimientos para profesores de inglés.

La encuesta se dividió en tres secciones con énfasis en las siguientes áreas:

1. *Sección 1*: datos personales de los participantes y experiencia docente o laboral. (Preguntas 1 a la 5).
2. *Sección 2*: desafíos enfrentados por los docentes en enseñanza en línea, incluyendo recursos, metodologías, actividades y estrategias para fomentar trabajos colaborativos en entornos virtuales. (Preguntas 6 a la 9).
3. *Sección 3*: aspectos relacionados a enseñanza del lenguaje y las percepciones de los docentes en torno a aspectos lingüísticos (Gramática, vocabulario, etc.). (Preguntas 10 a la 15).

La muestra consistió en un grupo de 16 docentes de inglés con extensa trayectoria en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Todos los participantes contaron con estudios de postgrado en la disciplina. El grupo de participantes, compuesto por hombres y mujeres, formaron parte de la misma casa de estudios y programa de inglés durante el periodo que duro la investigación. El rango de edad de los participantes fluctuó en el rango de 29 a 54 años. Significativamente, la mitad de los participantes indicó haber tenido experiencia en el contexto de enseñanza en línea antes de la pandemia, y la otra mitad declaró que no había enseñado de manera remota previamente a la pandemia. Debido a la naturaleza del estudio, no se excluyeron participantes.

Posteriormente, consistente con la metodología cualitativa las respuestas de los participantes fueron categorizadas en consideración a las tres dimensiones para la enseñanza en ambientes virtuales propuestas por Moore (2016), a entender: presencia de enseñanza, social y cognitiva para entornos virtuales. Se ha señalado que la lectura intensiva puede contribuir a identificar patrones que permiten responder el objeto de la investigación (Burns, 2010). Por consiguiente, por medio de la lectura intensiva, las respuestas de los informantes fueron sistemáticamente analizadas y posteriormente categorizadas. En la siguiente sección se organizarán los resultados más importantes obtenidos a partir de la encuesta.

## Resultados y Discusión

En relación con las estrategias pedagógicas empleadas para la enseñanza del inglés en un entorno virtual de aprendizaje, es importante mencionar que, en su totalidad, los participantes replicaron un núcleo de prácticas pedagógicas que son habituales a la modalidad presencial. La estructura tradicional de “*warm up*”, planteamiento de objetivos al inicio de la clase, actividades de práctica, cierre, o la metodología de enseñanza basada en la presentación, práctica y producción son indicadas como las etapas seguidas en el desarrollo de sus prácticas docentes, lo cual permite evidenciar que frente a una situación de emergencia, la implementación de estrategias similares a las usadas en formatos presenciales y profundamente arraigadas, son replicadas en un contexto mediado por tecnología.

Con respecto a los tipos de presencia fomentados por los participantes en un ambiente virtual de aprendizaje, la tabla 1 presenta la relación entre las estrategias mencionadas y el tipo de presencia que estas desarrollan. Es interesante observar que, mayormente, los docentes desarrollaron la presencia de enseñanza la cual está relacionada con los esfuerzos intencionados para el “diseño, facilitación e instrucción directa” del contenido o la presencia de enseñanza (Akyol & Garrison, 2008, p. 4 citado en Moore, 2016).

En segundo lugar, los resultados reportan que el desarrollo de presencia social, enfocada a establecer un sentido de comunidad en ambientes virtuales de aprendizaje, recibió considerablemente menos atención por parte de los docentes. En contraste, los resultados indican que la presencia menos fomentada fue la cognitiva, es decir, instancias que permiten que un estudiante establezca conexiones tanto con el contenido, con sus docentes y sus pares, para así, construir un ambiente aprendizaje propicio. Este sentimiento lo expresa uno de los docentes al señalar: “*Creo que la mayoría de los estudiantes aún tienen la percepción de que hay un logro mayor en las clases presenciales que en las 100 % en línea o remotas*”.

