

EL ROL DEL DOCENTE EN UN CURSO DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN LÍNEA: RETOS Y OPORTUNIDADES

THE ROLE OF THE TEACHER IN AN ONLINE ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE COURSE: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES

Teadira Pérez
teadira@ula.ve

Escuela de Idiomas Modernos. Centro de Investigaciones en Lenguas
Extranjeras, CILE. Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela

Recibido: 09/10/2017
Aceptado: 12/03/2018

Resumen

La presente investigación tiene como finalidad explorar el rol del docente en un curso de inglés en línea de comunicación síncrona (CILCS) con el propósito de observar los retos y las oportunidades que enfrentan. Esta investigación se fundamenta en teorías relacionadas con la enseñanza/aprendizaje de lenguas mediada por entornos de comunicación síncrona y de la mediación en línea. Los participantes del estudio son un docente y dos estudiantes que se encontraban inscritos en un CILCS. Los instrumentos para la recolección de los datos consisten en encuestas y observaciones en línea. Los resultados orientarán a docentes en el desarrollo pedagógico y la puesta en práctica de CILCS, particularmente en las tareas y competencias tecno-socio-pedagógicas del mediador en CILCS.

Palabras clave: inglés, aprendizaje e-síncrono, rol del tutor

Abstract

The present research study aims to explore the tutor's role in a synchronous communication English course (SCEC) in order to observe the challenges that tutors face and the opportunities they have in this kind of online teaching environments. This research study is framed within theories related to language teaching/learning mediated by synchronous communication tools and online tutoring. The study collected data from one tutor and two students through surveys and online observations. The results will guide teachers on the pedagogical development and implementation of SCEC, particularly on the tasks and tutor's techno-socio-pedagogical competences in SCEC.

Keywords: english, e-synchronous learning, tutor's role.

1. Introducción

Los avances en Las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) han representado un cambio en la manera cómo se enseña y se aprende una lengua extranjera. Actualmente es común observar como las aulas de clase presenciales se han transformado en entornos mixtos que incorporan herramientas tecnológicas para facilitar la interacción entre el docente y los estudiantes para desarrollar la lengua meta. El desarrollo de nuevas plataformas tecnológicas de comunicación síncrona ha llevado a algunos docentes a incursionar en la enseñanza de inglés como lengua extranjera a través de clases más personalizadas y centradas en las necesidades de estudiantes. A pesar de que los CILCS representan una oportunidad para docentes y estudiantes, superando las barreras impuestas por los límites geográficos y de tiempo, se conocen pocas experiencias que informan su existencia en ambientes formales de aprendizaje (Warschauer, 2011). La integración de plataformas tecnológicas al aula de clase que permiten el intercambio de información simultánea ofrece a los educandos posibilidades de mejorar el inglés oral y escrito con la colaboración inmediata de otros hablantes de la lengua meta. Esta investigación permitió tener un acercamiento a un CILCS con el propósito de observar y analizar la función del tutor en línea y la interacción que se lleva a cabo para establecer los lineamientos pedagógicos que podrían informar la puesta en práctica de actividades o proyectos de comunicación síncrona para la enseñanza/aprendizaje de inglés como lengua extranjera a nivel universitario.

2. Algunas consideraciones teóricas

Esta investigación se fundamenta en teorías recientes enseñanza/aprendizaje de lenguas mediado por plataformas de comunicación síncrona (EALMCS). Recientemente se ha observado un auge en el desarrollo de cursos en línea que permiten el desarrollo de la lengua a través de la comunicación manera simultánea (Park y Bonk, 2007). Estos avances, aunque todavía no se vislumbran el ámbito de las universidades formales, indudablemente han hecho repensar la manera cómo se enseña y se aprende una lengua extranjera en estos entornos virtuales con miras a que no constituya simplemente una práctica de índole comercial y que sirva para el desarrollo de la comprensión y la producción oral y escrita de la lengua meta. Una de las ventajas de la comunicación e interacción síncrona que se produce a través de sistemas de Web conferencias reside en el hecho de que el aprendizaje es más social (Motteram, 2011). Park y Bonk (2007) señalan, que estos ambientes de aprendizaje virtual, además de fortalecer la presencia social, promueve la interacción y la retroalimentación inmediata entre el tutor y el estudiante. Autores como Warschauer (2004), hacen hincapié en el hecho de que estas plataformas ofrecen herramientas integradas que favorecen la interacción a través del audio, vídeo y de una ventana de chat que facilita la comunicación y la retroalimentación basada en la producción oral y escrita del estudiante (Marjanovic, 1999).

