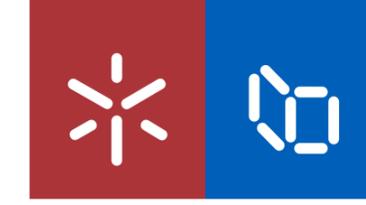


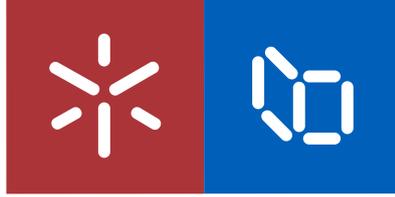


Leticia Aznar Bernal

Enseñanza de ELE y COVID- 19: Métodos y herramientas para un contexto pandémico

Universidade do Minho
Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas





Universidade do Minho
Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas

Leticia Aznar Bernal

Enseñanza de ELE y COVID- 19: Métodos y herramientas para un contexto pandémico

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Espanhol Língua Segunda/Língua Estrangeira

Trabalho efectuado sob a orientação do
Professor Doutor Pedro Dono López

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença [abaixo](#) indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações
CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho acadêmico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

RESUMEN

La actual situación de pandemia por COVID-19 ha impuesto un escenario global de incertidumbre. El confinamiento social generalizado y la urgente migración de una enseñanza presencial a una virtual han obligado a la readaptación de emergencia de todas las etapas educativas mostrando innumerables carencias. Este trabajo centra la mirada de un grupo de alumnos/as que cursan asignaturas para el aprendizaje del español, y el profesorado implicado, de la Universidad de Bialystok (Polonia), frente al estado de emergencia y las medidas sanitarias adoptadas en el sector educativo de este país.

Este análisis se llevará a cabo desde una perspectiva metodológica cuantitativa de carácter descriptiva, a partir del diseño y aplicación de un instrumento de recogida de datos conformado por ocho bloques temáticos y con el que se pretende conocer y dar respuesta a los retos asumidos por ambos colectivos (alumnado y profesorado), su percepción de los cambios producidos y la validez y eficiencia de los enfoques y herramientas tecnológicas empleadas.

Con los resultados obtenidos se intentará dar respuesta a una serie de hipótesis, las cuales están creadas a partir de la revisión bibliográfica existente durante este periodo marcado por la crisis sanitaria actual y de los estudios acerca de la transformación de la actividad docente presencial hacia nuevas modalidades de formación a distancia u online. Esto nos permitirá entender mejor este punto de inflexión en la actividad docente, caracterizado en cierta medida por la improvisación, donde se han tenido que desarrollar nuevas habilidades y competencias que seguro permitirán alcanzar un nuevo marco metodológico más completo y flexible

Palabras clave: Pandemia, impacto covid-19, enseñanza, e-learning, formación a distancia, formación online, ELE, aprendizaje español, herramientas digitales, tecnologías para la educación, recursos online, conciliación familiar

RESUMO

A actual situação pandémica da COVID-19 impôs um cenário global de incerteza. O confinamento social generalizado e a migração urgente do ensino presencial para o ensino virtual forçaram a readaptação de emergência de todas as fases educativas, mostrando inúmeras deficiências. Este documento centra-se num grupo de estudantes que estudam disciplinas de língua espanhola e nos professores envolvidos na Universidade de Bialystok (Polónia) face ao estado de emergência e às medidas de saúde adoptadas no sector educacional neste país.

Esta análise será realizada numa perspectiva metodológica quantitativa descritiva, baseada na concepção e aplicação de um instrumento de recolha de dados constituído por oito blocos temáticos, com o objectivo de descobrir e responder aos desafios assumidos por ambos os grupos (estudantes e pessoal docente), a sua percepção das mudanças produzidas e a validade e eficiência das abordagens e ferramentas tecnológicas utilizadas.

Os resultados obtidos serão utilizados para tentar responder a uma série de hipóteses, que se baseiam na revisão bibliográfica realizada durante este período marcado pela actual crise sanitária e pelos estudos sobre a transformação da actividade de ensino presencial em novas formas de formação à distância ou em linha. Isto permitir-nos-á compreender melhor este ponto de viragem na actividade docente, caracterizada até certo ponto pela improvisação, onde tiveram de ser desenvolvidas novas aptidões e competências que certamente nos permitirão alcançar um novo quadro metodológico, mais completo e flexível.

Palavras-chave: Pandemia, impacto covid-19, ensino, e-learning, ensino à distância, formação online, ELE, aprendizagem de espanhol, ferramentas digitais, tecnologias para a educação, recursos online, reconciliação familiar

Índice

1. INTRODUCCIÓN.....	1
1.1. Objetivos e hipótesis.....	3
1.1.1. Objetivos	3
1.1.2. Hipótesis	4
2. MARCO TEÓRICO.....	5
2.1. Marco Teórico	5
2.1.1. Enfoques de Enseñanza de Idiomas: conceptos y evolución.....	6
2.1.1.1. Método Tradicional.....	6
2.1.1.2. Método Directo	7
2.1.1.3. Método Audiolingual/audio-oral	7
2.1.1.4. Método Intermediario	7
2.1.1.5. Método Audiovisual	8
2.1.1.6. Método Comunicativo.....	9
2.1.1.7. Método Sugestopedia.....	9
2.1.1.8. Respuesta Física Total.....	10
2.1.1.9. Método Silencioso	10
2.2. Aprendizaje en Línea o <i>e-learning</i>	11
2.2.1. Origen y Conceptualización del e-learning.....	11
2.2.2. Evolución del Aprendizaje online	14
2.2.3. Estado actual del e-learning. Aprendizaje durante el confinamiento.....	15
2.3. Contexto de crisis sanitaria por COVID-19	17
2.4. Contexto geográfico y social del estudio	22
2.5. Revisión literaria sobre la enseñanza universitaria en contexto pandémico.....	24
3. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	26
3.1. Diseño de la investigación	26
3.2. Característica de la muestra	27
3.3. Instrumento	28
3.4. Aplicación del cuestionario	29
3.5. Análisis cuantitativo	30
3.6. Análisis cualitativo	30
3.7. Estructura de los cuestionarios y resultados del estudio	30
3.7.1. Cuestionario para estudiantes.....	30

3.7.1.1.	Bloque 1. Información.....	30
3.7.1.2.	Bloque 2. Contexto durante el confinamiento.....	34
3.7.1.3.	Bloque 3. Herramientas digitales.....	39
3.7.1.4.	Bloque 4. Metodología docente recibida	41
3.7.1.5.	Bloque 5. Desarrollo de la docencia online	43
3.7.1.6.	Bloque 6. Sistema de evaluación.....	44
3.7.1.7.	Bloque 7. Interacción con el profesorado.....	47
3.7.1.8.	Bloque 8. Valoración global	48
3.7.2.	Cuestionario para el profesorado.....	52
3.7.2.1.	Bloque 1. Información.....	52
3.7.2.2.	Bloque 2. Contexto durante el confinamiento.....	55
3.7.2.3.	Bloque 3. Herramientas e instrumentos docentes.....	58
3.7.2.4.	Bloque 4. Metodología docente empleada.....	60
3.7.2.5.	Bloque 5. Desarrollo de la docencia online	62
3.7.2.6.	Bloque 6. Sistema de evaluación.....	65
3.7.2.7.	Bloque 7. Interacción con el estudiantado	68
3.7.2.8.	Bloque 8. Valoración global	69
4.	CONCLUSIONES.....	71
5.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	80
	ANEXO I	87
	Cuestionario para estudiantes	87
	Cuestionario para profesorado	105

1. INTRODUCCIÓN

La presente pandemia causada por la crisis sanitaria por COVID-19, y los actuales efectos de esta que aún se perciben en el acontecer normal de las diferentes sociedades internacionales por las restricciones y el escenario cambiante que se percibe aún, ha cambiado y marcado la historia reciente y modificado la vida social en todos sus parámetros.

En esta vida social, la educación escolar es uno de los aspectos más importantes, pilar fundamental del desarrollo y progreso, independientemente del nivel educativo de que se trate. Centrándonos en la formación de carácter superior o universitaria que será el nivel educativo de análisis y estudio, las universidades como tales se vieron abocadas a la suspensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje en su modalidad presencial y obligadas a la continuidad de estos en formato virtual. De esta forma, al margen de los retos y cambios que venían afrontado las universidades por causas legislativas y de adaptación a nuevos marcos legales, esta radical transición la ha sometido a una prueba definitiva de estrés, evidenciando sus déficits estructurales y de recursos, así como los problemas para mantener la equidad tanto en el acceso como en el progreso de la trayectoria académica (Ariño et al., 2019).

Las universidades de corte presencial tuvieron que mirar de forma instantánea a lo que Hodges et al. (2020) han denominado “enseñanza remota de emergencia”, la cual se ha sostenido gracias a la implicación de docentes que convirtieron sus hogares en improvisadas aulas, al tiempo que, por las circunstancias tuvieron que actualizar su repertorio de herramientas basadas en nuevas tecnologías para la educación.

En la otra parte se encontraban los estudiantes que sumaron a la incertidumbre propia de la inesperada situación, tener que modificar sus hábitos de estudio, su formato y enfrentarse a

una modalidad telemática que les exigía mayor responsabilidad, compromiso y disciplina (UNESCO, 2020).

Es evidente que esta situación afectó a todas las ramas de la educación y acciones relacionadas con las mismas, como pueden ser las acciones formativas asociadas a intercambios con centros educativos de otros países con la finalidad de mejorar las competencias lingüísticas en el idioma del país de destino o, como es el caso que nos concierne, en el estudio del español como segunda lengua o lengua extranjera.

En este caso, al igual que en el resto del sistema educativo internacional, aún sigue siendo prematuro evaluar y definir el efecto de la pandemia y sus secuelas a medio y largo plazo, pese a ser plenamente conscientes de las dificultades y el agravamiento de las desigualdades asociadas a condiciones económicas y sociales del alumnado.

Por tanto, este Trabajo de Fin de Máster pretende conocer la experiencia real del alumnado motivado en el aprendizaje del español como segunda lengua ante este cambio metodológico y social, así como la perspectiva del profesorado implicado en el proceso, nos ayudará a comprender mejor los recursos que han resultado valiosos en esta transición y el nivel de competencias en el uso y aplicación de nuevas tecnologías a la educación existentes antes y después de la crisis.

Si bien esta ha dejado un reguero importante de interrogantes a su paso sobre el futuro de la educación, no cabe duda de que esta ha cambiado y cambiará. Por tanto, tome el rumbo que tome, es imprescindible analizar, en la medida de lo posible, la calidad de la enseñanza remota recibida y las dificultades en el ámbito personal, social y familiar y académico a las que se ha enfrentado el alumnado y profesorado.

Se detallará el marco teórico en el que se basa el mismo y que definirá la estructura de los objetivos y preguntas investigadoras, que constituyen la base para la creación de una herramienta recopilación de datos (cuestionario), diferenciado en función del perfil (alumnado y

profesorado), del que analizaremos los datos extraídos del mismo y que nos permitirá reflexionar y emitir conclusiones extraídas del análisis de las respuestas proporcionadas por la muestra seleccionada de cada perfil.

Con este procedimiento se pretende dar una respuesta lo más objetiva y real posible a las preguntas emitidas acerca de cómo ha sido percibido y gestionado este cambio por parte de todos los agentes implicados en la enseñanza del español en un contexto de educación universitaria.

1.1. Objetivos e hipótesis

El objetivo de este estudio ha sido analizar el impacto del confinamiento y del cambio de metodología de carácter presencial a la remota o a distancia en la enseñanza y aprendizaje del español con segunda lengua o lengua extranjera para el alumnado de la Universidad de Bialystok (Polonia), evidenciando las desigualdades ya existentes en la educación debido a la brecha en el uso y acceso de las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación), la crisis económica asociada y los diferentes contextos familiares y sociales que condicionan los procesos de aprendizaje y su bienestar personal y social.

Por ello, conocer cómo ha percibido y vivido el estudiantado y profesorado esta situación es un paso clave para valorar la necesidad de introducir medidas o acciones encaminadas a dar respuesta de forma más adecuada a las necesidades existentes.

1.1.1. Objetivos

Los objetivos específicos planteados son los siguientes:

1. Identificar y analizar dificultades de carácter técnico, previas y posteriores a la crisis sanitaria, para el uso y aplicación de herramientas digitales.
2. Valorar las herramientas empleadas en base a su utilidad percibida y mejora de las condiciones para el aprendizaje del español como lengua extranjera.
3. Analizar la incidencia del contexto personal y familiar en los procesos de enseñanza y aprendizaje de idiomas.
4. Conocer la percepción y valoración del estudiantado y profesorado de este modelo en base a sus puntos fuertes y débiles a nivel técnico, metodológico y de planificación.

1.1.2. Hipótesis

Las hipótesis que se intentarán validar a través de los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario de recogida de datos al alumnado y profesorado son las siguientes:

1. La brecha digital ha sido sentida por parte del alumnado y profesorado, tanto en el hábito metodológico asociado a la formación de corte presencial, como en el desconocimiento de los recursos digitales disponibles.
2. El futuro de la educación depende de la contribución decisiva de las nuevas tecnologías, no siendo capaces de sustituir, pero sí complementar, la práctica docente del profesorado de español como LE.
3. La formación del profesorado, escasamente preparado para un cambio de esta magnitud, y la creación y adopción de nuevas herramientas online será esencial para afrontar la incertidumbre para el sector docente actual.

4. La coordinación y comunicación entre los profesionales de la enseñanza de español como LE, así como la creación de redes para compartir información y conocimientos, jugará un papel esencial en la capacidad del sistema educativo para afrontar situaciones de similares características.

5. La percepción del alumnado ante este cambio de paradigma, en distintos contextos educativos, y la normalización del uso de herramientas digitales y la acción, considerando que puede suponer un beneficio a la hora de compatibilizar la vida personal, familiar y/o profesional con la formación a lo largo de la vida.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Marco Teórico

Partiendo de la base de que el objetivo principal de este estudio es observar el impacto del confinamiento y del cambio de metodología, resaltando las posibles diferencias entre la educación a distancia, y su modalidad de e-learning, y la presencial en la enseñanza de idiomas siendo considerado este el ámbito y el contexto actual profesional propio, es lógico incluir una definición de lo que se considera educación a distancia y se aproxima a la visión de la sociedad de la misma al tiempo que nos hace reflexionar sobre la evolución real del concepto o si, por el contrario, esta no ha sido tan pronunciada (García Llamas, 1986: 10):

La educación a distancia es una estrategia educativa basada en la aplicación de la tecnología al aprendizaje sin limitación del lugar, tiempo, ocupación o edad de los estudiantes. Implica nuevos roles para los alumnos y para los profesores, nuevas actitudes y nuevos enfoques metodológicos.

2.1.1. Enfoques de Enseñanza de Idiomas: conceptos y evolución

Para poder entender la evolución en la enseñanza y aprendizaje de idiomas es necesario describir los principales y más relevantes que han surgido a lo largo de la historia, surgidos con el fin de dar respuestas y soluciones a los conflictos que se detectaban una vez que se aplicaban de forma práctica.

Se tomarán como referencia los artículos de Alcalde (2011) y Sánchez (2009) para su identificación y descripción.

2.1.1.1. Método Tradicional

Caracterizado por ser del tipo deductivo, de lo general a lo concreto, se empleó principalmente para la enseñanza de lenguas cultas, como el latín y el griego, y posteriormente se aplicó al aprendizaje de lenguas de forma común.

Se basaba principalmente en la memorización de vocabulario y de estructuras gramaticales.

Era considerado un método de aprendizaje realmente efectivo, pero revisándolo desde la perspectiva actual se detectan numerosas carencias, siendo las más significativas la poca variedad de ejercicios y que estos resultaban en una práctica monótona que podía provocar la desmotivación del alumnado y que trabajaba poco el apartado de comunicación verbal.

Los ejercicios más comunes eran del tipo rellenar espacios con estructuras, tiempos verbales y vocabulario correctos, los cuales siguen presentes en la práctica actual.

2.1.1.2. Método Directo

Este método, que surge en respuesta al método tradicional, da gran importancia al apartado oral, intentando que el aprendizaje del idioma se realizara de una forma natural con tareas centradas en diálogos y conversaciones. El componente gramatical presentaba deficiencias ya que no se explicaban las reglas que lo regulan y que provocaban errores que no eran subsanados en el momento adecuado.

2.1.1.3. Método Audiolingual/audio-oral

Conocido como “*Army Method*”, ya que se usaba durante la Segunda Guerra Mundial para que las tropas aprendiesen idiomas en un breve periodo de tiempo.

Consistía en la repetición de estructuras, en concreto frases, a las que se les iba añadiendo nuevos elementos, siendo la repetición a nivel escrito y fonético su principal rasgo diferenciador.

Al igual que el tradicional, resultaba poco motivador y alejado de las necesidades individuales del alumnado.

2.1.1.4. Método Intermediario

Con referencia en el artículo de Alcalde (2011), se considera un método particular empleado en la enseñanza de lenguas dentro de las universidades alemanas. Pese a que su principal característica parece ser el intento de aunar la tradición con una perspectiva más moderna, en el mencionado artículo se describen las siguientes características:

- Participación activa del alumnado.
- La clase debe ser impartida, fundamentalmente en la lengua meta, exceptuando las aclaraciones gramaticales y cuestiones de difícil entendimiento.
- Memorización de nuevas palabras en un contexto determinado.
- Aprendizaje inductivo en relación a la gramática (se parte del ejemplo para llegar a la norma).
- Presentación de la gramática en una progresión cíclica.
- Ejercicios para el uso oral de la lengua, con un alto número de ellos enfocados también a la gramática y traducción.

2.1.1.5. Método Audiovisual

Basado en el estructuralismo lingüístico, podríamos resumir sus características más destacadas en las siguientes Alcalde (2011):

- Énfasis en los elementos visuales, presentando básicamente la lengua oral asociada a imágenes.
- La situación comunicativa debe ser comprendida de forma “global” antes que el estudio de las estructuras lingüísticas.
- Clase estrictamente estructurada:
 - Introducción global en forma de diálogo.
 - Presentación de aspectos individuales.
 - Repetición de estructuras.
 - Aplicación práctica.

- Ejercicios de tipo estructural (sustituir y completar estructuras).

El hecho de que, por una parte, anulara en cierto grado el potencial creativo y cognitivo del alumno, traduciéndose en un comportamiento demasiado receptivo y reproductivo, sumado al papel del profesor que quedaba reducido prácticamente a la función de técnico audiovisual, propiciaron numerosas críticas y su retirada de las aulas como método principal Neuner (1989).

2.1.1.6. Método Comunicativo

Lo más característico de este enfoque será presentar la comunicación dotada de una serie de contextos concretos. Naciendo del fracaso de anteriores, concluye que una buena combinación de aspectos de todas ellas podría proporcionar al alumnado una instrucción excepcional.