A continuación, se reportan los resultados recogidos en función a los desafíos y principales estrategias utilizadas por la muestra del estudio para la enseñanza del inglés en contextos extranjeros. En primer lugar, se reportan las estrategias y luego su respectiva categorización en relación con el tipo de presencia: enseñanza (E), social (S), cognitiva (C).

A la luz de la tabla 1, se advierte que dos participantes (2 y 5) aportaron con estrategias que fueron categorizadas en dos y tres tipos de presencias respectivamente. Se asignó “1” para la presencia de enseñanza, “2” para la social, y “3” para la presencia cognitiva. Luego de procesar y analizar los datos con JASP (2021), la moda de presencia fomentada por la mayoría de los participantes en un ambiente virtual de aprendizaje fue la de enseñanza (1).

**Tabla 1:** Resultados obtenidos- Estrategias y Tipos de Presencia para formatos online

Participantes	Estrategia	E	S	C	Total
1	Trabajo colaborativo y tecnología		•		1
2	Permanecer en contacto con los estudiantes y motivarlos/ apoyarlos con retroalimentación.	•	•		2
3	Trabajo colaborativo entre estudiantes		•		1
4	Brainstorming y trabajo con vocabulario			•	1
5	Uso de canciones, relación del contenido con la vida real, humor y actitud positiva para aprender inglés	•	•	•	3
6	Creación de actividades auditivas y adaptadas por nivel	•			1
7	Adaptar actividades y guías	•			1
8	Planificar y adaptar actividades de enseñanza	•			1
9	Enseñar a los estudiantes estrategias de aprendizaje			•	1
10	Asignación de tiempo para reflexionar			•	1
11	Retroalimentación a los estudiantes	•			1
12	Trabajo grupal		•		1
13	Mantener una presencia fuerte y visible para promover la participación	•			1
14	Selección de actividades apropiadas	•			1
15	Adecuación de contenidos	•			1
16	Adecuación de actividades para aprender	•			1
Totales		10	5	4	19

**Fuente:** propia

La tabla 2 presenta el resultado del análisis estadístico realizado. Por otra parte, la tabla 3 presenta los análisis de frecuencia y porcentajes obtenidos para cada tipo de presencia considerada en esta investigación, lo cual indicó: 62, 5% para enseñanza, 31, 5% para la social y 25% para la cognitiva de un total de 100% considerando cada una de ellas.

**Tabla 2:** Moda en tipos de Presencia identificada para enseñanza remota

	Presencia	Participante
Válidas	19	19
Faltante	0	0
Moda	1.000	1.000
Desviación estándar	0.820	5.627
Mínimo	1.000	1.000
Máximo	3.000	19.000

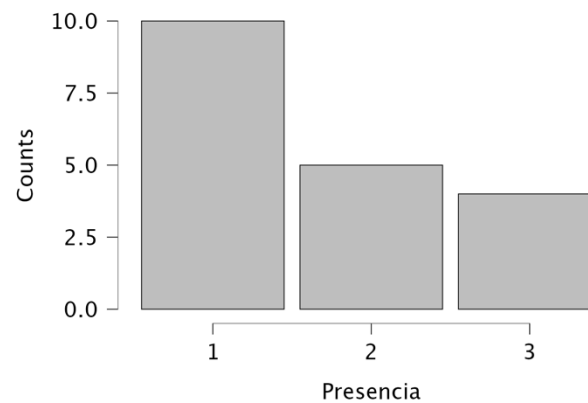
**Fuente:** propia

**Tabla 3:** Tabla de frecuencia para cada tipo de presencia

Tipo de Presencia	Frecuencia	
	Absoluta	Relativa
Enseñanza	10	62.50%
Social	5	31.25%
Cognitiva	4	25.00%
Desviación estándar	0.820	5.627
Mínimo	1.000	1.000
Máximo	3.000	19.000

Fuente: propia

La figura 1 presenta la distribución de las preferencias de la muestra del estudio; 1 para la presencia de enseñanza, 2 para la social, y 3 para la cognitiva.