Es importante señalar que el aprendizaje de la lengua meta en ambientes virtuales de comunicación síncrona se produce cuando la interacción va más allá del trabajo con el material electrónico utilizado por el tutor virtual. Anderson y Garrison (1998) precisamente señalan que se necesita de un esfuerzo consciente por parte del mediador para que la lengua se desarrolle en situaciones auténticas a través de un proceso de interacción social. Autores como Bradley y Lomicka (2000) señalan además que la función del docente debe estar centrada en minimizar la ansiedad que pudiera ocasionar comunicarse en la lengua meta y en promover la interacción.

En un CILCS se enfrentan retos que van desde la selección de la plataforma adecuada, la brecha digital que impone la carencia de una conexión a Internet idónea para llevar a cabo este tipo de actividades y la infraestructura de la que se dispone en las instituciones educativas

(Warchauer, 2010). Existe también una resistencia a la integración de las TIC a la enseñanza/aprendizaje de lenguas, precisamente por este tipo de barreras, y también porque los participantes del proceso educativo no cuentan con el entrenamiento necesario para lograr efectiva y pedagógicamente dicha integración (Aylward, 2003). La visión del rol del tutor en línea ha evolucionado, se trata de ir más allá de postular preguntas y exigir respuestas. Garrison y Anderson (2003), por ejemplo, sostienen que el tutor en línea debe encargarse del diseño instruccional de los cursos, de facilitar la interacción y de la instrucción directa. Indudablemente que esta evolución obedece también a que las plataformas y la manera cómo se enseña y aprende una lengua han cambiado, exigiendo un paradigma distinto que va más allá de la instrucción directa. Una de las implicaciones de enseñar en línea es que los docentes deben entender su función en el acompañamiento como mediadores para promover el aprendizaje colaborativo (Kitade, 2000; Mason, 2003 y Thorpe, 2002; 2003) de manera que la interacción vaya acompañada de oportunidades, promovidas por el tutor en línea, que permitan el monitoreo de las actividades y una retroalimentación adecuada y oportuna que surja de la producción de los estudiantes (Henry y Li, 2005; Rosell-Aguilar, 2007).

Autores como Grenfell et al. (2003) argumentan la necesidad que existe de desarrollar 7 áreas de conocimiento tomando en consideración el modelo educativo docente basado en competencias, por sus siglas en inglés (CBTE), a saber: a) conocimiento acerca del contenido, b) conocimiento pedagógico general, c) conocimiento curricular, d) conocimiento pedagógico del contenido, e) conocimiento de las características de cada estudiante, f) conocimiento del contexto educacional y g) conocimiento de las metas educativas. Una propuesta similar presenta Shelley, et al. (2016) al identificar 8 categorías que delimitan el papel del tutor en línea: a) cualidades y orientación afectiva, b) experiencia pedagógica, c) experiencia en la asignatura y manejo del contenido, d) destrezas tecnológicas, e) destrezas interactivas de apoyo individualizado, f) autogestión, g) gestión y apoyo grupal y h) destrezas profesionales y responsabilidad.