Según Sánchez (2009), la enseñanza se centra en el alumno y sus necesidades, promoviendo una comunicación real en situaciones reales, a través de actividades comunicativas, especialmente tareas.

2.1.1.7. Método Sugestopedia

Ocupa en este enfoque el individuo que está adquiriendo un idioma el lugar más relevante, tomando en especial consideración su comportamiento, entendido este como sus niveles de estrés y sugestión.

Acuñado por el psicoterapeuta Lozanov (1978), el alumnado se libera de la sugestión y estrés causados por el aprendizaje a través de técnicas que potenciaban una atmósfera positiva (técnicas de relajación y sugestión positiva para despertar y mantener la atención) y alcanzar los mejores resultados de aprendizaje posibles.

2.1.1.8. *Respuesta Física Total*

Este método creado por Asher en la década de los años 70, asemeja el aprendizaje de un segundo idioma al aprendizaje del idioma materno, influencia por las teorías de Piaget al basarse en los componentes de estímulo y respuesta.

El autor Alcalde (2011:17-18) lo define como:

Con este método se trabajan las acciones físicas, acompañadas de órdenes, bien por parte del profesor hacia los alumnos, bien al revés, ya que, según su creador, enseñando por medio de comandos imperativos y de movimientos corporales, además de divertir, se puede dirigir la conducta del discente sin la necesidad de memorizar ni entender las palabras en su totalidad.

2.1.1.9. *Método Silencioso*

Creado por Gattegno (1972), es un método silencioso por parte del profesorado. Este se mantendrá en silencio a lo largo de la clase y sólo se podrán comunicar mediante el lenguaje corporal o con ciertos códigos establecidos previamente. El estudiante adopta un rol más activo, obligado a participar, pero el silencio del profesorado provoca que el *feedback* sea limitado.

Como conclusión de este apartado, podemos observar que actualmente continúan coexistiendo algunas de las técnicas o ejercicios de estos modelos, pese a que la evolución y a irrupción de las nuevas tecnologías han supuesto modificaciones y mejoras. La clave finalmente debe ser que cualquiera de los métodos y herramientas disponibles esté centrado en el alumnado y en sus características y necesidades individuales.

2.2. Aprendizaje en Línea o *e-learning*

Esta modalidad de aprendizaje se ha visto sumergido en un proceso de auge en los últimos años a consecuencia del confinamiento y las medidas asociadas a la crisis sanitaria. El periódico La Vanguardia recoge, según un estudio de la Universidad de la Rioja, que desde el año 2020 la educación online ha crecido un 900% a nivel mundial, deduciéndose que este periodo ha sido el detonante de un aumento del interés y uso de este tipo de modalidad de aprendizaje (Sáez, 2020).

El *e-learning* abarca más que el hecho de incorporar herramientas digitales al proceso de aprendizaje, pues implica un cambio de roles del docente y discente, situando al segundo en el centro del escenario formativo y atribuyendo al primero el rol de transmisor de información y diseñador de actividades y contextos de aprendizaje.

Es el alumnado el que va construyendo su conocimiento significativo, que parte de su nivel y avanza marcado por su ritmo de aprendizaje, fomentado el desarrollo de su autonomía a través del descubrimiento, investigación, interacción y/o colaboración, siendo incuestionable la necesidad de que el docente deba tener cierto nivel de competencia digital, adquirida y renovada para adaptarse a la evolución de la sociedad del conocimiento.

El diario.es recogía la opinión de Alfonso Infante, profesor y doctor por la Universidad de Huelva, quien afirmaba que el cambio hacia el *e-learning* es un cambio de modelo pedagógico y no supone únicamente dotar tecnológicamente los centros (Domínguez, 2020), por lo que a continuación se describirá su aparición, evolución y situación actual como parte del marco teórico descrito para este estudio.

2.2.1. Origen y Conceptualización del *e-learning*

El concepto de *e-learning* (“electronic learning” o “aprendizaje electrónico), aparece por primera vez en la década de los noventa, gracias al auge y desarrollo de las nuevas tecnologías de

la información y comunicación y, especialmente, de *Internet* que se convierte en el soporte y medio generalizado para poder compartir y transmitir todo tipo de información (Bartolomé y Sandals, 1998).

Revisando a autores como Gros (2018), este concepto aparece como una modalidad asociada a la educación a distancia, al compartir la no presencialidad.

El énfasis se produce en el empleo de *Internet* como vía de acceso a los contenidos y a las actividades de la formación, siendo imprescindible la interacción y la comunicación en este tipo de formación. Estos dos elementos, interacción y comunicación, se configuran según Vergara (2014) como fundamentales y básicos si se pretende establecer un sistema eficaz y eficiente de enseñanza-aprendizaje.

Autores como Adell y Sales (1999) resaltaron la propuesta de pedagogos acerca de un nuevo dominio de aprendizaje, la educación online, que mezclaba características de la educación a distancia tradicional con la intensa interacción comunicativa que se producía en la formación presencial. Estos manejaban la hipótesis de que los nuevos medios informáticos tenían la capacidad de enriquecer la interacción entre las partes (profesorado y alumnado) flexibilizando la educación a distancia e introduciendo estrategias consideradas imposibles por las limitaciones en la comunicación.

Fue la Comisión Europea (2001: 2-3) quien adoptó la iniciativa *e-learning* presentando los principios, objetivos y líneas de acción de definidos como la utilización de las nuevas tecnologías multimediales y de internet para mejorar la calidad del aprendizaje facilitando el acceso a recursos y servicios, así como los intercambios y la colaboración a distancia. Contemplaba una:

Intensificación del esfuerzo de formación a todos los niveles, mediante la promoción de una cultura digital para todos y la generalización de formaciones adecuadas para profesores y formadores, que no contemplará sólo la formación a la tecnología, sino sobre todo en el ámbito de la utilización pedagógica de la tecnología y de la gestión del cambio.

Podríamos entonces definir el concepto de *e-learning* como aquel proceso de enseñanza-aprendizaje que se produce a través de la Red y que exige, a pesar de la distancia que separa a profesor y alumno, una comunicación síncrona y asíncrona ente ambos y una interacción didáctica permanente. En este proceso el alumno se convierte en protagonista de su propio aprendizaje y el docente, en guía que le ayuda en su recorrido.

Rosenberg (2001: 28) aludía al e-learning como el uso de las tecnologías basadas en internet para proporcionar un amplio abanico de soluciones que aúnen adquisición de conocimiento y habilidades o capacidades y Herrera (2000) conceptualizaba el término distinguiendo el “e” como aprendizaje basado en tecnologías de internet y el “learning” como metodología centrada en el sujeto que aprende; lo que le otorgaría, según se extrae de la autora Sevillano (2008), cuatro aspectos claves a este tipo de aprendizaje: formación, educación, información y comunicación.

Se concluye que el discente es convertido en protagonista, responsabilizándose y dirigiendo su proceso de aprendizaje, marcando su propio ritmo con la posibilidad de seleccionar diversas fuentes de información a través de herramientas digitales, a la vez que mantiene su nivel de motivación y comunicación con el docente. De esta forma acaba convirtiéndose este último a su vez en guía y diseñador de situaciones de aprendizaje, impulsando la participación del alumnado, evaluando su proceso y trabajando en red de forma colaborativa con otros docentes para mejorar y actualizar su formación y, a su vez, el proceso de enseñanza.

2.2.2. Evolución del Aprendizaje online

Desde que se detectaron las primeras vinculaciones del concepto de aprendizaje electrónico con las redes de comunicaciones, se ha creado una tendencia a unir el e-learning con la educación a distancia que, aunque no pueden considerarse sinónimos, sigue siendo una vinculación que se acepta en numerosos ámbitos (Seoane-Pardo y García-Peñalvo, 2015).

Por ello es importante analizar la evolución que ha experimentado este aprendizaje. Por ejemplo, autores como Garrison y Anderson (2003) hacen referencia a cinco generaciones o etapas basadas en diferentes modelos teóricos: una primera relacionada con el conductismo; la segunda con el cognitivismo (estudio independiente del usuario); la tercera con el constructivismo (ventajas de la interacción humana de forma síncrona y asíncrona); la cuarta, sin marco teórico de referencia y que combina la extracción de contenidos con la interacción de la comunicación a través de un ordenador o equipo informático, y la quinta, basada en un modelo de aprendizaje inteligente y flexible.

Otros autores emplean el concepto de generación para clasificar los modelos de e-learning atendiendo a la evolución tecnológica y centrándose en las diferencias cualitativas (Seoane-Pardo y García-Peñalvo, 2015). Para estos la primera generación estaría caracterizada por el desarrollo e implementación de infraestructuras tecnológicas y búsqueda de herramientas de comunicación más eficientes, donde parecen primar la tecnología y la digitalización de contenidos formativos. La segunda se caracteriza por el desarrollo de modelos e indicadores de calidad, a los que han de adaptarse tanto las aplicaciones como los contenidos y los componentes humanos de la formación, docentes y estudiantes. Además, se adelanta por su parte una tercera generación basada en soluciones tecnológicas inteligentes y adaptativas.

Autores como Downes (2012) distinguen hasta seis generaciones: la cero centrada en la publicación de contenido *online*; la primera basada en la idea de red en sí misma; la segunda que trae consigo el uso del juego educativo y la tercera las plataformas de aprendizaje (fusionando la cero y la primera); la cuarta y la quinta relacionadas con la *Web 2.0* y la sexta centrada en el modelo de Cursos *Online* Masivos en Abierto (MOOC en inglés).

Por último, Vázquez-Cano y Sevillano (2019), explican que cada generación Web representa una velocidad diferente y unas características distintivas, por lo que recurren a De Castro (2012) para su clasificación:

- Web 1.0: sólo de lectura, estática y unidireccional.
- Web 2.0: colaboración e inteligencia colectiva, destacando los blogs y wikis como principales tecnologías.
- Web 3.0 o semántica: intenta vincular, integrar y analizar datos de distintos conjuntos para obtener información nueva, y permite mostrar las cosas con un enfoque que el ordenador pueda entender.
- Web 4.0: futura, conocida también como red simbiótica, inteligente, abierta y adaptativa en la lectura de los contenidos digitales.

2.2.3. Estado actual del e-learning. Aprendizaje durante el confinamiento

En tiempos de confinamiento por la crisis sanitaria por COVID-19 es cuando esta modalidad de enseñanza y aprendizaje ha cobrado especial relevancia, ya que el sistema educativo internacional ha sobrevivido gracias a la existencia de internet, aplicaciones y plataformas para la formación.

Pese a ello se detectan problemáticas asociadas a la velocidad del cambio de modalidad como pueden ser la falta de motivación y control de asistencia, falta de tiempo y condiciones socioeconómicas de las familias.

Además, se plantea otra dificultad evidente, la conciliación de la vida familiar y lo que se ha denominado *homeschooling*. Todo esto ha influido en las vidas de las familias, quienes se han visto inmersas en incontables tareas diarias, vida familiar, teletrabajo y *homeschooling* que ha generado, en muchas ocasiones, niveles altos de ansiedad en sus miembros.

En este sentido autores como Chacón (2020) centra su atención en las diferencias en la opinión y percepción entre centro y padres. Para ello destaca que la calidad de la educación es una de las principales quejas, existiendo padres que alegan que sus hijos/as no han aprendido mientras estaban sentados frente a la cámara del ordenador y la carga lectiva era inferior. Otros por el contrario afirman que los profesores han interpretado el confinamiento como el tener disponibilidad total y han saturado a sus hijos/as de trabajo.

Se puede concluir que las nuevas tecnologías y herramientas digitales están cada día más presentes en nuestra vida cotidiana, a nivel social, educativo y profesional. Es evidente que no hemos sabido sacar partido a esta coyuntura mundial para hacer un uso más productivo y amplio de ellas, quedando en muchas ocasiones reducido su uso a trasladar la dinámica de trabajo o estudio presencial a videollamadas o email con archivos adjuntos. Esto se debe normalmente por la falta de soporte por parte de las entidades y especialmente por la falta de formación e información, sumado a que ciertos perfiles (docentes en este caso) no estaban preparados ni dispuestos a un cambio de metodología.

2.3. Contexto de crisis sanitaria por COVID-19

Desde el punto de vista teórico se toma como punto de partida el concepto, como afirman Zubillaga y Cortazar (2020), de que la educación a distancia implica planificar y diseñar experiencias de enseñanza y aprendizaje *online*. Sin embargo, la premura con la que las entidades e instituciones de educación superior a nivel internacional tuvieron que adoptar la decisión del cierre de aulas, no dejó margen de maniobra para realizar las oportunas adaptaciones. Nace entonces de ahí el concepto de enseñanza remota de urgencia, conocida en la actualidad bajo los términos *e-learning* o enseñanza *online*.

La educación a distancia (ED) se caracteriza por una naturaleza y alcance complejos al implicar a una amplia gama de formas, consideradas como no tradicionales o formales, de enseñanza y aprendizaje. Una enseñanza que acontece fuera del lugar propio establecido para el aprendizaje requiere del uso de tecnologías (Moore y Kearsley, 2012), que permitan la gestión flexible del tiempo y otorguen mayor autonomía al alumnado (Vlachopoulos y Makri, 2019).

Transcurrido un periodo de tiempo razonable para el análisis de la situación causada por el COVID-19, se han obtenido evidencias que indican que el cierre de centro educativos, de formación reglada y no reglada inclusive, ha agrandado si cabe la desigualdad de oportunidades, especialmente en familias que poseen un nivel sociocultural y económico bajo-medio (Cabrera, 2020; Cabrera, Pérez y Santana, 2020). Los factores que se consideran agravantes de la mencionada desigualdad son los relacionados especialmente con la tipología de hogar de cada alumno/a (composición familiar, número de hijos, niveles educativos de madres y/o padres) y los recursos de los que se disponen para el seguimiento y correcta gestión de la educación a distancia. En este sentido, centrados en la casuística a nivel internacional y nacional (España), se constata que los desiguales niveles de renta, los diferentes niveles educativos de las familias y las tipologías

de hogar son determinantes en el acceso a un modelo educativo virtual telemático (Cabrera, 2020).

Este cierre para la contención de la pandemia, que ha afectado a escuelas, institutos, universidades y entidades privadas educativas, y el despliegue de soluciones de educación *online* para asegurar la labor y continuidad pedagógica, ha propiciado la proliferación de estudios que de acuerdo con Rogero-García (2020); Camacho, Joaquim, Menezes y Sant' Anna (2020); Abreu (2020) buscan indagar los efectos de este escenario sobre los contextos y ámbitos educativos anteriormente mencionados, detectando obstáculos y complicaciones evidentes, tales como: los derivados de una brecha digital que es más visible y palpable que nunca, un profesorado no preparado para este cambio y el incremento de las desigualdades en el aprendizaje para aquellos con menos recursos o contextos familiares más complejos.

No obstante, algunas de las estrategias y recursos metodológicos vinculados a la enseñanza virtual han permitido que profesorado y alumnado se encuentren con un escenario flexible, el cual, según González y Abad (2020) ha permitido el desarrollo de estrategias tales como la grabación de clases online, participación en foros de discusión para la revisión de los contenidos trabajados de manera *online* y la puesta en práctica de modelos pedagógicos como las *Flipped Classroom*.

Para autores como Lage y Platt (2000) y Lage, Platt y Treglia (2000), *Flipped Classroom* (FC) no es otra cosa que “clases invertidas”, entendiendo que lo que se enseñaba tradicionalmente dentro del aula ahora se aprende fuera de ella, implicando una reorganización de las actividades en función del lugar donde se ejecutan. Para autores más recientes se define como la inversión de roles en el aula, donde el estudiantado adquiere un rol principal en su proceso de aprendizaje y el docente actúa como una guía (Bergmann y Sams, 2012).

Implica el trabajo autónomo y de consulta del temario fuera del horario lectivo por parte del estudiantado, dedicando las horas destinadas a la docencia a la resolución de dudas (Castilla et al., 2015). Por tanto, constituye un enfoque integral de aprendizaje, más allá de que el estudiantado pueda consultar la información previamente (Tourón y Santiago, 2015). En este enfoque el docente suele aportar material adicional y preparar videos explicativos del temario mientras el alumnado se involucra totalmente en su proceso de aprendizaje (Gonçalves y Quaresma, 2018).

A este método se le asocian características que se corresponden con el aumento de las horas dedicadas al aprendizaje, uso de la tecnología, protagonismo del alumnado, la inversión de roles y el compromiso por parte del docente para llevar a cabo el proceso de aprendizaje (Miragall y García-Soriano, 2016).

Por otra parte, permite acceder al contenido de forma ubicua, es decir, en cualquier lugar y momento gracias a las nuevas tecnologías, prescindiendo de la figura del profesor como transmisor de contenidos (Vidal et al., 2016).

Se destacan así, como ejemplo del cambio provocado por la crisis por COVID-19 donde se ha empleado este enfoque, diferentes ventajas (Aguilera et al., 2017; Bergmann y Sams, 2012; Castilla et al., 2015; Matzumara et al., 2018; Tourón y Santiago, 2015; Vidal et al., 2016):

1. Posibilidad de atender a las diferencias individuales
2. Favorecer la autorregulación del aprendizaje
3. Creación de un ambiente colaborativo en el aula

Mientras como principales inconvenientes se destacan (Aguilera et al., 2017):

1. Reticencia del estudiantado
2. Gran esfuerzo por parte del docente
3. Bajo grado de competencia digital que puedan poseer los estudiantes

En relación con el efecto en el aprendizaje y, en concreto, al rendimiento académico, éste se define como el logro alcanzado por el estudiante durante su proceso formativo. Existen varios estudios que relacionan el uso del método *Flipped Classroom* con el aumento del rendimiento del estudiantado (Awidi y Kanter, 2018; Dehghanzadeh y Jafaraghaee, 2018; Domínguez et al., 2015; Hinojo et al., 2018; Matzumura et al., 2018) y con la mejora de los materiales educativos (Contreras et al., 2017).

De la misma forma es importante valorar un reciente informe de la UNESCO (2020) e investigaciones de autores como Quintana (2020) y De Vincenzi (2020) que concluyen que el entorno educativo virtual se convierte, en un número elevado de casos, en un lugar plagado de limitaciones tecnológicas, derivadas de carencias como la falta de equipos informáticos actualizados, servicio de internet deficiente o falta de espacios físicos disponibles para trabajar o estudiar adecuadamente desde los hogares.

Se toman en consideración dos elementos claves en la Educación a Distancia: en primer lugar, la interacción (síncrona o asíncrona) entre estudiantes y docentes; y, en segundo lugar, los recursos pedagógicos utilizados por estos últimos en las clases remotas.