**Figura 1:** Diagrama de distribución por presencia

Fuente: propia

La tabla 4 organiza las creencias de los profesores con respecto a qué modalidad, presencial, remota o mixta, permite desarrollar efectivamente las competencias productivas y receptoras del idioma inglés. Con respecto a las habilidades receptoras, *lectura* y *auditiva*, un número relevante de encuestados señala que pueden ser desarrolladas efectivamente en ambas modalidades. Sin embargo, solo 1 participante indica que la habilidad de lectura puede ser desarrollada únicamente en un formato presencial. Similarmente, 3 encuestados señalan que la habilidad auditiva puede desarrollarse de mejor forma solo en modalidad presencial.

En cuanto a las habilidades productivas, *oralidad* y *escritura*, se advierten resultados dispares. Por un lado, una mayoría significativa de encuestados indicó que la *escritura* podía ser desarrollada en ambas modalidades. Sin embargo, solo 1 participante señaló que la modalidad presencial permite trabajar esta habilidad de mejor forma, mientras que 2 encuestados observan que ambos formatos ofrecen el potencial para desarrollar efectivamente la habilidad de *escritura*. Por otro lado, un número importante de encuestados sugieren que la *oralidad* se desarrolla de mejor forma en modalidad presencial. Significativamente, 5 participantes indican que esta habilidad puede ser desarrollada tanto en formato presencial como virtual. Ningún encuestado señaló que la oralidad puede ser desarrollada únicamente en un ambiente virtual de aprendizaje.

**Tabla 4:** Percepciones de los docentes en relación con formatos óptimos para desarrollo de habilidades

Tipo de habilidad	Solo presencial	Solo remoto	Mixto
Lectura	1	2	13
Auditivas	3	1	12
Oralidad	11	0	5
Escritura	1	2	13
Cultural/ Conductual/ Actitudinal	4	0	12

Fuente: propia

La tabla 5 detalla la percepción de los participantes respecto a qué modalidad, presencial, remota o mixta, permite desarrollar más efectivamente los aspectos lingüísticos del idioma inglés. Los resultados indican que un número significativo de participantes considera que los componentes *gramaticales* y de *vocabulario* pueden ser desarrollados en una modalidad que integre elementos de enseñanza presencial y remota. En contraste, la gran mayoría de encuestados advierte que la modalidad presencial facilita el trabajar de manera más efectiva en lo que respecta a la *pronunciación*. Por otro lado, un número considerablemente menor de encuestados indica que esta habilidad puede ser trabajada en modalidad mixta.

**Tabla 5:** Percepciones de los docentes en relación con formatos óptimos para desarrollo de habilidades

Tipo de componente	Solo Presencial	Solo remoto	Mixto
Gramática	2	0	14
Vocabulario	0	1	15
Pronunciación	11	0	5

Fuente: propia

Los datos sugieren que para la “presencia de enseñanza” existió una clara tendencia a transferir las mismas metodologías de enseñanza presencial a formato en línea. Para ejemplificar esta observación, un participante señaló que “los estudiantes aprenden y se vinculan mucho más en formatos presenciales que en remotos”. Los resultados de este estudio están en línea con los observados por Kear et al., (2011), en su estudio sobre las percepciones en relación con el uso de plataformas virtuales para la enseñanza, observan que docentes con poca experiencia transfirieron las estrategias propias del formato presencial al formato virtual. Simplemente transferir estrategias de enseñanza empleadas en formato presencial puede obstaculizar y afectar negativamente los resultados de aprendizaje esperados (Moore, 2016).