La acción tutorial debe complementarse con el uso de estrategias efectivas de moderación, Salmon (2003), una de las pioneras en proponer un modelo de moderación y el diseño de actividades en línea, acertadamente sugiere que el éxito de la enseñanza en línea depende en

gran medida de las competencias pedagógicas y tecnológicas de los tutores y del potencial que tengan de motivar a los estudiantes a aprender. Esta propuesta ha sido ampliada por autores como Darabi et al. (2006), quienes proponen una lista de 20 competencias que un tutor en línea debe desarrollar:

- Utilizar estrategias de presentación.
- Demostrar destrezas comunicativas efectivas.
- Propiciar discusiones productivas.
- Garantizar una comunicación adecuada.
- Proporcionar a los estudiantes con lineamientos de acuerdo al nivel de los cursos.
- Generar oportunidades para que se produzcan distintos tipos de interacción.
- Proporcionar retroalimentación adecuada y oportuna.
- Evaluar el aprendizaje tomando en consideración los objetivos planteados.
- Promover el desarrollo de destrezas de pensamientos crítico en los estudiantes.
- Monitorear el progreso de los estudiantes.
- Evaluar la efectividad del curso.
- Motivar a los estudiantes a monitorear su propio aprendizaje.
- Manejar los aspectos logísticos del curso.
- Fomentar una comunidad de aprendizaje.
- Crear un ambiente abierto y agradable.
- Utilizar varios métodos para garantizar la comunicación entre los tutores y estudiantes.
- Ayudar a los estudiantes a familiarizarse con el ambiente de enseñanza/aprendizaje síncrono y dinámica del curso.
- Utilizar la tecnología relevante de manera efectiva.
- Identificar y solucionar los problemas que ocasione la plataforma que se esté utilizando.
- Tomar decisiones en cuanto al desarrollo profesional que necesite el tutor y conocimientos previos que requieran los estudiantes (Darabi et al., 2006:110).

Hampel y Stickler (2005) señalan que, además de las competencias que el tutor en línea debe manejar, se requiere que los tutores se involucren más en sus cursos de manera que: a) desarrollen un estilo propio que

facilite la dinámica de los cursos, b) fomenten la creatividad y la elección, c) faciliten del desarrollo de la competencia comunicativa, d) promuevan la socialización en línea, e) reconozcan las limitaciones técnicas, de conexión y del contexto y proponga alternativas y f) maneje competencias técnicas básica y específicas de la plataforma (Hampel y Stickler, 2005: 317). Anderson (2008) desarrolla y concibe una función más amplia del tutor en línea que plantea que su accionar está centrado en: a) el desarrollo y organización de la experiencia de aprendizaje, b) diseño e implementación de actividades que motivan a los estudiantes a interactuar entre ellos, con el tutor y en actividades colaborativas en grupo, y c) el monitoreo de las interacciones y la orientación de los estudiantes haciendo uso de su conocimiento de y acerca de la lengua (Anderson, 2008:54). La enseñanza/aprendizaje de lenguas en ambientes síncronos nos impone el reto de explorar que rol deben desempeñar los tutores en estos ambientes multimodales que requieren de la interacción continua y del manejo de la lengua para que la clase pueda llevarse a cabo y que el que aprende se sienta motivado a desarrollar la lengua en un CILCS diseñado y mediado siguiendo criterios pedagógicos.

3. Metodología

Esta investigación, enmarcada dentro del paradigma cualitativo, procura explorar los procesos donde surgen los problemas, en vez de ir directamente al análisis de los productos finales. Este estudio se llevó a cabo específicamente por medio del estudio de casos con la finalidad de indagar sobre lo que sucede en un curso en línea de inglés de naturaleza síncrona (nivel principiante). Los estudios de casos se utilizan, primordialmente, para abordar un problema particular poco conocido que resulta relevante en sí mismo, o para probar una determinada teoría a través de un caso que resulta crítico, y que por sus condiciones resulta apropiado para evaluar la adecuación de una teoría establecida (Hancock y Algozzine, 2006; Neiman y Quaranta, 2006).

Los instrumentos que se utilizaron para recolectar los datos son: a) una encuesta que se administró a dos estudiantes al inicio, durante y al final del curso con la finalidad de sondear sus opiniones acerca del rol que desempeña el tutor en un curso de inglés de comunicación síncrona y los retos que enfrenta; b) una encuesta dirigida al docente con el propósito de explorar su opinión acerca del curso, la dinámica, interacciones y los criterios pedagógicos enmarcan su diseño, y c) observaciones de las

sesiones en línea de manera que se analice la dinámica de las clases en línea y las interacciones que se llevan a cabo entre el tutor y los estudiantes.