Como indican diferentes estudios, uno de los elementos considerados centrales en la educación *online* es la interacción existente entre el estudiante y el docente (Francescucci y Rohani, 2018; Hogg y Lomicky, 2012; Ragusa, 2017; Strang, 2013; Watts, 2016), en la que no solo es importante la cantidad (Castaño-Muñoz et al., 2014) sino la calidad propia de la interacción (Brodie

et al., 2013; Goldman, 2011). La evidencia empírica señala que el aprendizaje síncrono genera beneficios al proporcionar más inmediatez que el asíncrono (Baker, 2011; Chakraborty y Nafukho, 2015; Francescucci y Rohani, 2018) a la vez que rompe la sensación de aislamiento al generar un sentimiento de pertenencia (Ragusa, 2017; Watts, 2016; Yang y Liu, 2007), a lo que se le añade una mejora del rendimiento (Duncan et al., 2012).

Por el contrario, otros autores respaldan en sus conclusiones las preferencias del estudiantado por un modelo de interacción que combine modos síncronos y asíncronos porque optimizan la experiencia del aprendizaje (Falloon, 2011; Giesbers et al., 2013; Hrastinski, 2008; Moallen, 2015).

En este punto debemos destacar la relevancia que adquiere la interacción mencionada entre el docente y el alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde subyacen factores motivacionales y otros elementos tales como la expresión de sentimientos, autoestima y desarrollo de emociones (Escobar, 2015).

Este tipo de procesos están intrínsecamente ligados a la significatividad de las interacciones que suceden en el contexto socioeducativos, donde ambos colectivos (profesorado y alumnado) forman un solo grupo social que se comunica, intercambia impresiones, convive y se relaciona constantemente (Escobar, 2015; Echeita, 2020).

Igualmente, gracias a la proliferación de plataformas de corte tecnológico de apoyo a la docencia, se ha ido popularizando un modelo denominado *blended-learning* en la enseñanza universitaria (Llorente y Cabero, 2009) que se caracteriza por una combinación entre procesos de enseñanza-aprendizaje presenciales y virtuales (Fariña-Vargas et al., 2013).

A pesar de que las aulas virtuales propias de las entidades educativas permiten la gestión de contenidos e información, la promoción de la comunicación y contexto colaborativo, la realización de tutorías y evaluación, su uso seguía siendo poco frecuente en el desarrollo de las

actividades docentes (Marcelo-García et al., 2015), limitándose en la mayoría de ocasiones a un uso básico de recursos para mantener el modelo pedagógico del profesor como responsable de la transmisión de contenidos (Maor y Currie, 2017).

Por este hecho los correos electrónicos, las presentaciones virtuales, los entornos o plataformas virtuales y herramientas para el intercambio de archivos sean las de mayor uso (Mercader y Gairín, 2017), dejando un amplio abanico sin explorar (mercader, 2019).

En el apartado recursos tecnológicos, las aplicaciones más empleadas al ser de uso masivo por un gran número de estudiantes y de centros docentes de distintos ámbitos educativos, son *Microsoft Office*, con aplicaciones gratuitas (como *Outlook* y *OneDrive*), así como el resto que funcionan con suscripción (Office 365) o licencias para perfiles específicos (como el dedicado a educación con costes más reducidos) y que son el máximo exponente actual en cuanto a uso y prestaciones en equipos con entorno Windows (*Word*, *Excel*, *PowerPoint*, *Teams*, etc) y *Google Apps*, donde encontramos herramientas como *Classroom*, *Meet*, *Google Docs*, *Youtube*, *Calendar*, etc.

2.4. Contexto geográfico y social del estudio

En el caso del país donde se desarrolla el estudio, Polonia, su sistema educativo inició una reforma en el año 1999 coincidiendo con el reajuste económico y social y que implicó una reforma curricular profunda, quitando la sobrecarga de contenidos y dando autonomía a las escuelas, que se basaba en tres objetivos: impartir conocimiento, desarrollar habilidades y formar actitudes.

El objetivo fue no solo cambiar el contenido de la educación y fomentar nuevos métodos innovadores, sino generar un cambio de filosofía de enseñanza y de cultura en base a diez pilares claves:

1. La educación es gratuita y obligatoria de los 6 a los 18 años.
2. El alumnado decide a los 15 años el itinerario a seguir.
3. Evaluaciones externas.
4. El currículo prima el estudio de lenguas, matemáticas y ciencias: donde al margen de asignaturas de estas materias, se fomenta el desarrollo de habilidades y competencias transversales, experimentación, investigación científica, resolución de problemas, razonamiento y colaboración. Igualmente se concede gran importancia al aprendizaje de las lenguas extranjeras que se aprenden de forma obligatoria desde primaria.
5. Los centros gozan de autonomía.
6. Los profesores tienen libertad para desarrollar su estilo de enseñanza.
7. La educación está descentralizada.
8. El sueldo de los docentes es bajo, pero tienen incentivos potentes.
9. Se imparten menos horas de clase.
10. Existe una cultura del esfuerzo muy marcada.

Pese a ser un país posicionado entre los 10 primeros en el informe PISA de 2018, se exigió por parte de los sindicatos de educación polacos un incremento en los fondos destinados a la educación, ampliación del acceso a la enseñanza y aprendizaje a distancia para continuar con la docencia preservando la salud de docentes y estudiantes.

Se detectaron retrasos en las plataformas y sistemas online, falta de equipamiento adecuado y de acceso a internet y a plataformas de comunicación y educativas.

Para finalizar el marco teórico en que se fundamenta la metodología y estrategias de investigación adoptadas, uno de los intereses de este trabajo de investigación y sondeo es obtener datos reales y fiables acerca de los cambios sufridos en el contexto educativo, concretamente en

los implicados en el aprendizaje del español como lengua extranjera, respecto a la percepción del cambio a una enseñanza íntegramente online en el periodo de confinamiento y su posterior integración con el resto de metodologías docentes.

2.5. Revisión literaria sobre la enseñanza universitaria en contexto pandémico

En este sentido, resultan de dudosa credibilidad algunas investigaciones realizadas respecto a una enseñanza íntegramente online y relativas al rendimiento del estudiantado en el contexto del COVID-19 en las que se señalan altos grados de satisfacción de los usuarios, elevados índices de calidad de los procesos, etc. Basándonos en la necesidad de disponer de un día para otro de un temario, curso o asignatura online se contradice con el tiempo real necesario para hacerlo con una calidad mínima (Hodges et al., 2020)

En el caso de las universidades, muy pocas de ellas estaban realmente preparadas para implementar de urgencia un modelo educativo plenamente digitalizado (u-Multirank, 2020), donde en base a la experiencia pionera de las universidades chinas, podrían señalar algunas pistas sobre los inconvenientes más relevante de las prácticas educativas de emergencia y en remoto de cara a futuros periodos de emergencia (Bao, 2020):

- Dificultad de llegar al alumnado que no cuenta con conectividad o con dispositivos apropiados
- Saturación de las redes y escaso ancho de banda, sobre todo en instituciones con grandes masas de estudiantes.
- Situaciones de deserción o desánimos en estudiantes que muestran escasa concentración y persistencia en el aprendizaje en línea.

- Escasez de sistemas de apoyo y tutoría al estudiante que supongan motivación para la participación, la permanencia, soporte para la resolución de problemas académicos y psicológicos (Lozano-Díaz et al., 2020; Odriozola et al., 2020).
- Problemas al pasar de la imagen presencial del docente, de sus gestos y su voz, en directo, a una situación a distancia.
- Cautelas, resistencias e, incluso, aversión de ciertos grupos docentes al uso de tecnologías.
- Falta de apoyos técnicos al profesorado presencial poco habituado a manejar estas tecnologías interactivas.
- No se combinaron adecuadamente las instancias de sesiones síncronas o asíncronas de presentaciones y orientaciones del docente.
- Falta de un modelo más consolidado de evaluación formativa y continua, que hubiese reducido las grandes dificultades de una masiva evaluación final en línea, sobre todo en instituciones con grandes números de estudiantes.

Obviamente se trató de una solución urgente de emergencia, precipitada y sin diseño, aplicando una pedagogía online o en remoto que estaba basada en un diseño pedagógico presencial. Se trata así de una enseñanza de emergencia en remoto que nada tuvo que ver con lo que hubiese sido una educación a distancia digital bien diseñada e implementada (Hodges et al., 2020). No se tuvo en cuenta el factor fatiga referida a la réplica síncrona, a través de la pantalla, de una clase presencial, “fatiga Zoom” (Wiederhold, 2020).

Los sistemas presenciales tienen la oportunidad actual de evaluar con rigor y objetividad las ventajas y desventajas surgidas en momentos de confinamiento total, así como las diferencias

en la calidad de los aprendizajes adquiridos según docentes, metodologías, sincronía, asincronía, etc.

Es por ello que la finalidad última y latente de este estudio es conocer a través de la percepción de alumnado y profesorado, que se ha aprendido, que debilidades se han detectado y siguen percibiéndose, y los cambios o posibilidades que pueden venir en un futuro.

3. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

A partir de la revisión de la escasa literatura existente aún sobre los impactos de la crisis sanitaria en el ámbito de la educación superior, se considera la pertinencia de realizar este estudio que persigue conocer el modelo de enseñanza a distancia impartido por el profesorado y que han recibido estudiantes universitarios que cursan español como lengua extranjera, como consecuencia de la suspensión de las clases presenciales, conociendo su percepción, experiencias y visión de primera mano.

3.1. Diseño de la investigación

El presente estudio corresponde a un diseño instrumental (Ato et al., 2013; Montero y León, 2002) o estudio psicométrico. Este tipo de estudios basado en una estrategia descriptiva, característica de los estudios no experimentales (al no cumplir los dos criterios básicos de la investigación experimental: manipulación de variables y control mediante asignación aleatoria) donde el objetivo es la definición, clasificación y/o categorización de eventos para describir procesos mentales y conductas manifiestas. Dentro de los tipos de estudios incluidos en esta

estrategia descriptiva, nos decantamos por un estudio de corte selectivo, cuya característica básica es la representatividad de la muestra seleccionada respecto de la población objetivo (Kish, 1987).

Este tipo de estudios constituyen una de las formas más comunes de investigación basada en el uso del método de encuesta por muestreo, siendo su característica distintiva fundamental la utilización de la técnica de autoinforme para recabar información empírica (mediante entrevistas y cuestionarios) sobre una muestra de participantes (que se asume representativa como se ha comentado anteriormente).

3.2. Característica de la muestra

El cuestionario dirigido a estudiantes universitarios, independientemente de su edad y rama de conocimiento, es para aquellos/as que cursan asignaturas en español e interesados/as en mejorar sus competencias lingüísticas en este idioma. En este sentido se recopila información de estudiantes de nivel universitario, diferenciando su grado de formación reglada universitaria entre grado o máster, así como de las vías por las que actualmente está adquiriendo conocimientos del idioma en cuestión. En base a la ratio marcada de alumnado en cada asignatura o en cada grupo de formación, que suele rondar los 10 -15 alumnos/as por grupo, se considera que una muestra de 60 es representativa para poder extraer datos de utilidad y con un rango de fiabilidad aceptable.

El cuestionario dirigido al profesorado se centra en aquel que ha impartido o imparte docencia en estudios universitarios, diferenciando entre los niveles educativos de formación reglada entre grado, máster y doctorado en este caso, extrayendo información de si han compatibilizado esa actividad con la docencia en otro tipo de centros. En este caso, se estima que una muestra representativa estaría formada por 15 profesores/as con diferente experiencia, pero con el denominador común de la docencia en el ámbito universitario.

3.3. Instrumento

El cuestionario se ha diseñado a partir de los resultados de trabajos empíricos acerca de la experiencia educativa al inicio del confinamiento por la pandemia, llevados a cabo por Sánchez et al., (2020) y Castaman y Rodrigues (2020).

En base a ellos se postula que la experiencia educativa del estudiantado de educación superior durante el periodo de pandemia se puede definir a partir de tres grandes aspectos:

1. Acceso a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y la calidad de estos (a mayor acceso y calidad, mejor experiencia educativa).
2. Percepción de la práctica docente durante la pandemia, en base al grado de ajuste del profesorado y el trabajo en términos académicos en el contexto pandémico
3. Aptitudes y estado emocional del estudiantado, indicando el grado de adaptabilidad y rendimiento con la nueva modalidad educativa.

Se crean dos cuestionarios diferentes para cada perfil, profesorado y alumnado, con un total de 58 y 57 cuestiones respectivamente, divididas en 8 bloques que incluyen preguntas de datos sociodemográficos (sexo y edad) al inicio de estos. Tras valorar diferentes opciones para la elaboración y recopilación de datos, se decide emplear la herramienta de Microsoft Forms (Anexo I) para permitir el envío masivo y una posterior retroalimentación y análisis de los datos que son facilitados de forma anónima y cumpliendo con los estándares en materia de protección de datos

Sus principales ventajas son su mayor funcionalidad de análisis de datos gracias a su integración con Excel, posibilidad de compartir los formularios mediante enlace o código QR y un diseño más depurado sobre todo en dispositivos móviles, lo que permite mayor flexibilidad a la hora de su cumplimentación.

En un próximo apartado se mostrará cada bloque que compone el instrumento de recogida de datos, diferenciando la estructura en función del perfil objetivo. En el caso de estudiantes serán aquellos que cursan estudios universitarios y que, tanto al inicio de la crisis sanitaria como durante las diferentes fases de la misma, y en la actualidad, cursan asignaturas de su titulación en español o reciben formación fuera del contexto universitario para mejorar sus competencias lingüísticas en este idioma.

En el caso del profesorado serán profesionales que han impartido e imparten actualmente formación de español en universidades, así como en centros públicos y entidades privadas específicos para el aprendizaje de idiomas.

3.4. Aplicación del cuestionario

Para la aplicación del cuestionario se realizó una depuración del email de los estudiantes y docentes tras corroborar la vigencia actual de las direcciones, a través del servicio Bouncer (<https://www.usebouncer.com/es/>), de la que se obtuvieron 75 correos válidos para iniciar la difusión del cuestionario diferenciando entre cada perfil objetivo.

En este caso en el email de difusión se incluía una *url* reducida y personalizada de acceso, así como un código QR incrustado en el cuerpo del mensaje, ambas opciones facilitadas por la herramienta de *Microsoft Forms* de forma automática y que permitirían acceder y participar desde cualquier dispositivo (PC, Tablet, smartphone...). Igualmente se programó un recordatorio para el alumnado y profesorado a las 48 horas del envío y se realizó un primer análisis cuando se recibió cerca del 50% de tasa de respuestas.

3.5. Análisis cuantitativo

La herramienta empleada y comentada en el párrafo anterior, *Microsoft Forms*, permite capturar, monitorear y organizar las respuestas en tiempo real, así como exportar los datos en *Excel* para su posterior selección, traducción, transposición y codificación, con la finalidad de generar estadísticas descriptivas y gráficas de los resultados.

3.6. Análisis cualitativo

Este análisis abarcó todas las preguntas que, pese a ser cerradas, se les agregó la opción de “Otros” u “Otras”, para dejar la decisión a los estudiantes y docentes de incorporar otros datos, problemáticas o herramientas que no estuvieran contempladas en las opciones cerradas. De esta forma la información que se aporta permite tener una perspectiva general, con las preguntas cerradas, y problemáticas o percepciones particulares en base a la experiencia durante la transición de la docencia presencial a la no presencial.

Para finalizar ambos cuestionarios, preguntas 56-57 en el cuestionario del alumnado y 57-58 en el del profesorado, son preguntas abiertas con la intención de conocer la valoración real y propuestas de mejora de ambos perfiles.

3.7. Estructura de los cuestionarios y resultados del estudio

3.7.1. Cuestionario para estudiantes

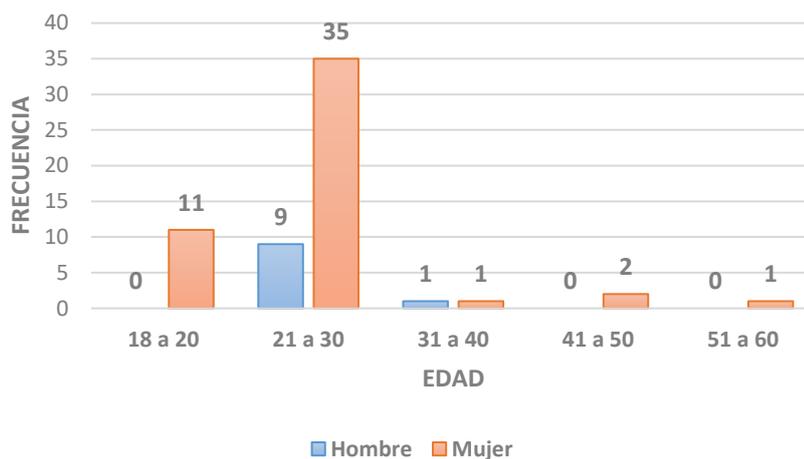
3.7.1.1. **Bloque 1. Información**

Este bloque permite recopilar datos de carácter sociodemográfico (sexo y año de nacimiento), periodo recibiendo formación en idiomas y nivel reconocido de español, nivel de

estudios y entidad educativa, volumen de asignaturas cursadas en este idioma y valoración global de la formación online recibida.

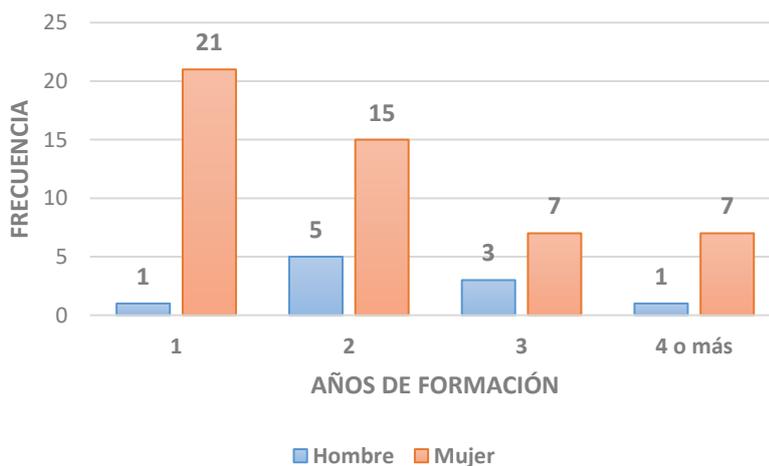
El cuestionario fue respondido por un total de 50 mujeres (83%) y 10 hombres (17%), con una distribución por edades como se puede observar en el siguiente gráfico (*Figura 1*).