Así mismo, la mayoría de los obstáculos y desafíos se enmarcan en esta categoría y como los participantes debieron adaptarse al formato virtual, lo que, por un lado, puede estar relacionado con la falta de experiencia en enseñanza en espacios virtuales y, por el otro, con la cantidad de trabajo que supone tal transición. Considerando la experiencia docente en espacios virtuales de enseñanza-aprendizaje, Kear et al. (2011) argumentan que es esencial que docentes con poca



experiencia en esos formatos planifiquen y se preparen correctamente, para de esa forma, tener recursos a su disposición que le permitan responder de forma efectiva a las necesidades de sus estudiantes.

En una investigación sobre las percepciones docentes en relación con el uso de software de video llamadas para la enseñanza remota, Chen et al. (2019) señalan que la carga de trabajo para los docentes aumenta considerablemente, tanto por lo demandante de las clases como por los aspectos administrativos con los que deben lidiar. Estos resultados sugieren la importancia de establecer instancias de entrenamiento docente que permitan adecuar estrategias de enseñanza a un entorno virtual de enseñanza-aprendizaje. Además, plantea la necesidad de reducir tanto el número de estudiantes por curso para permitir una enseñanza más focalizada, como también la carga administrativa de los docentes.

En lo que respecta a la “presencia social”, si bien es cierto que un número menor de participantes destacó la importancia del trabajo colaborativo y la necesidad de generar vínculos con los estudiantes para lograr establecer un sentido de “comunidad”, no existe una tendencia a profundizar o detallar qué estrategias permitirían desarrollar esta presencia en un formato virtual de enseñanza-aprendizaje.

Estos resultados están en línea con los observados por Chen et al. (2019), observaron que cierto software de video llamadas (utilizados para enseñanza en espacios virtuales) no facilitaba una interacción constante entre profesor a estudiantes y estudiante a estudiante, a diferencia del formato presencial. Además, también señalaron que, una plataforma virtual no permite replicar íntegramente una clase presencial, por ejemplo, no logra replicar la facilidad con la que se interactúa en la modalidad presencial y reduce las posibilidades de los docentes para responder a dudas.

A este respecto, notablemente, los resultados de la presente investigación indican que no existieron esfuerzos intencionados para establecer instancias de interacción entre estudiante a estudiante, por el contrario, esta fue mayoritariamente docente a estudiante. Similarmente, Kear et al. (2011) observaron que los participantes de su estudio reportaron una interacción más elevada entre sus estudiantes, cuando en realidad esta fue mucho menor. Esto advierte que, en un espacio virtual de enseñanza-aprendizaje monitorear y maximizar la interacción entre estudiantes puede resultar aún más complejo. Por el contrario, y en contraste con los resultados del presente estudio,

Yamagata-Lynch (2014) concluye que una presencia social fuerte contribuye a incentivar el trabajo autónomo de los estudiantes. Los participantes de su estudio lograron establecer una presencia social efectiva por medio de videos donde se presentaban a sus estudiantes y por medio del uso de foros donde ellos pudieran presentarse y formular preguntas a sus compañeros. Igualmente, en una investigación sobre el impacto del uso de video en ambientes virtuales de enseñanza-aprendizaje, Borup et al. (2014) observó que sus participantes lograron establecer una presencia social efectiva gracias al uso de la cámara al momento de impartir la clase.

Esto representaría una necesidad y oportunidad de mejora sobre cómo establecer de forma estratégica la presencia social que permita establecer un espacio que facilite la enseñanza y

aprendizaje, además de, establecer un dossier de buenas prácticas pedagógicas en formatos virtuales que los docentes puedan usar.

## Conclusiones

El propósito de este estudio cualitativo fue investigar las percepciones con relación a los desafíos y adecuaciones realizadas por un grupo de docentes de inglés como lengua extranjera en Chile durante la crisis sanitaria en el periodo de enseñanza del 2020. A partir de los resultados, se puede concluir que, en entornos virtuales, se asigna un énfasis importante al contenido y formatos para su presentación. En la misma línea, en consideración de las adecuaciones realizadas para promover la “presencia de enseñanza”, se advierte una fuerte tendencia por mantener las metodologías utilizadas en un ambiente presencial de enseñanza del idioma inglés.