Los procedimientos para recolectar los datos fueron los siguientes:

1. Seleccionar el curso de inglés en línea de comunicación síncrona.
2. Diseñar y aplicar una encuesta inicial para el tutor en línea de manera que se pueda determinar el nivel de los estudiantes, el propósito del curso y el material que se utiliza.
3. Planificar sesiones observación para explorar el rol del tutor virtual y el tipo de interacciones que se llevan a cabo en este tipo de cursos.
4. Diseñar y aplicar una encuesta a los estudiantes y al tutor virtual al inicio, durante y al final del curso de manera que se puedan explorar los retos tecnológicos y pedagógicos que enfrentan en este tipo de cursos en línea de comunicación síncrona.
5. Observar el curso en línea en inglés de comunicación síncrona (CLICS) de manera que se pueda determinar las funciones del tutor virtual y la dinámica de las clases.

4. Resultados

En esta sección se presenta el análisis de los resultados de las encuestas que los dos estudiantes y el tutor en línea de un CLICS y de las observaciones llevadas a cabo cuando los estudiantes y el docente interactuaban en la lengua meta. Los resultados muestran la función virtual síncrona que desempeñó el docente y los retos que enfrentó. Los resultados se presentan utilizando las tres categorías que emergieron del análisis de los datos y que llevaron a comprender la función del tutor virtual en este tipo de ambientes virtuales, particularmente en la enseñanza/aprendizaje de inglés a través de herramientas de comunicación síncrona. La primera categoría: ¿Análisis de necesidades, crucial para la e-planificación? da cuenta del proceso inicial de la planificación del curso en línea de inglés como lengua extranjera y las etapas esenciales que conllevan al desarrollo efectivo de este tipo de cursos siguiendo criterios pedagógicos. La segunda categoría: Interacción síncrona en línea: ¿cuáles son las funciones del tutor virtual? muestra la dinámica de las sesiones síncronas que se llevan a cabo en línea con el

propósito de desarrollar esencialmente la comprensión y producción oral; y la tercera categoría: La conectividad: una brecha para la enseñanza de inglés en línea en el contexto venezolano.

¿Análisis de necesidades, crucial para la e-planificación?

El desarrollo e implementación de un CLICS deriva del análisis de necesidades de los participantes y del contexto. Las decisiones que se tomaron antes de comenzar el curso se relacionaron con la selección de la plataforma en línea que se utilizó, la selección del material y la frecuencia de las clases por participante. Se escogió una plataforma de comunicación síncrona y un curso alojado en un sistema de gestión de aprendizaje de una editorial reconocida. El análisis de necesidades mostró que los estudiantes:

- a) Tenían un nivel principiante del inglés.
- b) Necesitaban desarrollar el inglés para comunicarse en su lugar de trabajo en forma oral y escrita.
- c) Conocían la plataforma tecnológica de comunicación síncrona para comunicarse con sus pares en el lugar de trabajo.

Esta información permitió comprender las necesidades de los estudiantes de manera que las decisiones que se tomaran en torno al diseño y desarrollo del curso partieran de este análisis previo. A este respecto es importante tomar en consideración la opinión del docente en cuanto a la planificación de actividades:

Planificar este tipo de actividades (si uno no utiliza algún libro digital o algo similar) requiere de tiempo, sobre todo para actividades personalizadas que es lo que normalmente buscan los estudiantes.

Se observa entonces que la planificación es un aspecto fundamental en este tipo de cursos y que requiere de organización y tiempo para atender de manera personalizada a los estudiantes.

Interacción síncrona en línea: ¿Cuáles son las funciones del tutor virtual?