Figura 1. Distribución por sexo y edad del alumnado que respondió al cuestionario (n=60)



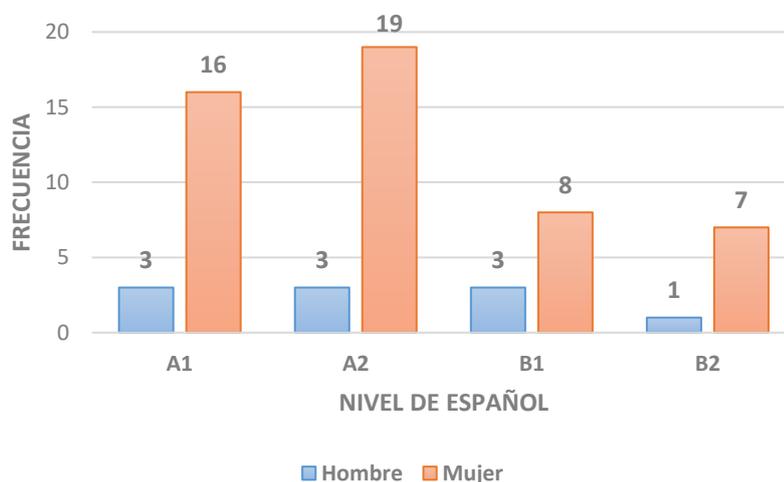
En relación con los años recibiendo formación en español como lengua extranjera o segunda lengua, 22 alumnos/as (37%) llevan un año, 20 alumnos/as (33%) dos años, 10 alumnos/as (17%) 3 años y finalmente 8 (13%) 4 años o más (*Figura 2*).

Figura 2. Distribución por sexo y años de formación del alumnado que respondió al cuestionario (n=60)



Para el nivel de formación los datos obtenidos reflejan para el alumnado que un total de 19 (32%) poseen un nivel de español de A1, 22 (37%) de A2, 11 (18%) de B1 y 8 (13%) de B2, datos diferenciados por sexo en el gráfico posterior (*Figura 3*).

Figura 3. Distribución por sexo y nivel de formación del alumnado que respondió al cuestionario (n=60)

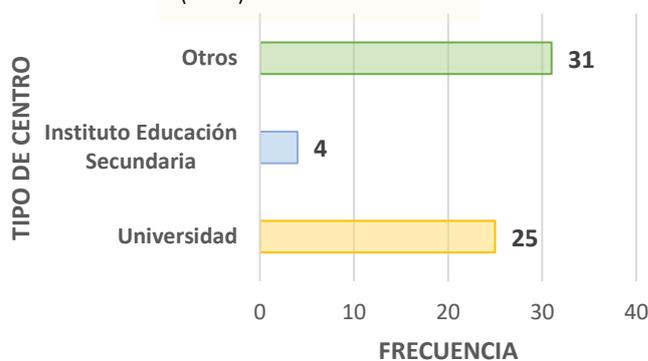


En cuanto al nivel de estudios que están cursando actualmente, 55 cursan estudios de grado (92%) y 5 de máster (8%) (*Figura 4*). Los tipos de centro en los que se distribuye la muestra son Universidad con un total de 25 (42%), Centros de Educación Secundaria donde se imparte idiomas 4 (7%) (*Figura 5*).

Figura 4. Distribución por nivel de estudios que cursa actualmente el alumnado que respondió al cuestionario (n=60)

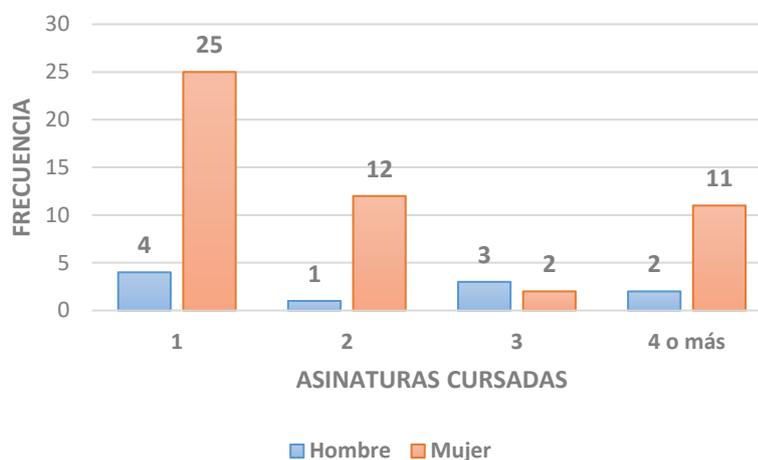


Figura 5. Distribución por tipo de centro donde recibe formación el alumnado que respondió al cuestionario (n=60)



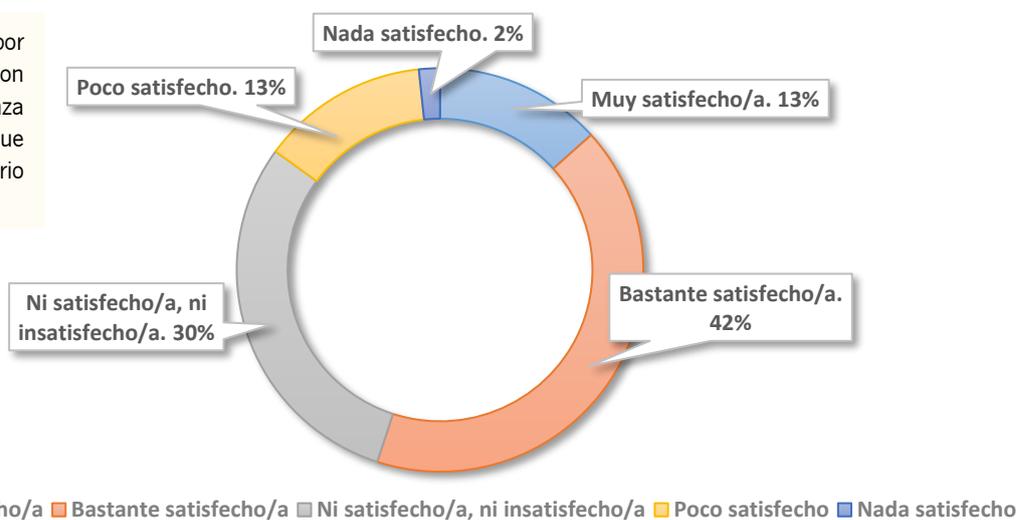
En la pregunta acerca del número de asignaturas cursadas en español, la mayoría con un total de 29 alumnos/as (48%) cursan un total de 1 asignatura, 13 (22%) cursan 2 asignaturas, 5 (8%) un total de 3 y 13 (22%) cursan 4 o más asignaturas (*Figura 6*).

Figura 6. Distribución por sexo y número de asignaturas cursadas por el alumnado que respondió al cuestionario (n=60)



De las asignaturas cursadas durante la pandemia, incluidas las clases específicas de español, la valoración por parte del alumnado es positiva, si bien hay un número significativo que parece no haber apreciado ningún cambio reseñable en el cambio de metodología. Los resultados indican que un total de 8 alumnos/as (13%) se muestra muy satisfecho/a, 25 (42%) bastante satisfecho/a, 18 (30%) ni satisfecho/a ni insatisfecho/a, 8 (13%) poco satisfecho/a y finalmente 1 (2%) nada satisfecho/a (*Figura 7*).

Figura 7. Distribución por grado de satisfacción con el cambio a la enseñanza online del alumnado que respondió al cuestionario (n=60)



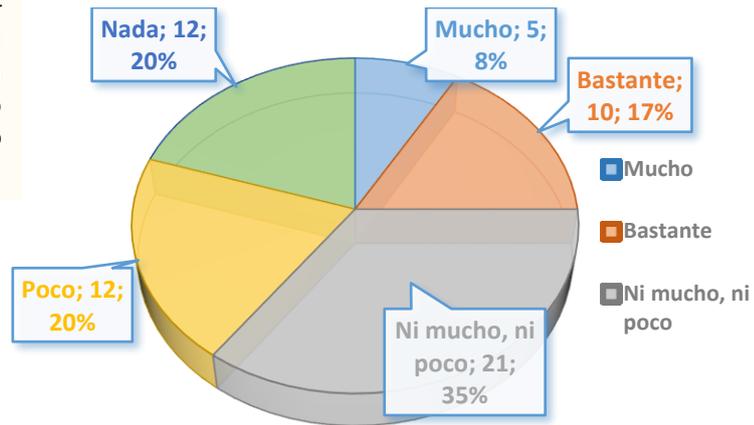
3.7.1.2. *Bloque 2. Contexto durante el confinamiento*

Se pretende conocer el contexto familiar y social durante el periodo de confinamiento y su efecto en el rendimiento y gestión del aprendizaje. Se recopila información acerca de las condiciones del lugar de residencia (espacio específico o compartido, dispositivos de uso individual o común para todos los habitantes, características de la conexión a internet), personas bajo su cuidado, actividades a compatibilizar y consecuencias físicas y emocionales en su desempeño, con el fin de tener una percepción lo más ajustada a la realidad de ese periodo y los medios disponibles.

Una variable muy importante para este estudio es saber si este cambio metodológico tiene un papel realmente relevante en la mejora de la conciliación de la vida personal, laboral y la formación a lo largo de la vida, aspecto que aparece recogido en una de las hipótesis a validar. Es por ello por lo que conocer la situación familiar en cada residencia permitirá tener una idea más clara del papel jugado por la formación online durante esta pandemia.

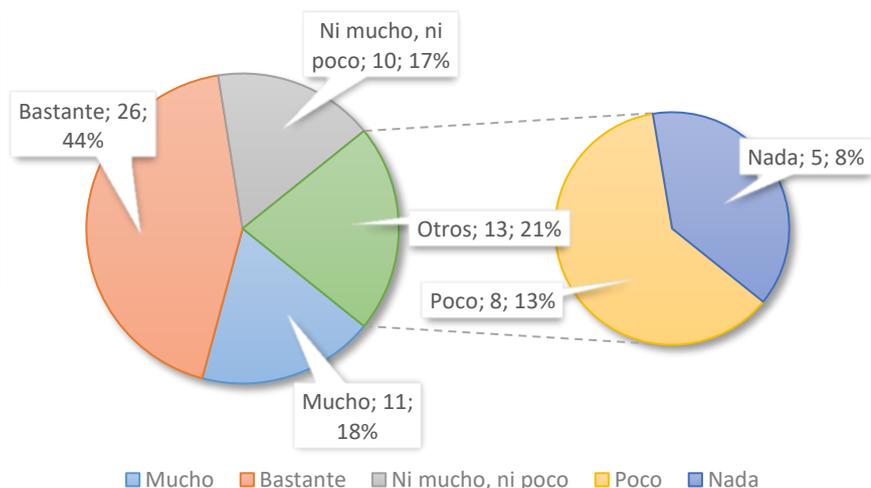
Ante la cuestión acerca de si la situación de conciliación familiar había dificultado el desarrollo de la formación durante el confinamiento, un total de 5 alumnos/as (8%) coincidió en que mucho, 10 (17%) respondió que bastante, 21 (35%) no parece que haya apreciado una diferencia significativa, 12 (20%) considera que poco y 12 (20%) nada (*Figura 8*). Atendiendo a los perfiles de edad vistos anteriormente y la información acerca de las tareas a compatibilizar y personas a su cuidado, se puede extraer que siendo una población joven las dificultades asociadas a la conciliación no son significativas, si bien analizaremos los datos en su conjunto en el apartado de conclusiones.

Figura 8. Distribución por grado de dificultad para el desarrollo de la formación apreciado por el alumnado que respondió al cuestionario (n=60)



Otra de las variables a tener en especial consideración para entender y analizar este cambio de modalidad de una forma más integral, es lo que concierne a las consecuencias físicas y emocionales asociadas a este contexto de pandemia sanitaria y su repercusión en el rendimiento. Las respuestas permiten concluir que un número significativo del alumnado participante vio afectado su rendimiento por estas causas, ya que un total de 11 (18%) considera que mucho y 26 (44%) considera que bastante, resultando de la suma de ambos que el 62% comparte esta percepción. Por el contrario, un total de 10 (17%) parece que no evidenciaron ninguna diferencia, 8 (13%) poco y 5 (8%) nada (*Figura 9*).

Figura 9. Distribución por consecuencias físicas y emocionales asociadas a su rendimiento para el desarrollo de la formación apreciado por el alumnado que respondió al cuestionario (n=60)



En el apartado de la conciliación con la vida familiar y profesional, con dos ítems con respuesta múltiple cerrada con la posibilidad de añadir otras opciones en caso de considerarse necesario por parte del participante, cabe reseñar que las actividades que han tenido que compatibilizar en mayor grado son estudio y trabajo por ese orden (*Figura 10*). En lo que concierne al cuidado de personas durante ese periodo, la respuesta mayoritaria es que no han tenido ninguna persona bajo su tutela o cuidado (*Figura 11*). Por último, entre las otras actividades compatibilizadas, incluidas por el alumnado en su respuesta al cuestionario, aparecen dos que son dignas de reseñar ya que describen los problemas asociados a este periodo en los que cualquier gestión ordinaria cotidiana podía convertirse en un problema que requiriera mayor tiempo y esfuerzo. Estas actividades son la organización de una boda y la de un funeral.

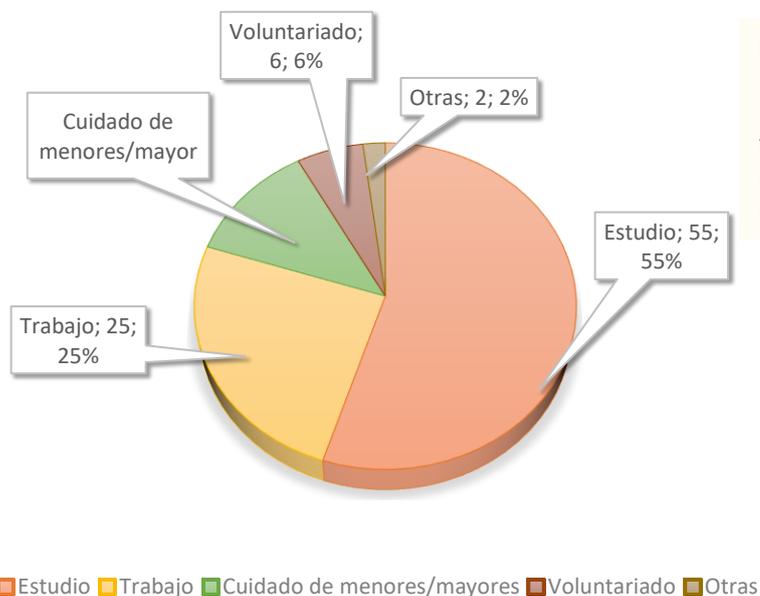
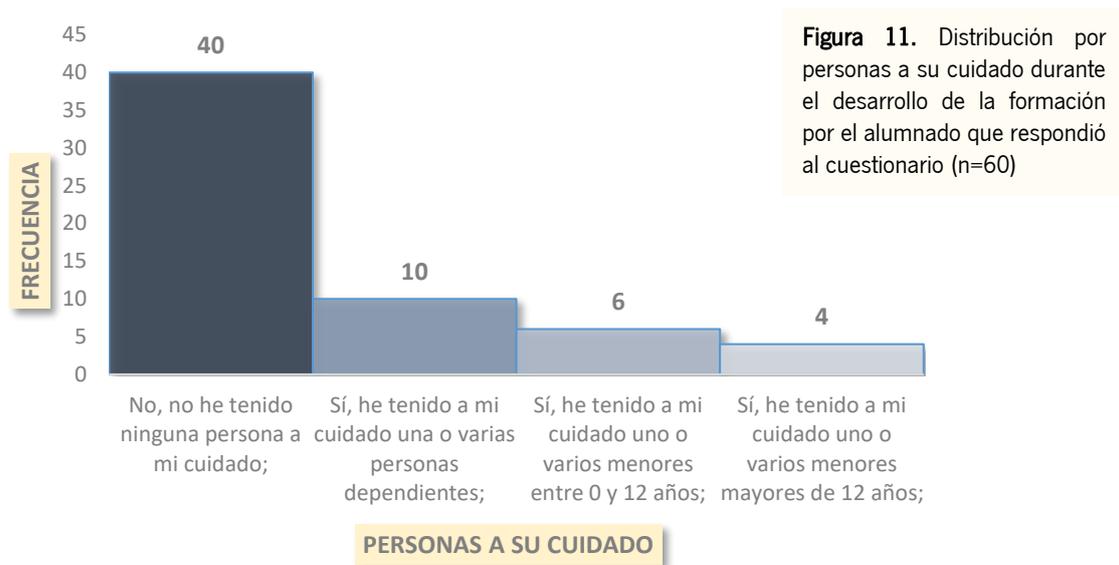


Figura 10. Distribución por actividades a compatibilizar con el desarrollo de la formación por el alumnado que respondió al cuestionario (n=60)



La mayoría del alumnado encuestado, en relación con los espacios y medios informáticos disponibles, han respondido que contaban con un espacio reservado para estudiar (68%) (*Figura 12*), un ordenador para uso personal (97%), empleando dispositivos como la webcam y el teléfono móvil con mayor frecuencia debido a la necesidad de emplear nuevos canales para la comunicación y formación online, aunque periféricos comunes como escáner e impresora también fueron empleados en menor medida (*Figura 13*). Dispositivos modernos como la *tablet* han sido los menos empleados, quizá por el elevado coste de los que se consideran de alta gama y permiten trabajar a niveles superiores incluso que un portátil.

La valoración de su conexión a internet, aspecto imprescindible para poder la formación online, obtiene un resultado positivo donde el 72% estaba muy de acuerdo o de acuerdo en que su conexión había sido suficiente para desarrollar esta modalidad de formación (*Figura 14*).