Estas estrategias fueron, mayormente, transferidas a un contexto de enseñanza virtual sin ser adaptadas estratégicamente. Por ejemplo, un docente que considere que las plataformas para *video llamadas* suponen una limitante para la interacción, puede que presente cierta resistencia a su uso, lo que impactará negativamente en la forma en que utiliza dicha herramienta. Esto sugiere que las oportunidades de perfeccionamiento docente deben apuntar a que los docentes puedan integrar de forma efectiva la tecnología en sus prácticas pedagógicas, y no simplemente trasladar estrategias de enseñanza presencial a ambientes virtuales. En el proceso de transición a un ambiente virtual de enseñanza-aprendizaje, la presencia social no fue trabajada de forma significativa. A este respecto, una futura investigación podría indagar sobre las percepciones de los estudiantes en torno a la presencia social y como se hacen participe de una comunidad educativa virtual.

En temas de contenido y “presencia cognitiva” /y contenido, se podría inferir que aspectos estructurales como gramática, vocabulario y desarrollo de competencias receptivas, lectura y audición, podrían ser efectivos en formatos en línea y presenciales, mientras que competencias de oralidad y escritura, serían mayormente desarrolladas en formatos presenciales. En esta misma línea, se puede concluir que programas que sean en su totalidad remotos y que busquen promover habilidades productivas empíricas representan un mayor desafío, y, por lo tanto, requieren de una planificación y articulación clara y detallada para apoyar a los docentes a cargo. En la misma línea, existe poca evidencia desde el punto de vista de identificar estrategias de interacción de los estudiantes con los contenidos propuestos, no siendo desarrollado en profundidad por los estudiantes.

Finalmente, los resultados del estudio permiten concluir que frente al escenario de pandemia se realizó un gran esfuerzo por integrar estrategias efectivas de presencialidad a formatos en línea, con un fuerte énfasis en la “presencia de enseñanza”, pero menor medida las presencias sociales y cognitivas. Por consiguiente, el mayor desafío se encuentra en potenciar el nivel de vinculación entre los estudiantes y pares como parte de un curso en un ambiente virtual de enseñanza-aprendizaje. Además, deben establecerse instancias en las que se pueda establecer instancias para que los estudiantes desarrollen un aprendizaje activo y autónomo, lo que es fundamental para el éxito de la educación en un ambiente virtual de enseñanza-aprendizaje.

## Agradecimientos

Agradecemos al Comité de Ética de la Universidad de las Américas en Chile por su rigurosa retroalimentación, validación y aceptación de esta propuesta investigativa, la cual permitió la recolección de datos y la confidencialidad de la información obtenida como parte de este estudio de investigación.