El desarrollo del CLICS impone un reto al tutor en línea y a los estudiantes puesto que requiere de una planificación efectiva, una dinámica flexible y un seguimiento sistemático. Para que la interacción se

lleve a cabo es importante proporcionar a los estudiantes oportunidades que le permitan comunicarse en forma oral y escrita en la lengua meta. Los resultados que emergieron de la encuesta suministrada al docente y las observaciones permitieron afirmar que el tutor, además de participar en la organización y desarrollo del curso, debe cumplir con otras funciones que facilitan el desarrollo de la lengua meta y el manejo efectivo del curso. El manejo de destrezas técnicas es una de las funciones que acompaña al tutor en línea y que es necesario para la planificación, desarrollo e implementación del curso, así lo muestra el tutor en una de sus respuestas a la encuesta aplicada:

Primeramente, es importante organizar los contenidos en función del estudiante o grupo de estudiantes con el cual trabajaremos. Es muy importante también tener habilidades técnicas para poder solventar cualquier problema que llegase a presentarse (tanto a nosotros como a los estudiantes) relacionado con el uso del software.

El docente también resaltó la importancia de brindarle apoyo afectivo al estudiante en este tipo de sesiones síncronas que propician la interacción en la lengua meta:

Mientras se está dando la clase, es de vital importancia brindar apoyo afectivo al estudiante, ya que sus inseguridades pueden aumentar en gran medida debido a la distancia y por lo cual debemos llenar ese vacío.

Las destrezas de planificación, técnicas, afectivas van acompañadas de las funciones que el tutor en línea en CILCS debe cumplir, a saber:

- a) El manejo del material para la sesión utilizando el sistema de gestión de aprendizaje, monitoreando el desarrollo de la lengua a través de la interacción oral y escrita a través del chat de la plataforma en línea.
- b) La gestión y manejo de herramientas de comunicación síncrona como mensajería instantánea para comunicarse con los estudiantes en caso de que se tenga algún problema de conexión, audio o visualización del material.
- c) La búsqueda efectiva de materiales electrónicos complementarios para resolver las dudas que vayan presentando los estudiantes a medida que se desarrolla el curso.

- d) La utilización de otras herramientas en línea de comunicación asíncrona para el desarrollo de la comprensión y producción escrita.

La conectividad: una brecha para la enseñanza de inglés en línea en el contexto venezolano

En la actualidad la mayoría de los recursos para la enseñanza/aprendizaje de inglés como lengua extranjera en general se obtienen de Internet puesto que la Web nos ofrece una ventana al mundo auténtico. La enseñanza de inglés en línea requiere de la selección, desarrollo y/o uso pedagógico de los materiales electrónicos disponibles y de la utilización de herramientas de comunicación síncrona que faciliten la interacción y, por ende, el desarrollo de la lengua. No obstante, las dificultades en cuanto a la estabilidad de conexión a Internet y la poca capacidad del ancho de banda se convierten en una brecha que desafortunadamente aleja a docentes que desean innovar en el área y limita las posibilidades que tienen de conectarse en línea en sesiones síncrona con sus estudiantes. Este hecho se muestra en una de las respuestas del tutor en línea encargado del curso:

Indudablemente la conexión es el problema más serio, por lejos. Así logre solventar mis problemas de conexión como docente, siempre afectarán a mis estudiantes.

Esta situación impone un reto a los tutores quienes tienen que reinventar alternativas para resolver de manera efectiva las dificultades que tengan para llevar a cabo sus clases de comunicación síncrona. Entre estas alternativas, basadas en los resultados de la encuesta que se le realizó al tutor en línea, se pueden mencionar las siguientes:

- a) Planificar las sesiones en línea con anterioridad para enviar la invitación y los materiales a los estudiantes.
- b) Tener más de un lugar para poder conectarse e incluso estudiar la posibilidad de conectarse a través de distintos dispositivos.
- c) Plantear claramente a los estudiantes las limitaciones que se tienen en cuanto a conectividad y concientizarlos acerca de la flexibilidad que hay que tener para replanificar actividades en caso de que no puedan llevarse a cabo.

- d) Organizar actividades asíncronas a través de otras herramientas con la finalidad de ofrecer una alternativa en caso de que la conexión falle.

Estas opciones que derivan de la práctica informada nos llevan a valorar el análisis de necesidades y del contexto, considerando recursos físicos, humanos, digitales y sociales.