Figura 12. Disponibilidad de un espacio específico durante el desarrollo de la formación por el alumnado que respondió al cuestionario (n=60)

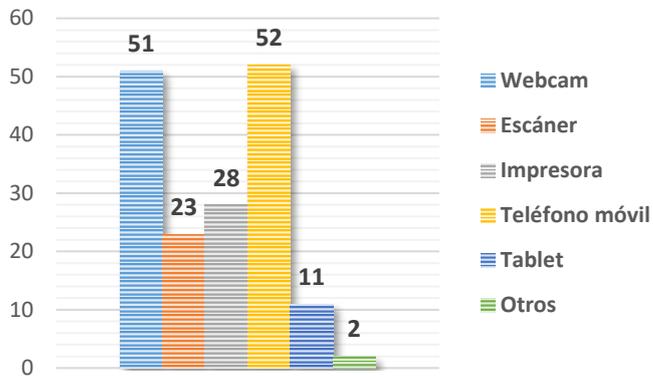
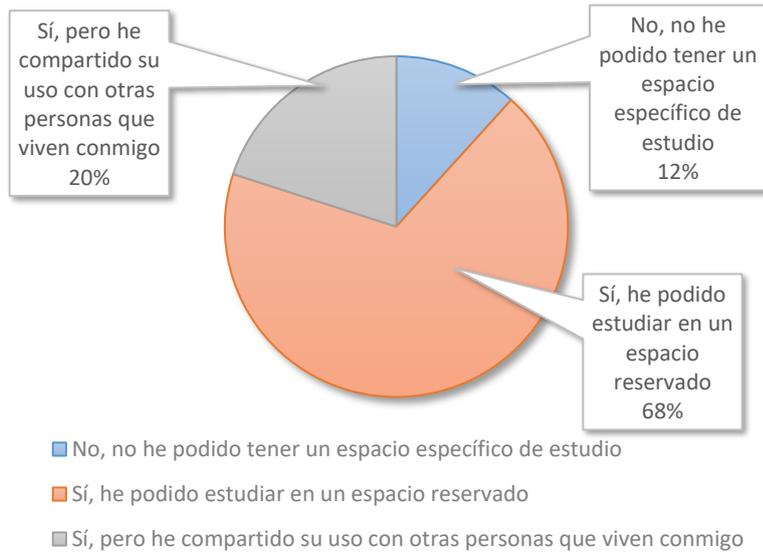
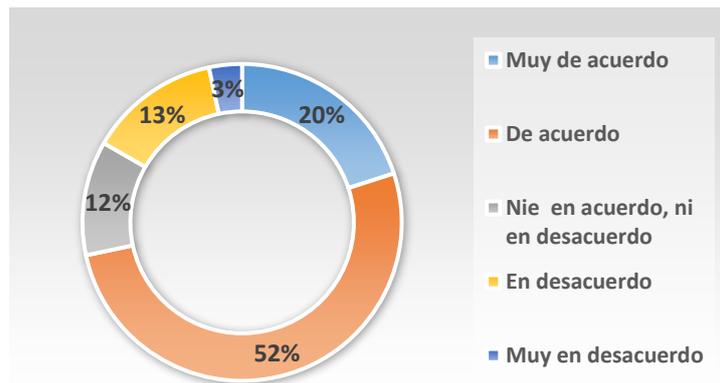


Figura 13. Dispositivos empleados con mayor frecuencia durante el desarrollo de la formación por el alumnado que respondió al cuestionario (n=60)

Figura 14. Valoración de la suficiencia de la conexión a internet por el alumnado que respondió al cuestionario (n=60)



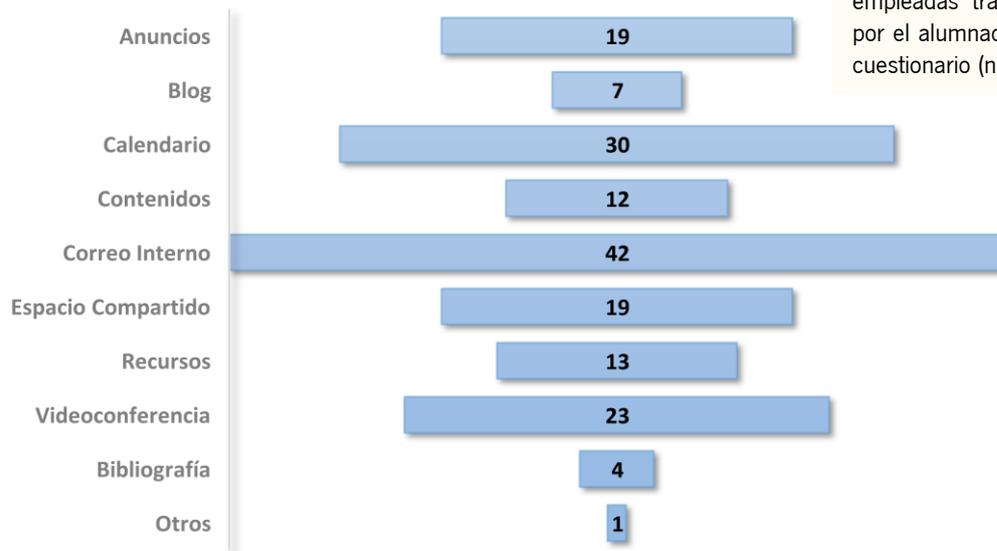
3.7.1.3. *Bloque 3. Herramientas digitales*

Se recopila información acerca de las herramientas empleadas por el estudiantado para su formación antes, durante y después del periodo de confinamiento (con la vuelta a la formación de carácter presencial o semipresencial), uso y conocimiento de aplicaciones de Microsoft Office para el trabajo colaborativo y aplicaciones alternativas para el aprendizaje online. De esta forma se podrá extraer el nivel de competencias digitales y la formación y apoyo mostrado por el centro educativo.

A las preguntas acerca de las herramientas empleadas en su formación antes, durante y posteriormente al periodo de confinamiento causado por la actual crisis sanitaria por COVID-19, preguntas cuyo objetivo es contrastar los cambios provocados por esta situación y por las estrategias puestas en marcha para el cambio de metodología y hacia una modalidad de formación online, las repuestas indican que las más empleadas antes de la pandemia eran el correo interno (43), calendario (37) y anuncios con información relevante (24) por ese orden. En cambio las menos empleadas son los blogs (4), bibliografía (6) y recursos para crear, subir y organizar archivos (9). Durante el periodo de confinamiento estas se mantienen entre las más empleadas, siendo únicamente superadas por la videoconferencia (49) y observándose un aumento significativo en el empleo de espacios compartidos para compartir documentos y trabajar de forma colaborativa (28).

Posteriormente al periodo de confinamiento y con la vuelta a una formación presencial o semipresencial, si bien el uso de la videoconferencia y espacio compartido ha aumentado, los valores vuelven al periodo previo a este con las mismas herramientas como las usadas con mayor frecuencia, aunque la distribución es más homogénea y se perciben diferencias menos significativas entre todas (*Figura 15*).

Figura 15. Herramientas más empleadas tras el confinamiento por el alumnado que respondió al cuestionario (n=60)



Centrándonos en el apartado de aplicaciones para el trabajo colaborativo, elaboración de trabajos académicos y aprendizaje online, tanto las creadas e incluidas en el paquete Office de Microsoft como otras desarrolladas por terceros, cabe destacar que las más usadas son Word, Teams, PowerPoint y OneDrive por ese orden y las que menos Excel y OneNote, mientras que en el caso de otros desarrolladores o proveedores son Kahoot (una de las plataformas más empleadas para la formación a través de la gamificación y el uso de nuevas tecnologías), correo interno, Canva y Adobe Acrobat. En este sentido los menos empleados son Genially, Mentimeter, foros y WordWall. En el apartado dedicado a indicar otras aplicaciones que pueden ser útiles para su formación online, las que aparece con mayor frecuencia en sus repuestas son Youtube, Quizlet, Duolingo y las propias de Google (Docs, Drive, etc.,).

Resulta significativo que el apoyo y formación recibido sobre herramientas online por la universidad o centro educativo es considerado de regular o malo en un 62%, dato que tiene correlación con los obtenidos acerca de las dificultades encontradas durante el desarrollo de la docencia online que veremos en un bloque próximo (*Figura 16*).

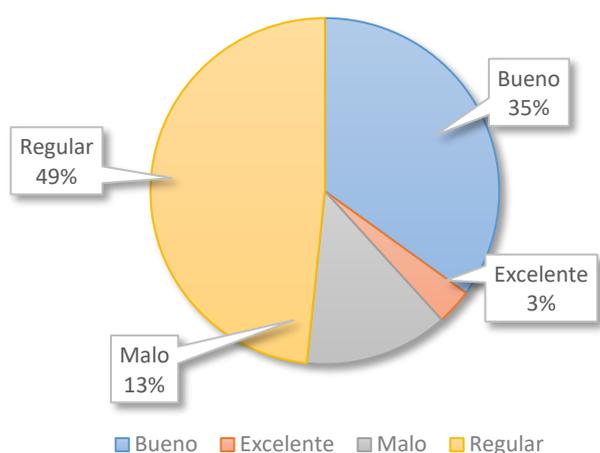


Figura 16. Percepción de apoyo recibido por parte de la Universidad o centro educativo para el desarrollo de la formación online por el alumnado que respondió al cuestionario (n=60)

3.7.1.4. Bloque 4. Metodología docente recibida

Centrándonos en la metodología docente, se persigue conocer cuáles eran conocidas por parte del estudiantado antes y durante el periodo de confinamiento, así como la valoración que el alumnado hace de estas. Resulta de especial interés poder analizar el grado en los cambios surgidos (de existir dichos cambios) y la percepción del alumnado en relación con la calidad de la formación recibida.

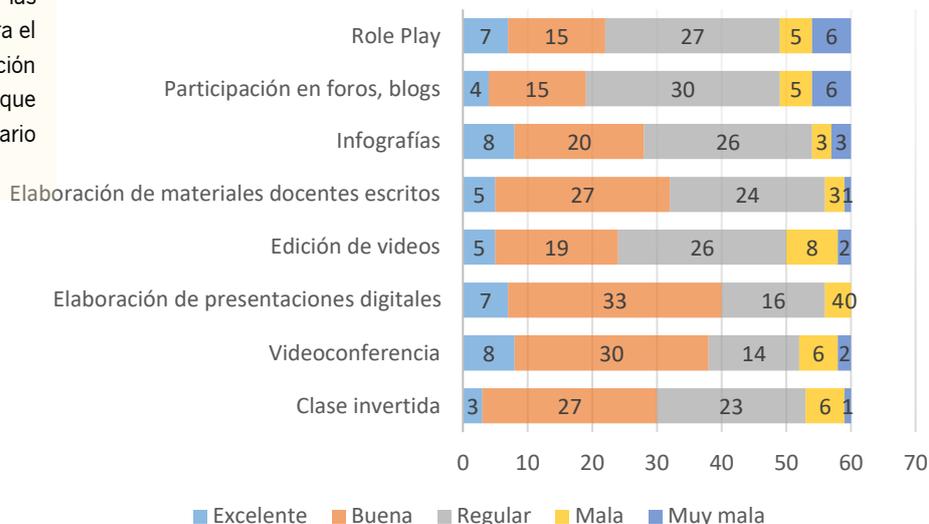
Contrastando los resultados obtenidos en las dos primeras preguntas de este bloque, donde se recopila información acerca del conocimiento previo y posterior empleo para la formación online durante la actual crisis sanitaria por COVID-19 de un listado cerrado de herramientas docentes, observamos que las más conocidas como son la elaboración de presentaciones digitales y la videoconferencia aumentan su puntuación, y por lo tanto su empleo, durante el paso a la formación online. Pero lo más significativo es que herramientas como la clase invertida con una de las puntuaciones más bajas (11) duplica su uso durante este periodo (23) en base a la experiencia del alumnado. En cambio, otras como las infografías, edición de videos o *role play* disminuyen levemente si bien siempre obtienen puntuaciones medias (*Figura 17*).

Figura 17. Empleo de herramientas para el desarrollo de la formación online por el alumnado que respondió al cuestionario (n=60)



En lo que respecta a la valoración por parte del alumnado de cada herramienta, la videoconferencia y la elaboración de presentaciones digitales son las mejor valoradas, resultado directamente relacionado con los datos obtenidos en la anterior pregunta sobre su empleo. Herramientas como la elaboración de materiales docentes escritos e infografías son las siguientes mejor valoradas. Cabe destacar la puntuación obtenida por la clase invertida, desconocida como reflejan los datos extraídos en cuestiones anteriores, empleada en un número significativo según reflejan los datos pero sobre todo valorada con la misma puntuación positiva que las infografías por ejemplo, herramienta esta de sobra conocida por la facilidad para transmitir ideas de forma gráfica y amena y que es empleada en numerosos contextos educativos (*Figura 18*). Recordando la definición usada en este trabajo con anterioridad, donde se indicaba que esta herramienta implicaba un cambio de roles, donde el estudiantado adquiere un rol principal en su proceso de aprendizaje y el docente actúa como una guía, se entiende que ha sido una pieza importante en el desarrollo de la formación online y sobre todo para la conciliación de la vida familiar, profesional y formativa. Seguramente ha permitido la reorganización del tiempo por parte del alumnado y una mejora en su capacidad de trabajo autónomo, lo cual puede explicar su significativo impacto en la práctica docente.

Figura 18. Valoración de las herramientas docentes para el desarrollo de la formación online por el alumnado que respondió al cuestionario (n=60)



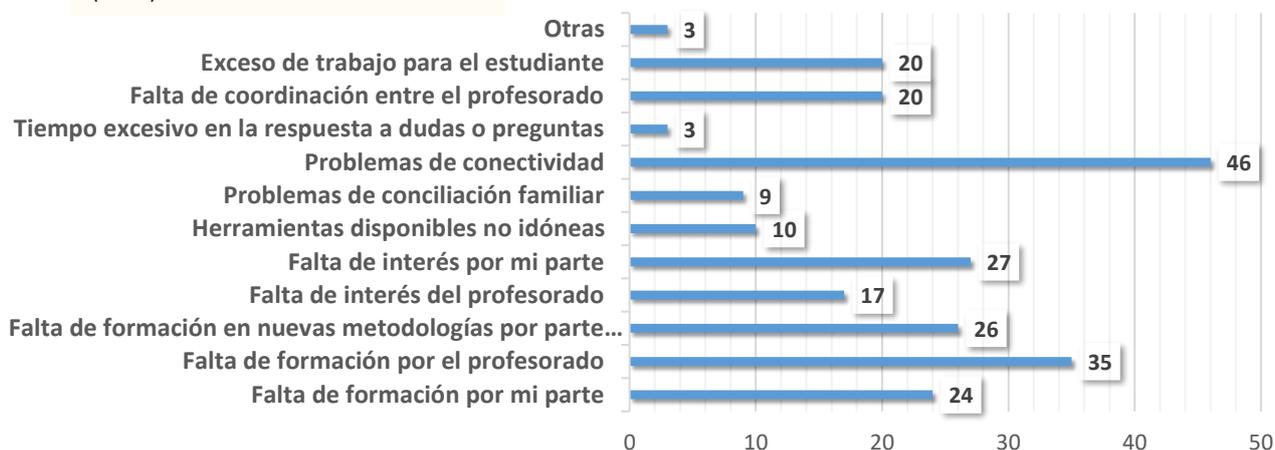
3.7.1.5. Bloque 5. Desarrollo de la docencia online

Nos centramos en conocer las principales dificultades detectadas por el alumnado durante el desarrollo de la docencia online, como indicadores de la gestión del cambio de metodología y de los aspectos a mejorar en su aplicación.

En este apartado cabe reseñar que las respuestas recalcan la dificultad asociada a la mala calidad de la conexión a internet, a la vez que refuerzan los datos indicados en la Figura 16 sobre la falta de apoyo recibido por las entidades. En este caso se resalta la falta de formación del profesorado en herramientas y nuevas metodologías online, recalcando que no todas pueden ser empleadas entendemos en este contexto al ser propias de la formación presencial. Este ha sido un error cometido en muchas ocasiones durante este periodo por profesorado carente de competencias en nuevas tecnologías y amoldados a un patrón de formación al que les cuesta renunciar. Pese a ello no debemos olvidar que hablamos de enseñanza de idiomas, donde el carácter presencial siempre ha tenido especial importancia pese a que el trabajo autónomo por

parte del alumnado marca la diferencia en su evolución. Aún así este factor, la no adaptabilidad al nuevo contexto debe tenerse en cuenta en tanto influye en un aumento de la desmotivación por parte del alumnado (*Figura 19*). Esto último acentúa las emociones asociadas a este periodo, que se reflejan perfectamente en una respuesta obtenida a una pregunta abierta de este bloque donde se indican aspectos psicológicos asociados a esta situación de confinamiento como depresión, malestar general, dolor de ojos, soledad, estrés y confusión.

Figura 19. Dificultades encontradas en el desarrollo de la formación online por el alumnado que respondió al cuestionario (n=60)



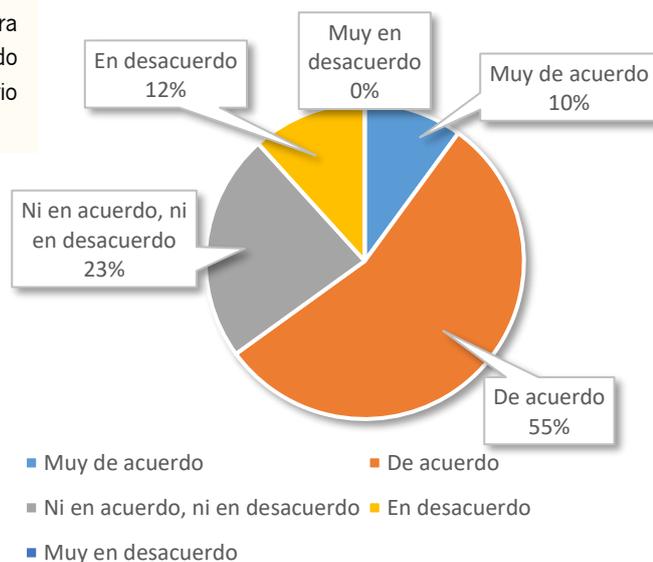
3.7.1.6. *Bloque 6. Sistema de evaluación*

Tras conocer los sistemas online empleados por el profesorado para su evaluación, nos centramos en recopilar información acerca del grado de satisfacción del alumnado a través de la posibilidad de indicar de forma objetiva los mejor y peor valorados. En este bloque se analiza la intervención docente en este proceso, a través instrucciones adecuadas, herramientas empleadas, métodos para la revisión de exámenes y de las dificultades adicionales presentadas, como indicadores de la adecuación, nivel de adaptación y efecto en el rendimiento provocado por el cambio metodológico.

Los sistemas online más empleados por el profesorado para llevar a cabo la evaluación han sido el examen escrito y el examen tipo test, seguidos del examen oral y la realización de trabajos y proyectos. Es especialmente interesante en este bloque de datos acerca de la valoración que de ellos tiene el alumnado. Entre los mejor valorados se encuentran el examen tipo test y el examen escrito, y entre los peor valorados el examen oral y la prueba escrita abierta.