## Referencias

- Astudillo-Villalba, F., Terán-Batista, X., & De-Oleo-Comas, A. (2021). Estudio descriptivo de la motivación del estudiante en cursos de matemáticas a nivel de educación superior. *IPSA Scientia, Revista científica Multidisciplinaria*, 6(3), 60–85. <https://doi.org/10.25214/27114406.1112>
- Barahona, M. (2015). *English Language Teacher Education in Chile: A Cultural Historical Activity Theory Perspective*. Abingdon: Routledge.
- Borup, J., West, R. E., Thomas, R., & Graham, C. R. (2014). Examining the impact of video feedback on instructor social presence in blended courses. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(3). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i3.1821>
- Bower, M., Kenney, J., Dalgarno, B., Lee, M. J. W., & Kennedy, G. E. (2014). Patterns and principles for blended synchronous learning: Engaging remote and face-to-face learners in rich-media real-time collaborative activities. *Australasian Journal of Educational Technology*, 30(3). <https://doi.org/10.14742/ajet.1697>
- Brown, M. (2005). Chapter 12: Learning Spaces. En D. G. Oblinger & J. L. Oblinger (Eds.), *Educating the Net Generation*. /pp. 12.1, 12.22). EDUC AUSE. <https://www.educause.edu/ir/library/PDF/pub7101.PDF>
- Buitrago-Bohórquez, B., & Sánchez, H. (2021). Competencias pedagógicas y tecnológicas del docente para el diseño instruccional en educación virtual universitaria. *IPSA Scientia, Revista científica Multidisciplinaria*, 6(2), 82–100. <https://doi.org/10.25214/27114406.1054>
- Burns, A. (2010). *Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners*. New York: Routledge.
- Chen, J. C., Dobinson, T., & Kent, S. (2019). Lecturers' perceptions and experiences of Blackboard Collaborate as a distance learning and teaching tool via Open Universities Australia (OUA). *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/02680513.2019.1688654>
- Daniel, S. J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects Journal*, 49, 91-96. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>
- Díaz, A. & Serra, L. (2020). Competencias digitales del docente universitario. *SUMMA. Revista disciplinaria en ciencias económicas y sociales*, 2(1), 105-125.
- García-Mogollón, M., & Mogollón-Rodríguez, M. (2020). Gamificación con procesos cognitivos para mejorar niveles de comprensión lectora en estudiantes de octavo grado. *IPSA Scientia, Revista científica Multidisciplinaria*, 5(1), 127–142. <https://doi.org/10.25214/27114406.997>
- Hockly, N. (2012). Mobile learning. *ELT Journal*, 67(1), 80–84. <https://doi.org/10.1093/elt/ccs064>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

- Jääskelä, P., Häkkinen, P., & Rasku-Puttonen, H. (2017). Teacher Beliefs Regarding Learning, Pedagogy, and the Use of Technology in Higher Education. *Journal of Research on Technology in Education*, 49(3-4), 198–211. <https://doi.org/10.1080/15391523.2017.1343691>
- JASP Team (2021). JASP (Version 0.16.1)[Software informático]. <https://jasp-stats.org>
- Kear, K., Chetwynd, F., Williams, J., & Donelan, H. (2011). Web conferencing for synchronous online tutorials: Perspectives of tutors using a new medium. *Computers & Education*, 58(3), 953–963. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.10.015>
- Louwrens, N., & Hartnett, M. (2015). Student and teacher perceptions of online student engagement in an online middle school. *Journal of Open, Flexible and Distance Learning*, 19(1), 27–43. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1068364.pdf>
- Moore, R. L. (2016). Interacting at a distance: Creating engagement in online learning environments. En K.-B. Lydia, B. Joseph, N. Esther, & A. Cynthia (Eds.), *Handbook of Research on Strategic Management of Interaction, Presence, and Participation in Online Courses* (pp. 401-425). Hershey, PA, USA: IGI Global. [https://digitalcommons.odu.edu/stemps\\_fac\\_pubs/95/](https://digitalcommons.odu.edu/stemps_fac_pubs/95/)
- Shin, D-S. (2020). Introduction: TESOL and the COVID-19 pandemic. *TESOL Journal*. 11(3). <https://doi.org/10.1002/tesj.547>
- Spratt, M. (2010). *The TKT Teaching Knowledge Test Course*. Canada: Cambridge Esol University Press.
- Taci, J. (2021). Teaching English as a Foreign Language in Pandemic Times. *European Journal of Social Science Education and Research*, 8(3), 1–6. <https://doi.org/10.26417/778dbj13j>
- Villalobos-Valdez, J. (2021). Pilares tecnológicos universitarios dentro del contexto de la cuarta revolución industrial. *IPSA Scientia, Revista científica Multidisciplinaria*, 6(2), 35–51. <https://doi.org/10.25214/27114406.1096>
- Yamagata-Lynch, L. C. (2014). Blending online asynchronous and synchronous learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(2), 178-212. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i2.1778>