Recomendaciones para tutores de inglés como lengua extranjera a través de herramientas de comunicación síncrona

Los tutores de inglés como lengua extranjera a través de herramientas de comunicación síncrona deben desarrollar destrezas que le permitan cumplir funciones para el manejo pedagógico efectivo de este tipo de cursos. Es así como el tutor en línea debe:

- a) Organizar, planificar y gestionar sus cursos haciendo uso de:
- Cualidades y orientación afectiva (Hampel y Stickler, 2005).
 - Modelos de conocimientos de contenido, pedagógico, curricular, contexto educacional y metas educativas (Grenfell, et. al., 2003)
 - Manejo y gestión del contenido y recursos electrónicos en la lengua meta.
 - Destrezas tecnológicas e interactivas de apoyo individualizado.
 - Destrezas profesionales y responsabilidad (Shelley, et al., 2016).
- b) Seleccionar y/o desarrollar materiales electrónicos auténticos y significativos que le permitan diseñar actividades para promover el desarrollo de la lengua meta a través de las potencialidades que ofrece la plataforma de comunicación síncrona y herramientas asíncronas que se estén utilizando.
- c) Monitorear a los estudiantes proporcionando oportunidades que permitan la interacción (audio, video, chat) y la retroalimentación oportuna basada en las producciones orales y escritas de los estudiantes (Anderson, 2008).
- d) Ser flexible y capaz de adaptarse a los cambios impuestos por factores externos como la conectividad. También debe ser innovador de manera que pueda idear mecanismos alternativos

para solucionar las dificultades que enfrenta para llevar a cabo sus clases (Darabi, et. al. 2006).

- e) Propiciar el trabajo colaborativo, desarrollar un estilo propio que facilite la dinámica de los cursos, fomenten la creatividad y promuevan la socialización (Hampel y Stickler, 2005).
- f) Utilizar estrategias pedagógicas que le permitan comunicarse de manera efectiva, propiciar comunicaciones productivas y oportunidades de interacción, entre otras (Darabi, et. al., 2016).

5. Conclusiones

El tutor en línea de CILCS enfrenta retos que van más allá de las funciones que cumple como facilitador del proceso de enseñanza/aprendizaje. En el contexto venezolano, el tutor en línea debe hacer un análisis de necesidades de los estudiantes y de las limitaciones que tiene para llevar a cabo de manera efectiva este tipo de cursos. Los resultados del análisis llevarán a los tutores a tener un panorama claro de las oportunidades reales que tiene como tutor en línea y de las alternativas que tiene que precisar en cuanto a conexión y herramientas para ofrecer a los estudiantes una propuesta de curso ajustada a la conectividad que tiene en su entorno inmediato.

Es así como observamos en nuestro contexto que el tutor en línea de CILCS, además de las múltiples funciones que debe cumplir, debe establecer mecanismos que le permitan acortar la brecha digital impuesta por factores externos (conectividad y ancho de banda) de manera que pueda innovar y finalmente ayudar a los estudiantes a desarrollar la lengua meta.

6. Referencias

- Anderson T. (2008). (Ed.). Theory and Practice of Online Learning, University of Athabasca. (Segunda Edición). Recuperado de: http://cde.athabascau.ca/online_book/pdf/TPOL_book.pdf
- Aylward L. (2003). Constructivism or Confucianism? We have the technology, now what shall we do with it? En Tait A., Mills R. (Eds.), Rethinking learner support in distance education: change and continuity in an international context (3-13). London: Routledge Falmer.