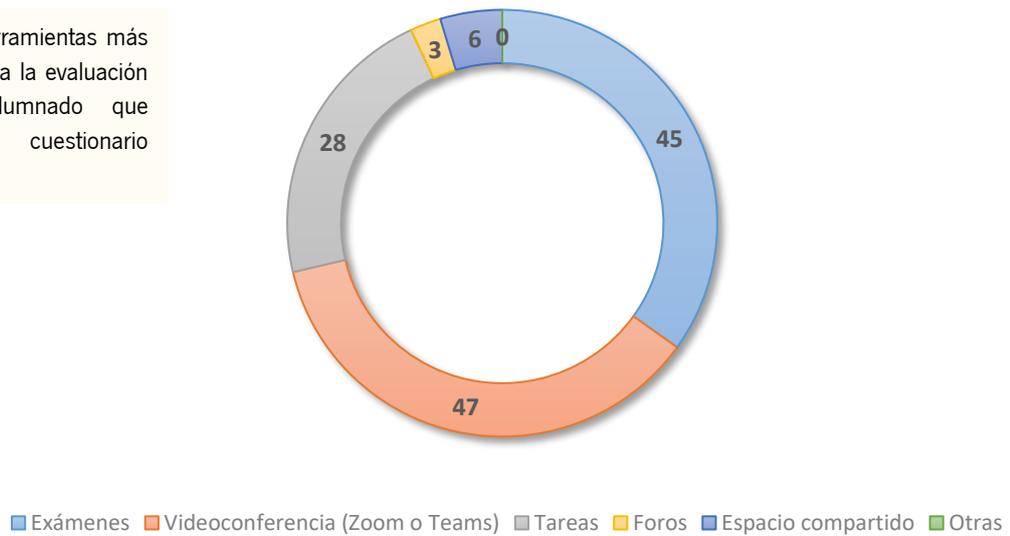
En relación con las instrucciones recibidas para completar las pruebas de evaluación en esta nueva modalidad online, el 65% valora positivamente la adecuación y antelación de estas **(Figura 20)**. Este dato indica el esfuerzo de planificación e implicación por parte del profesorado en intentar llevar a cabo este cambio de modalidad formativa con las máximas garantías para el alumnado, pese a lo imprevisto de la situación.

Figura 20. Valoración adecuación instrucciones para la evaluación por el alumnado que respondió al cuestionario (n=60)



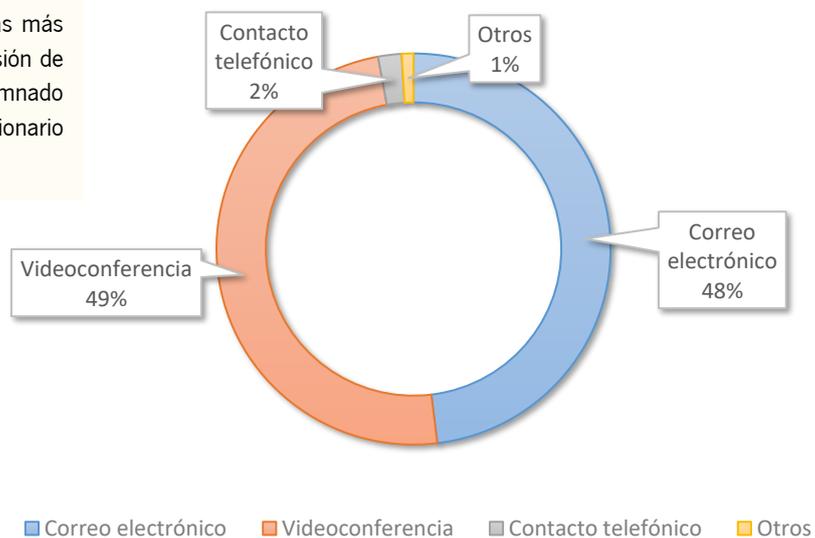
Las herramientas más empleadas para la evaluación han sido la videoconferencia y los exámenes, seguidos de las tareas. Las menos empleadas han sido los espacios compartidos y foros. Otras herramientas empleadas han sido la resolución de casos prácticos **(Figura 21)**.

Figura 21. Herramientas más empleadas para la evaluación según el alumnado que respondió al cuestionario (n=60)



En el apartado de revisión de exámenes los métodos más empleados han sido la videoconferencia y el correo electrónico (*Figura 22*).

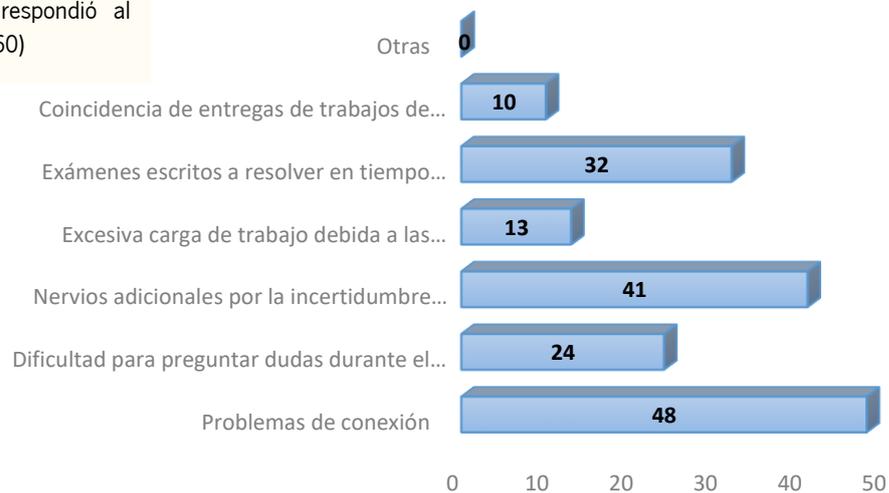
Figura 22. Herramientas más empleadas para la revisión de exámenes según el alumnado que respondió al cuestionario (n=60)



Por último, las dificultades adicionales detectadas durante los periodos de formación online siguen siendo parecidas a las indicadas anteriormente para el desarrollo de esta modalidad de formación. Pese a que los problemas de conexión siguen ocupando el primer lugar en esta

lista, es significativo encontrar otros de carácter más psicológico o emocional entre los más valorados como pueden ser los nervios adicionales por la incertidumbre ante la evaluación y los exámenes a resolver en un tiempo considerado como muy reducido. A estos datos se le suman en un valor importante la dificultad para preguntar dudas durante la realización del examen y suponemos que también en la realización de actividades que forman parte de la evaluación y nota final, o simplemente de entrenamiento de cara a pruebas de nivel (*Figura 23*).

Figura 23. Dificultades adicionales detectadas por el alumnado que respondió al cuestionario (n=60)



3.7.1.7. *Bloque 7. Interacción con el profesorado*

El objetivo es identificar las características de la comunicación, los medios empleados para facilitar esta por el profesorado, especialmente en lo relacionado con las tutorías o consultas formuladas.

Los métodos más empleados para la comunicación con el profesorado han sido el correo electrónico (57%) y las herramientas de la propia universidad (33%), mientras otros medios como

el móvil (llamadas o servicios de mensajería) han sido menos empleados (8%) ya que son medios que implican el uso de datos personales.

A la hora de valorar el tipo de comunicación llevada a cabo con el profesorado un 56% considera que ha sido bidireccional y un 44% unidireccional, recibiendo instrucciones e información (23%) y enviando consultas sin respuesta (21%). Esto puede indicar que pese a la necesidad de hacer frente al nuevo escenario provocado por la actual crisis sanitaria por COVID-19 con el uso de nuevas tecnologías, un porcentaje alto del profesorado no ha suplido la carencia de la relación presencial que ocurre dentro del aula con una comunicación más fluida por otros medios.

Este hecho también se hace evidente en los datos recopilados acerca de la frecuencia con la que se ha realizado alguna consulta al profesorado durante este periodo. Resulta revelador que el mismo porcentaje de alumnos/as no hayan realizado ninguna consulta o la hayan llevado a cabo entre una y tres veces (35%), siendo este el más alto seguido de los que sólo han hecho una consulta (22%) y los que la han hecho en mayor grado, entre cuatro y seis veces (8%).

Igualmente revelador resulta que, en un periodo carente del contacto físico generado por la asistencia a clases de forma presencial, y sumado a que es una de las herramientas más empleadas como indicamos en bloques anteriores, la videoconferencia obtenga un porcentaje similar (alrededor del 50%) entre los que la emplean y los que no para la realización de tutorías.

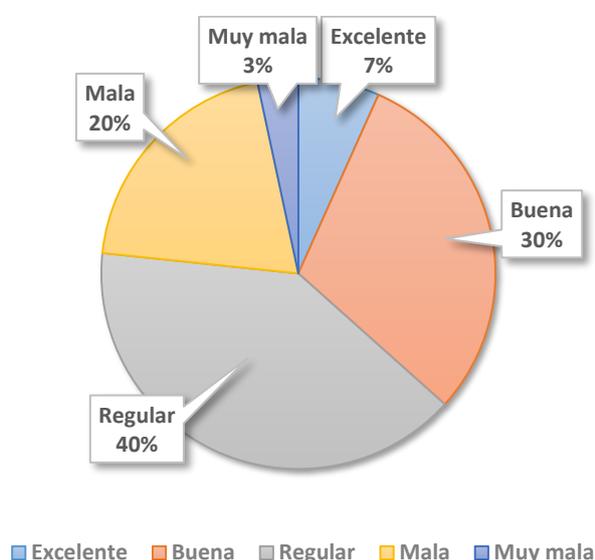
3.7.1.8. Bloque 8. Valoración global

El interés de este bloque no es otro que permitir al estudiantado el poder expresar su percepción y/o valoración acerca de la adaptación a la formación online, la carga docente percibida y el resultado obtenido a nivel curricular y formativo. Se reservan dos ítems de respuesta

abierta para que el alumnado pueda expresar su opinión y conclusiones acerca de su trabajo y la docencia en formato online.

La valoración global por parte de alumnado de la adaptación a la formación online durante el periodo de pandemia no es muy positiva. El 40% por ciento valora que se ha llevado a cabo de forma regular, mientras un 23% tiene una valoración claramente negativa. En contraposición sólo el 37% valora que se ha llevado a cabo de forma excelente o buena (*Figura 24*).

Figura 24. Valoración de la adaptación a la formación online del alumnado que respondió al cuestionario

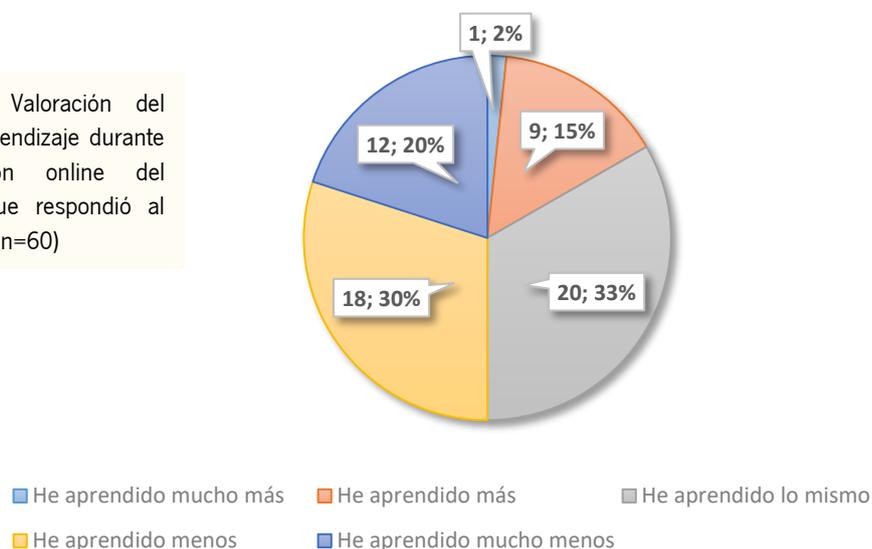


Estos datos pueden estar motivados por las dificultades detectadas con anterioridad en relación con los problemas de conexión y la falta de formación por parte del profesorado, que seguramente ha repercutido negativamente en la percepción y valoración del alumnado ante este cambio de modelo formativo, que ya de por sí contaba con el factor de lo inesperado e imprevisible del inicio de la actual pandemia por COVID-19 y los efectos de las medidas sanitarias adoptadas en materia de educación.

Igualmente significativo es el hecho de que tan solo el 17% considere que ha aprendido más con la docencia online en comparación con la presencial. El resto, en un valor del 33%

considera que ha aprendido lo mismo y un 50% que ha aprendido menos o mucho menos (Figura 25).

Figura 25. Valoración del grado de aprendizaje durante la formación online del alumnado que respondió al cuestionario (n=60)



Finalmente, antes de describir otros resultados de carácter cualitativo, es interesante analizar la percepción de la carga docente asociada a este periodo y modalidad formativa online. En este caso los datos que un porcentaje elevado ha percibido la carga docente de este periodo como similar a la presencial (42%) o inferior (38%), mientras tan solo el 20% la considera superior. Como comentamos con anterioridad estos datos pueden estar relacionados con la falta de comunicación bidireccional, el no empleo de sistemas de evaluación y comunicación más fluidos e interactivos y las dificultades de carácter técnico que afectaría a la estabilidad y calidad de la conexión, así como otros de carácter académico asociados a la falta de formación y previsión por parte del profesorado.

Las últimas preguntas de este bloque están orientadas a recopilar datos de carácter cualitativo, permitiendo al alumnado participante responder a las cuestiones acerca de los

aspectos positivos y negativos de su trabajo online y de la docencia recibida durante la actual crisis sanitaria por COVID-19.

Entre los aspectos positivos del trabajo online, las respuestas hacen referencia a aspectos como la flexibilidad para estudiar, trabajar y organizar el resto de las tareas, la facilidad para la asistencia a conferencias y seminarios, de poder gestionar el ritmo de aprendizaje de manera autónoma, mejora en la calidad de vida al ahorrar tiempo que normalmente se dedicaba al desplazamiento hasta el centro educativo y poder emplearlo en otras actividades. Entre los negativos, los más frecuentes son los problemas de concentración, problemas de conexión, comunicación y con el uso de determinadas aplicaciones, falta de motivación para aprender, los ritmos de las clases online con mayores dificultades de comprensión o para la resolución de dudas, sentimientos de soledad, depresión y ansiedad, sumado a la falta de contacto social.

En lo relativo a la docencia recibida, los comentarios positivos hacen referencia al nivel de competencia del profesorado, indicando que estaban bien formados y su alta capacidad de adaptación, la mayor facilidad para acceder a calificaciones de trabajos y exámenes, la comunicación más cómoda y fluida con el profesorado y el aprendizaje sobre nuevas herramientas online y su uso. Entre los negativos se encuentran la falta de formación en el uso de ciertas herramientas, insuficiencia de herramientas y medios ofrecidos por la universidad, problemas de conexión y comunicación (para solicitar tutorías y trasladar dudas), reducción en la parte práctica del aprendizaje de idiomas, aumento del estrés a la vez que disminución de la motivación y percepción de menor aprendizaje y asimilación de conceptos tras las sesiones online.

3.7.2. Cuestionario para el profesorado

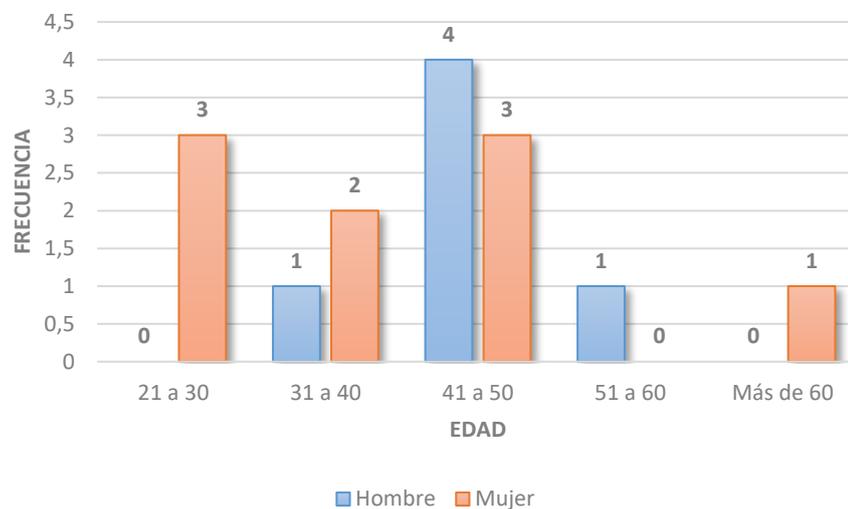
3.7.2.1. *Bloque 1. Información*

Este bloque permite recopilar datos de carácter sociodemográfico (sexo y año de nacimiento), tipo de dedicación o carga docente semanal, así como un breve recorrido por su experiencia profesional en la enseñanza de español como lengua extranjera (años de experiencia, tipo de estudios en los que ha participado y centros educativos).

Se pretende obtener información que permita saber qué tipo de perfil está desempeñando esta profesión en la actualidad y el volumen de trabajo que implica para tener una percepción lo más ajustada posible a la realidad experimentada por este colectivo durante este periodo.

El cuestionario fue cumplimentado por un total de 15 profesores/as, de los cuales 9 eran mujeres (60%) y 6 hombres (40%) (*Figura 26*).

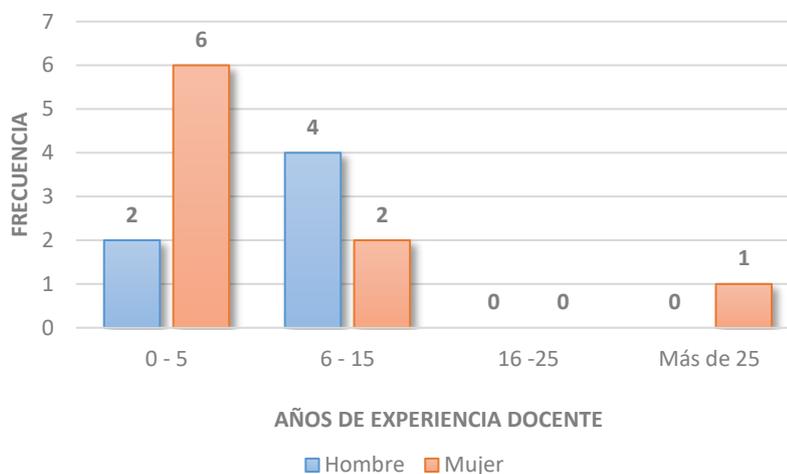
Figura 26. Distribución por sexo y edad del profesorado que respondió al cuestionario (n=15)



La experiencia docente se distribuye por periodos, donde 8 profesores/as (53%) posee una experiencia comprendida entre 0 y 5 años, 6 profesores/as (40%) entre 6 y 15 años y finalmente 1 profesor/a (7%) tiene una experiencia superior a los 25 años (*Figura 27*). Con esta variabilidad de experiencia profesional impartiendo español como lengua extranjera en el contexto

educativo universitario garantizamos que los datos extraídos se basaran en diferentes percepciones y/o enfoques basados en la riqueza de las experiencias individuales, incluyendo cambios metodológicos en materia de docencia y generacionales en cuanto a evolución social y cultural. Este hecho se considera de especial relevancia por la riqueza de los datos que se obtendrán en respuesta a los diferentes apartados del cuestionario, así como los datos de carácter cualitativo que se podrán analizar en las preguntas abiertas, y que permitirán llegar a conclusiones más fiables y que sean extrapolables a una gama de perfiles más amplio.