- Anderson, T. y Garrison, D. (1998). Learning in a networked world: New roles and responsibilities. En C. Gibson (Ed.), *Distance Learners in Higher Education* (97-112). Madison, WI: Atwood Publishers.
- Bradley, T., & Lomicka, L. (2000). A case study of learner interaction in technology-enhanced language learning environment. En *Journal of Educational Computing Research*, 22 (3), 247-368.
- Darabi A., Sikorski E. y Harvey R. (2006). Validated Competencies for Distance Teaching. En *Distance Education*, 27, (1), 105-122. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/249015887_Validated_Competerencies_for_Distance_Teaching
- Garrison, D. y Anderson, T. (2003). *E-Learning in the 21st century: A framework for research and practice*. London: RoutledgeFalmer.
- Grenfell M., Kelly M. y Jones, D. (2003). *The European Language Teacher. Recent Trends and Future Developments in Teacher Education*. Bern: Peter Lang.
- Hampel R. y Stickler U., (2005). New skills for New Classrooms: Training tutors to teach languages online. *Computer Assisted Language Learning*, 18, (4), 311-326. En Lily K.L. Compton (2009). Preparing language teachers to teach language online: a look at skills, roles, and responsibilities. En *Computer Assisted Language Learning*, 22, (1), 73-99, DOI: 10.1080/09588220802613831
- Hancock, D. y Algozine, B. (2006). *Doing case study research. A practical guide for beginning researchers*. Columbia University: Teachers College.
- Henry, P. & Li, X. (2005). Choices in asynchronous communication for postgraduate teaching students. En *The JALT-CALL Journal*, 1, (1), 3-11.
- Kitade, K. (2000). L2 learners' discourse and SLA theories in CMC: Collaborative interaction in Internet chat. En *Computer Assisted Language Learning*, 13, (2), 143-166.
- Marjanovic, O. (1999). Learning and teaching in a synchronous collaborative environment. En *Journal of Computer Assisted Learning*, 15, 129-138.
- Mason R. (2003). On-line learning and supporting students: new possibilities. En Tait A., Mills R. (Eds.), *Rethinking learner support in*

- distance education: change and continuity in an international context (90-101). London: RoutledgeFalmer.
- Motteram, G. (2011). The changing role of technology in language education in the early 21st century. EuroCALL. The University of Nottingham.
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En Vasilachis de Gialdino (comp.) Estrategias de investigación cualitativa. Buenos Aires: Gedisa.
- Park, Y. & Bonk, C. (2007). Synchronous Learning Experiences: Distance and Residential Learners' Perspectives in a Blended Graduate Course. En Journal of Interactive Online Learning, 6, (3), 245 -264. Recuperado de: <http://www.trainingshare.com/pdfs/6.3.6.pdf>
- Rosell-Aguilar, F. (2007). Changing tutor roles in online tutorial support for open distance learning through audio-graphic SCMC. En The JALT CALL Journal, 3, (1-2), 81-94.
- Salmon G. (2003) E-moderating: the key to teaching and learning online. London: RoutledgeFalmer.
- Shelley, M., White, C., Baumann, U., & Murphy, L. (2006). "It's a unique role!" Perspectives on tutor attributes and expertise in distance language teaching. En The International Review Of Research In Open And Distributed Learning, 7, (2). doi: <http://dx.doi.org/10.19173/irrodl.v7i2.297>
- Thorpe M. (2002). Rethinking learner support: the challenge of collaborative online learning. En Open Learning, 17, (2), 105-119.
- Thorpe M. (2003). Collaborative on-line learning: transforming learner support and course design. En Tait A., Mills R. (Eds.), Rethinking learner support in distance education: change and continuity in an international context (198-211). London, RoutledgeFalmer.
- Warschauer, M. (2004). Technological change and the future of CALL. En Fotos, S. & Brown, C. (Eds.), New Perspectives on CALL for Second and Foreign Language Classrooms (15-25). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Warschauer, M. (2010). Digital divide. En Bates, M. J. y Maack, M. N. (Eds.), Encyclopedia of library and information sciences, Vol. 2, Third Edition (1551-1556). New York: CRC Press. Recuperado de: <http://education.uci.edu/uploads/7/2/7/6/72769947/digitaldivide.pdf>

Warschauer, M. (2011). Learning in the cloud: How (and why) to transform schools with digital media. New York & London: Teachers College Press.

...

La autora agradece el financiamiento por el Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes (CDCHTA) de la Universidad de Los Andes al proyecto de investigación código H – 1547-16-04- B, cuyos resultados se presentan en este artículo.