Figura 27. Distribución por sexo y años de experiencia del profesorado que respondió al cuestionario (n=15)



Otro dato importante es conocer la frecuencia semanal en horas que se imparte formación, obteniendo información acerca del grado en el que esta situación provocada por la crisis sanitaria por COVID-19 ha tenido un efecto en la organización y carga laboral de este profesorado y su experiencia para la gestión del cambio a la modalidad de formación online. En este sentido el número de profesorado que imparte un número de horas igual o más de 3 horas semanales es 12 (80%), entre 2 y 3 horas semanales es de 2 (13%) y entre 1 y 2 horas semanales es de 1 (7%) **(Figura 28).**

El nivel o tipo de estudios en los que han desarrollado su actividad docente se divide en grado, con un 58%, máster con un 37% y doctorado en un 5% **(Figura 29).** Como en anteriores

apartados, esta información nos permitirá tener una visión más completa de cómo se ha hecho frente al cambio en los tres niveles de formación reglada, para los que los intereses, objetivos y volumen de trabajo del alumnado son diferentes. Esto también incluye diferencias en el tipo de centro donde se imparte la docencia, obteniendo como resultado que el 67% lo hace en la universidad y el 33% en otros tipos de centros, entre los que se incluyen academias de idiomas, centros de formación profesional, museos e institutos de educación secundaria.

Figura 28. Distribución por carga lectiva semanal del profesorado que respondió al cuestionario (n=15)

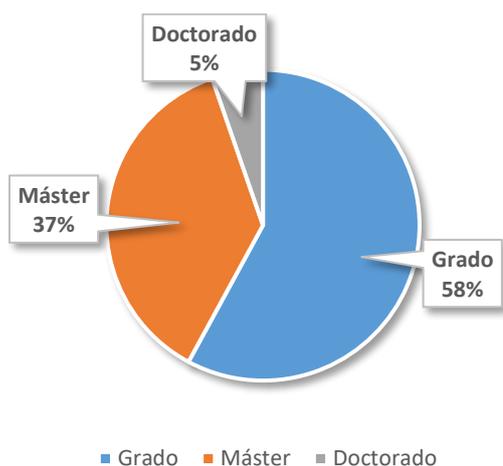
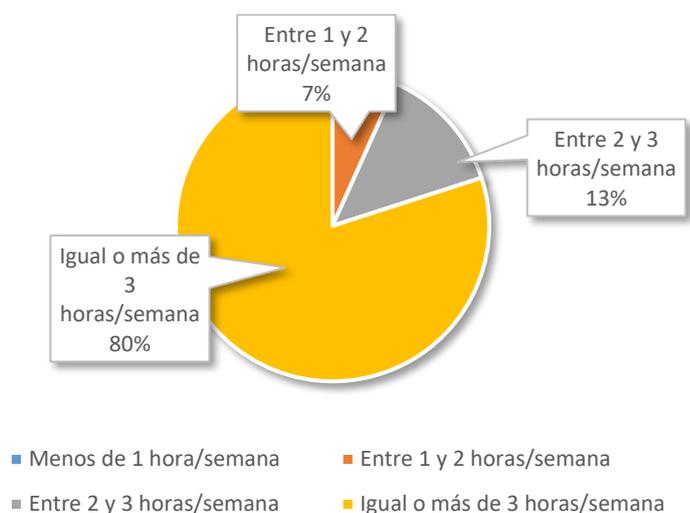


Figura 29. Distribución por niveles de estudio en los que desempeña la actividad docente el profesorado que respondió al cuestionario (n=15)

3.7.2.2. *Bloque 2. Contexto durante el confinamiento*

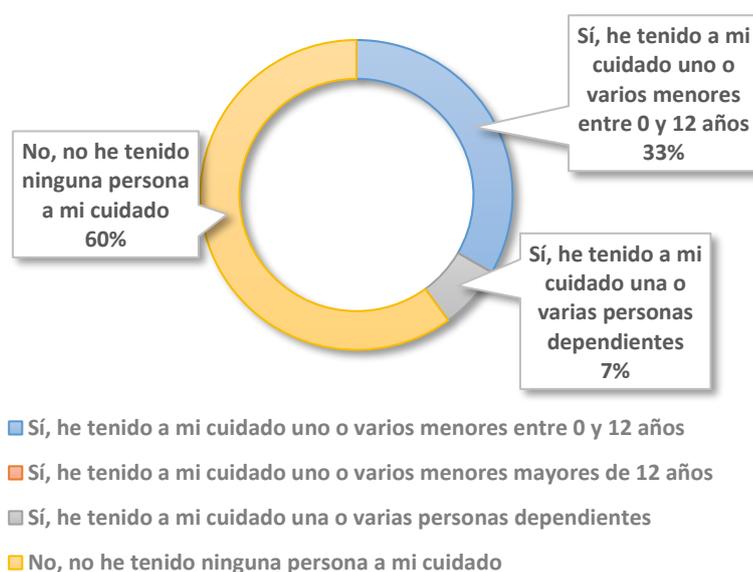
Se pretende conocer el contexto familiar y social durante el periodo de confinamiento y su efecto en el rendimiento y gestión de la actividad docente. Se recopila información acerca de las condiciones del lugar de residencia (espacio específico o compartido, dispositivos de uso individual o común para todos los habitantes, características de la conexión a internet), y aspectos de la conciliación familiar, como la convivencia con personas bajo su cuidado. El objetivo final es tener conocer lo más detalladamente posible el contexto en el que desarrollan su actividad durante ese periodo de confinamiento y en base a los medios disponibles.

Como en el apartado correspondiente a recopilar información sobre el contexto en el cuestionario para el alumnado, vuelve a ser de especial relevancia para este estudio saber si este cambio metodológico tiene un impacto real en la mejora de la conciliación de la vida personal y laboral del profesorado como agente que interviene y gestiona el proceso de aprendizaje. Es por ello que conocer la situación familiar en cada residencia permitirá de nuevo el tener una idea más clara del papel jugado por la formación online durante esta pandemia.

En respuesta a la cuestión de si la situación de conciliación familiar en el hogar ha dificultado el desarrollo de su actividad docente durante el periodo de confinamiento resultado de la crisis sanitaria actual por COVID-19, el 33% declara que lo ha dificultado bastante, un 33% parece no haber detectado cambios significativos, un 21% poco y el 13% restante nada. Estos datos están directamente relacionados con la siguiente cuestión que hace referencia a la existencia de personas a su cargo en el domicilio de residencia durante este periodo, ya que el 60% afirma no haber tenido ninguna persona a su cuidado, el 33% a uno o varios menores entre 0 y 12 años y tan sólo el 7% a una o varias personas dependientes (*Figura 30*). Esto nos lleva a la conclusión de que la percepción de dificultad asociada a este periodo estará en parte condicionada por esta variable, ya que los porcentajes entre los que han detectado menos cambios y los que no han

tenido personas a su cargo son relativamente similares. De la misma forma se ha observado el efecto de esta variable en virtud de los resultados obtenidos por el alumnado, pero como veremos más adelante y especialmente en el apartado dedicado a las conclusiones, el no compartir el espacio ha tenido un efecto negativo a nivel psicológico y emocional por la fractura del contacto social generado a través de la formación en modalidad presencial.

Figura 30. Distribución por número de personas a su cuidado para el profesorado que respondió al cuestionario (n=15)



La mayoría del profesorado encuestado, en relación a los espacios y medios informáticos disponibles, un 53% ha respondido que contaban con un espacio reservado para trabajar frente a un 47% que afirman haberlo compartido (*Figura 31*), el 87% disponía de un ordenador para uso personal, empleando dispositivos como la webcam y el teléfono móvil con mayor frecuencia debido a la necesidad de emplear nuevos canales para la comunicación y gestión de la docencia online (*Figura 32*), y con un valoración de su conexión a internet positiva donde el 86% estaba muy de acuerdo o de acuerdo en que su conexión había sido suficiente para desarrollar esta modalidad de formación (*Figura 33*).

Figura 31. Disponibilidad de un espacio específico durante el desarrollo de la docencia por el profesorado que respondió al cuestionario (n=15)

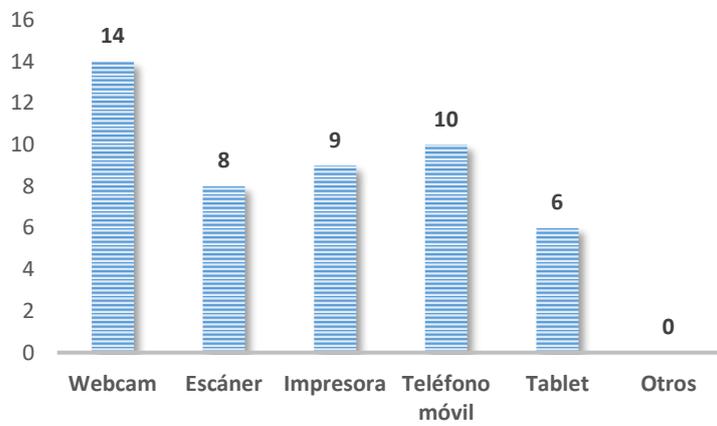
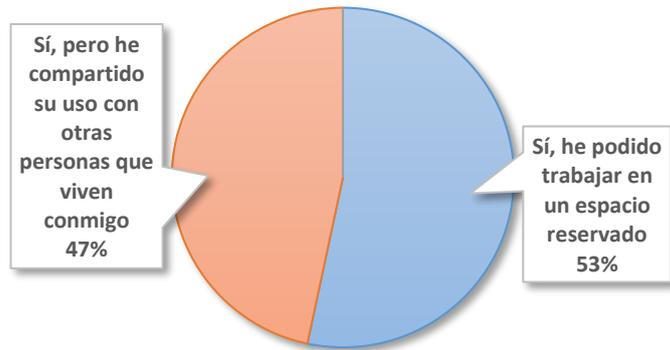
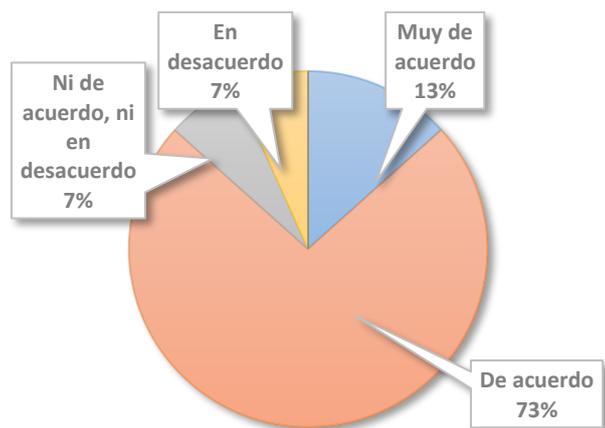


Figura 32. Dispositivos empleados con mayor frecuencia durante el desarrollo de la docencia por el profesorado que respondió al cuestionario (n=15)

Figura 33. Valoración de la suficiencia de la conexión a internet por el profesorado que respondió al cuestionario (n=15)



3.7.2.3. *Bloque 3. Herramientas e instrumentos docentes*

Se recopila información acerca de las herramientas empleadas por el profesorado para su actividad docente antes, durante y después del periodo de confinamiento (con la vuelta a la formación de carácter presencial o semipresencial), uso y conocimiento de aplicaciones de Microsoft Office para el trabajo colaborativo y creación de materiales docentes, así como de aplicaciones alternativas para el aprendizaje online. De esta forma se podrá extraer el nivel de competencias digitales y la formación y apoyo mostrado por el centro educativo.

A las preguntas acerca de las herramientas empleadas en su actividad docente antes, durante y posteriormente al periodo de confinamiento causado por la actual crisis sanitaria por COVID-19, preguntas cuyo objetivo es contrastar los cambios provocados por esta situación y por las estrategias puestas en marcha para el cambio de metodología y hacia una modalidad de formación online, las repuestas indican que las más empleadas antes de la pandemia eran el correo interno (13), calendario (10), seguidos por los blogs y espacios compartidos (6). Estos datos son similares a los extraídos para este apartado en el cuestionario de estudiantes, por lo que claramente la metodología estaba basada en estas herramientas como apoyo a la docencia presencial tradicional. Durante el periodo de confinamiento estas se mantienen entre las más empleadas, siendo únicamente superadas por la videoconferencia (13) y observándose un aumento significativo en exámenes, tareas, blogs, contenidos y recursos, mientras el empleo de espacios compartidos para compartir documentos y trabajar de forma colaborativa disminuye (6 a 5) (*Figura 34*).

Posteriormente al periodo de confinamiento y con la vuelta a una formación presencial o semipresencial los valores vuelven al periodo previo a este, con las mismas herramientas como las usadas con mayor frecuencia, aunque la distribución es más homogénea y se perciben

igualmente menos diferencias menos significativas salvo en lo referente al uso de anuncios y blogs que disminuye significativamente (Figura 35).

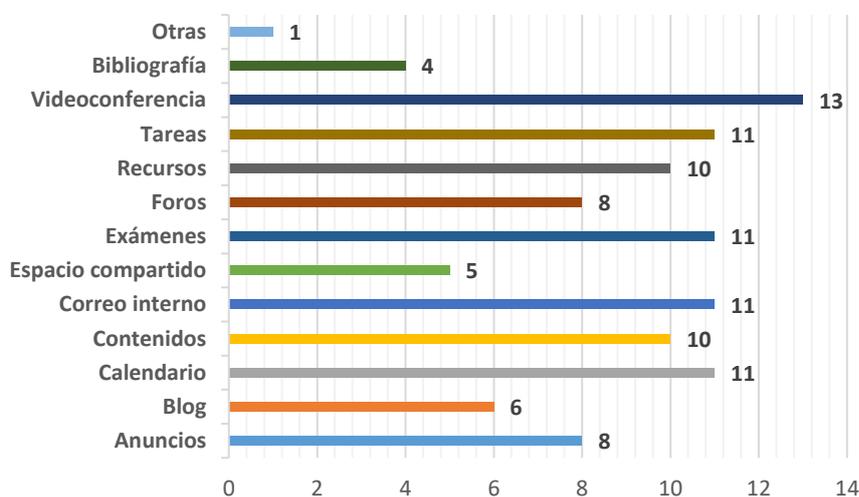


Figura 34. Herramientas más empleadas durante el periodo de confinamiento por el profesorado que respondió al cuestionario (n=15)

Centrándonos en el apartado de aplicaciones para el trabajo colaborativo, elaboración de trabajos académicos y aprendizaje online, tanto las creadas e incluidas en el paquete Office de Microsoft como otras desarrolladas por terceros, cabe destacar que las más usadas son Word (15), PowerPoint (14), Excel (8) y Teams (7) por ese orden, mientras que en el caso de otros desarrolladores o proveedores son Kahoot (al igual que en lo extraído del cuestionario del alumnado para este punto), Genially, Canva y Adobe Acrobat. En el apartado dedicado a indicar otras aplicaciones que pueden ser útiles para su formación online, las que aparece son LearningApps.org para la creación de tareas interactivas, Isocollective y Wordwall donde se puede encontrar una amplia variedad de material online para la práctica de gramática y vocabulario, Campus Difusión, Ole Edu y Color Ele como espacios específicos para la docencia y aprendizaje de español como lengua extranjera o segunda lengua. Al igual que en el cuestionario del alumnado, aparecen Quizlett, Blackboard Collaborate y Google Drive.

Resulta significativo que el apoyo y formación recibido sobre herramientas online por la universidad o centro educativo es considerado de regular o malo en un 47%, mientras que un 53% lo considera bueno. Este dato que tiene correlación con los obtenidos acerca de las dificultades encontradas durante el desarrollo de la docencia online que veremos en un bloque próximo.

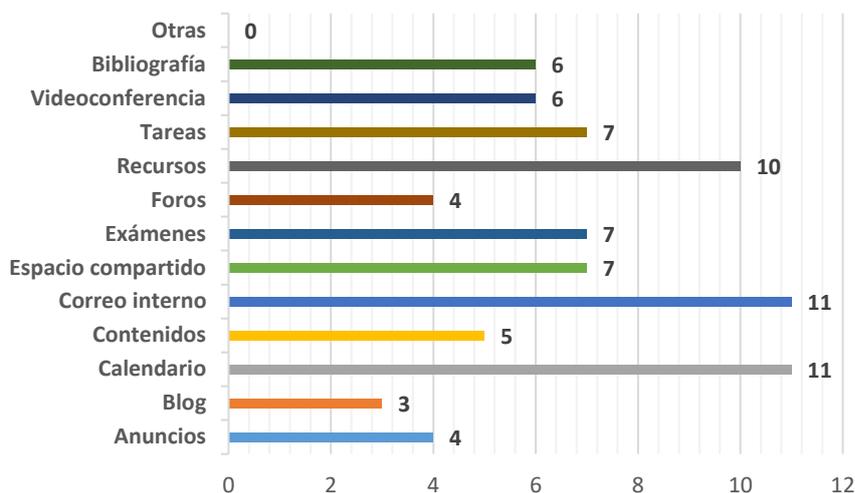


Figura 35. Herramientas más empleadas tras el periodo de confinamiento y vuelta a la modalidad presencial o semipresencial por el profesorado que respondió al cuestionario (n=15)

3.7.2.4. *Bloque 4. Metodología docente empleada*

Centrándonos en la metodología docente, se persigue conocer cuáles eran conocidas y empleadas por parte del profesorado antes y durante el periodo de confinamiento, así como la valoración que la utilidad y/o efectividad de estas. Resulta de especial interés poder analizar el grado en los cambios surgidos (de existir dichos cambios) y la percepción del docente en relación con la calidad de la formación impartida.

En base a los resultados obtenidos en las dos primeras preguntas de este bloque, donde se recopila información acerca del previo y posterior empleo para la formación online durante la actual crisis sanitaria por COVID-19 de un listado cerrado de herramientas docentes, observamos que las más conocidas como son la elaboración de presentaciones digitales y la videoconferencia aumentan su puntuación significativamente, y por lo tanto su empleo, durante el paso a la

formación online, al igual que la participación en foros y blogs. Pero lo más significativo es que herramientas como la clase invertida, al igual que se registraba en el cuestionario del alumnado, con una de puntuación baja (6) sufre un incremento en su uso durante este periodo (8) en base a la experiencia del profesorado. En cambio, otras como las infografías, edición de videos o *role play* no sufren cambios relevantes en las puntuaciones medias que obtienen en ambos momentos (Figura 36).

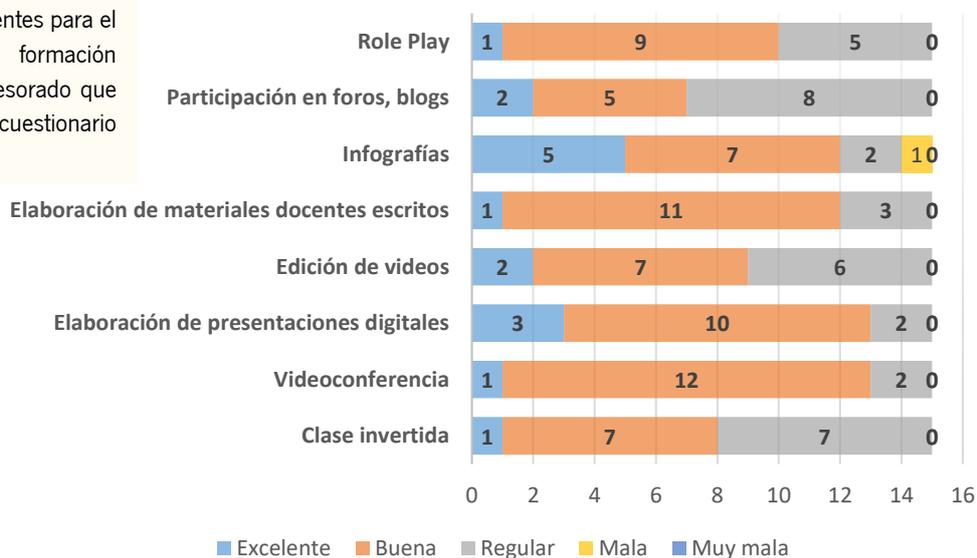


Figura 36. Empleo de herramientas docentes para el desarrollo de la formación online por el profesorado que respondió al cuestionario (n=15)

En lo que respecta a la valoración por parte del profesorado de cada herramienta, la videoconferencia y la elaboración de presentaciones digitales son las mejor valoradas, resultado directamente relacionado con los datos obtenidos en la anterior pregunta sobre su empleo. Herramientas como la elaboración de materiales docentes escritos, infografías y *role play* son las siguientes mejor valoradas. Cabe destacar la puntuación obtenida por la clase invertida, que sufre un incremento en su empleo como reflejan los datos extraídos en cuestiones anteriores (Figura 37). Recordando la definición usada en este trabajo con anterioridad, seguramente ha permitido la reorganización del tiempo por parte del profesorado, que actúa como guía en el proceso de

aprendizaje y supone una mejora en la capacidad de trabajo autónomo del alumnado, lo cual puede explicar su significativo impacto en la práctica docente.

Figura 37. Valoración de las herramientas docentes para el desarrollo de la formación online por el profesorado que respondió al cuestionario (n=15)



3.7.2.5. *Bloque 5. Desarrollo de la docencia online*

Nos centramos en conocer las principales dificultades detectadas por el profesorado durante el desarrollo de la docencia online, desde la coordinación interna entre el equipo docente, sobrecarga percibida y grado de cumplimiento de los objetivos curriculares a nivel teórico y práctico, así como factores como la motivación y participación del alumnado. El objetivo es conocer el grado de satisfacción en relación con la gestión del cambio de metodología y de los aspectos a mejorar en su aplicación y contrastar los aportados por el alumnado.

En este apartado cabe reseñar que las respuestas recalcan la dificultad asociada a la falta de formación en herramientas y nuevas metodologías online, falta de interés por parte del estudiantado y problemas de conectividad, a la vez que se refuerzan los datos extraídos sobre la falta de apoyo recibido por las entidades. En este caso se resalta la falta de formación del

profesorado en herramientas y nuevas metodologías online, recalcando que la adaptación a esta modalidad docente ha supuesto una sobrecarga de trabajo como docente, respaldada por los datos que indican que un 47% está muy de acuerdo con esta afirmación y un 53% de acuerdo. Por el contrario, se percibe esta sobrecarga de una forma diferente en el caso del alumnado, con opiniones más repartidas entre las diferentes alternativas de respuesta (*Figura 38*).

Por último, la valoración por parte del profesorado de la participación mostrada por el alumnado durante este periodo es negativa, coincidiendo la mayoría del profesorado (10) en que ha disminuido de forma significativa. En el apartado de la actitud, esta también es valorada de forma negativa (10) en correlación con los datos anteriores (*Figura 39*).

Figura 38. Valoración sobrecarga docente durante el periodo de formación online por parte del profesorado que respondió al cuestionario (n=15)

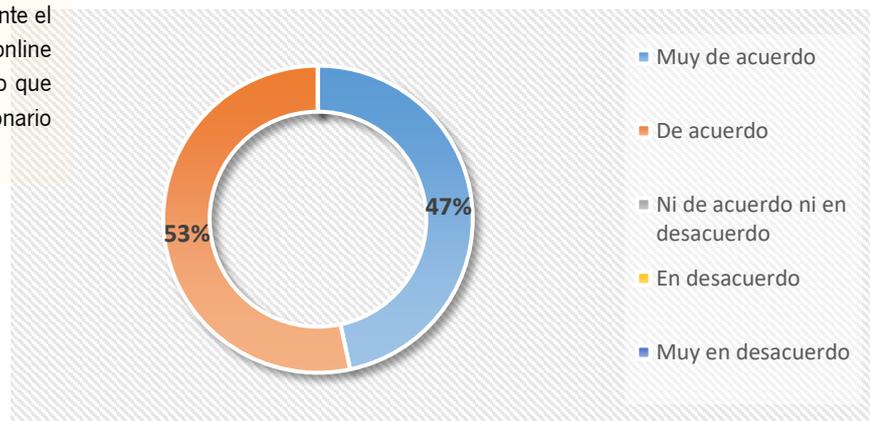
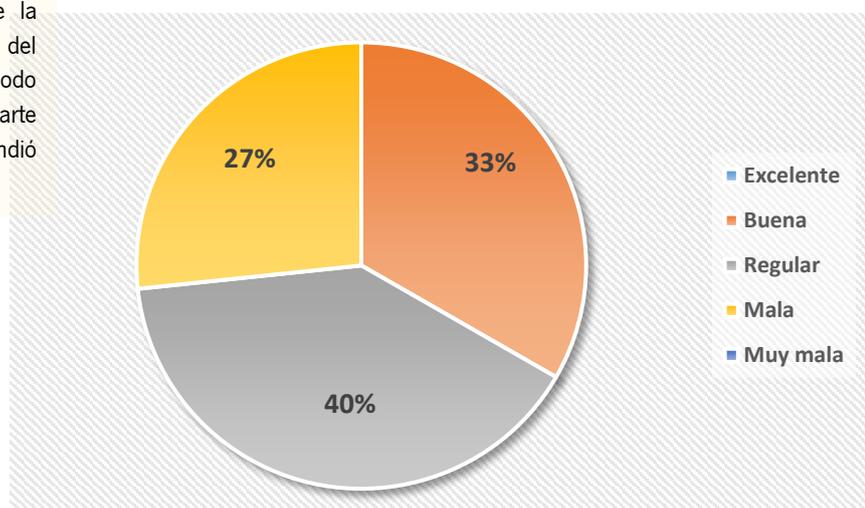


Figura 39. Valoración de la actitud y participación del alumnado durante el periodo de formación online por parte del profesorado que respondió al cuestionario (n=15)



Finalmente se incluyen dos cuestiones relacionadas con la valoración por parte del profesorado participante del grado de cumplimiento de los objetivos o resultados a nivel teórico y práctico, así como su grado de satisfacción general con el desarrollo de la docencia en la modalidad online. En lo relativo a los conocimientos teóricos tan solo el 26% del profesorado considera que el grado de cumplimiento es alto, mientras un 48% lo considera medio y un 26% bajo, valoraciones que tienden a estar localizadas en valores medios al igual que se observa con la valoración de la actitud del alumnado, por lo que puede existir una correlación entre ambos resultados (la actitud mostrada por el alumnado marca el grado de aprovechamiento percibido por el profesorado). En cambio, para los conocimientos prácticos los valores están más distribuidos, llegando a existir un número de docentes (13%) que considera que ha sido muy alto (Figura 40).

De especial importancia, como visión global del periodo de desarrollo de la docencia online, es conocer el grado de satisfacción general del profesorado para este periodo. Los datos indican que existe una percepción bastante diseminada entre las opciones de respuesta incluidas, siendo la que obtiene la mayor puntuación la de satisfecho/a en un 40%, con valores muy reducidos (7%) en relación con las respuestas que ocupan los extremos en las opciones de respuesta (Muy satisfecho/a – Muy insatisfecho/a) (Figura 41).

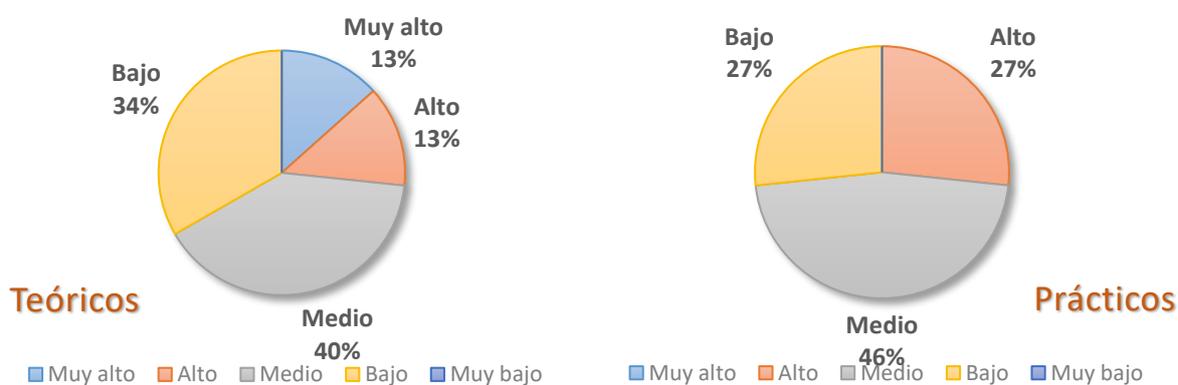
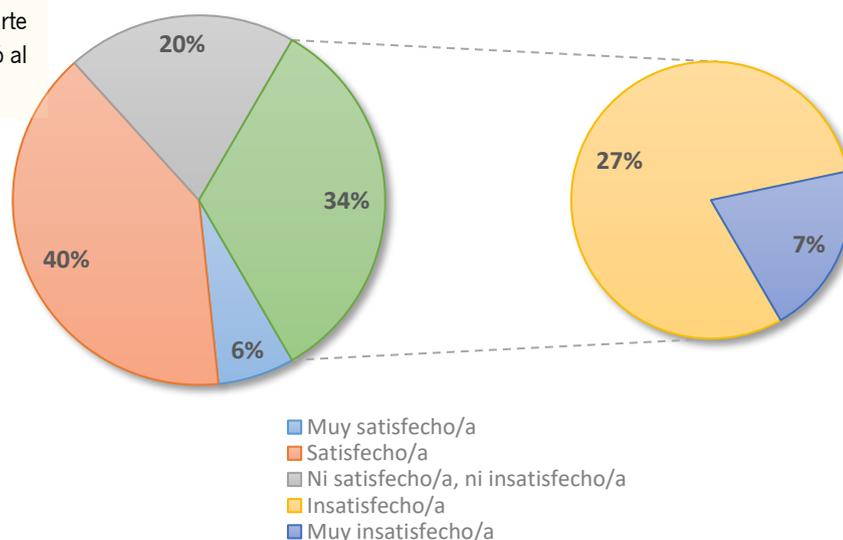


Figura 40. Valoración del grado de cumplimiento de resultados teóricos y prácticos del alumnado durante el periodo de formación online por parte del profesorado que respondió al cuestionario (n=15)

Figura 41. Grado de satisfacción general percibido en el desarrollo de la docencia online por parte del profesorado que respondió al cuestionario (n=15)



3.7.2.6. Bloque 6. Sistema de evaluación

Se pretende conocer los sistemas online empleados por el profesorado para la evaluación y proceso de revisión en la asignatura impartida. En este bloque se analiza la intervención docente en este proceso, a través instrucciones adecuadas, herramientas empleadas, métodos para la revisión de exámenes y de las dificultades adicionales presentadas, como indicadores de la adecuación, nivel de adaptación y efecto en el rendimiento (número de aprobados) provocado por el cambio metodológico.

Resulta esencial conocer que peso se le ha asignado al examen final dentro de la evaluación global del rendimiento del estudiante. Del análisis de los datos se extrae que el 60% del profesorado le asigna un peso de menos del 50% y un 40% de igual o más del peso de la evaluación final. Para el resto de las pruebas de evaluación los resultados obtenidos sobre su empleo muestran valores homogéneos con poca discrepancia en la puntuación obtenida en la mayoría de las planteadas, destacando con la máxima puntuación la interacción oral y la escrita y con la puntuación mínima las exposiciones y presentaciones (*Figura 42*).

Para conocer que pruebas de evaluación pueden arrojar resultados más significativos y ajustados a la realidad del nivel formativo del estudiante debemos basarnos en la satisfacción asociada a su empleo por parte del profesorado encuestado. Así se observa que las pruebas de evaluación que gozan de un nivel mayor satisfacción son las exposiciones y presentaciones, examen tipo test y comprensión lectora (Figura 43). La interpretación de estos datos puede llevarnos a la conclusión de que el sistema educativo, escuelas de idiomas, etc., y los protocolos establecidos para la enseñanza y certificación de idiomas marcan las pruebas de evaluación a emplear, independientemente del grado de satisfacción o utilidad asignado por el profesorado a cada una de ellas. Buen ejemplo de ello son las exposiciones y presentaciones, con la menor puntuación en empleabilidad y la mayor en cuanto a satisfacción.

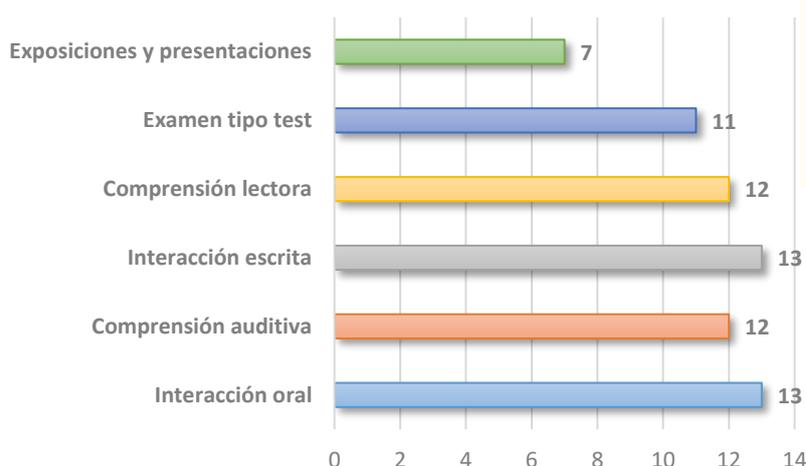


Figura 42. Nivel de empleo de cada prueba de evaluación en la docencia online por parte del profesorado que respondió al cuestionario (n=15)

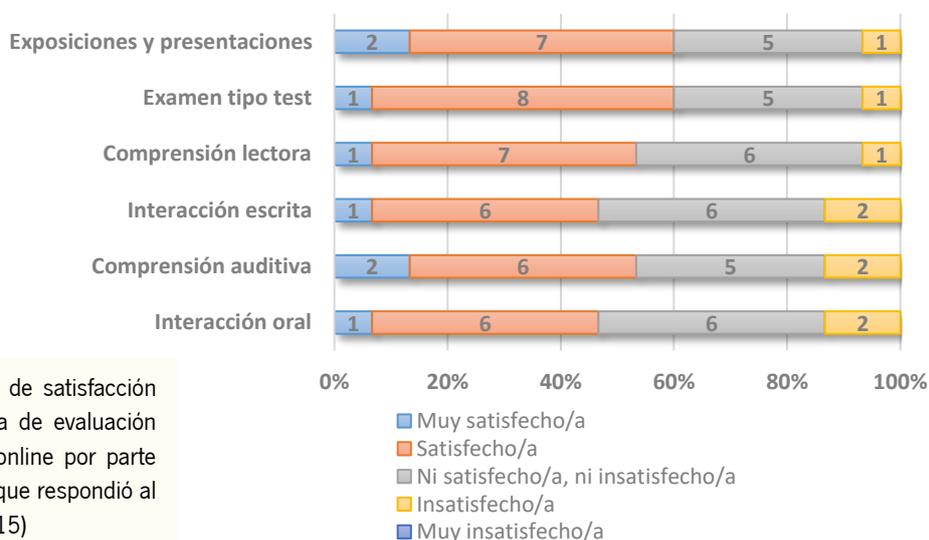
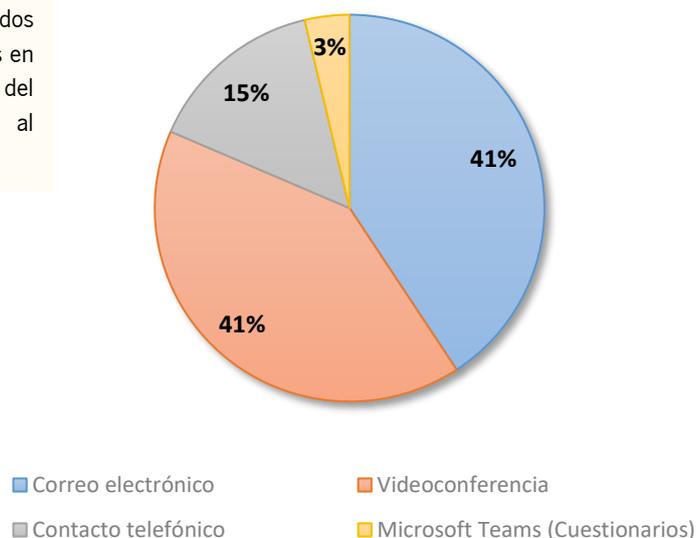


Figura 43. Nivel de satisfacción con cada prueba de evaluación en la docencia online por parte del profesorado que respondió al cuestionario (n=15)

Conocer los métodos empleados para la revisión de exámenes por parte del profesorado es una parte importante para poder entender el efecto de los mismos en la percepción del alumnado acerca de este periodo en lo que a la realización de pruebas de evaluación se refiere. Recordemos que, en el apartado dedicado dentro del cuestionario del alumnado al sistema de evaluación, se extrajo información relevante acerca de los nervios adicionales causados por la incertidumbre ante la evaluación y los exámenes a resolver en un tiempo considerado como muy reducido y la dificultad para preguntar dudas durante la realización del examen. Por parte del alumnado se consideraban los métodos más empleados la videoconferencia y el correo electrónico.

Esos datos tienen correlación directa con los extraídos del cuestionario del profesorado donde el correo electrónico y la videoconferencia son los más empleados con un 41% cada uno, seguidos del contacto telefónico con un 15% y otra herramienta como es Microsoft Teams con un 1% (*Figura 44*).

Figura 44. Métodos empleados para la revisión de exámenes en la docencia online por parte del profesorado que respondió al cuestionario (n=15)



Los principales problemas detectados en el proceso de evaluación durante este periodo han sido las prácticas deshonestas por parte del alumnado y los problemas de conectividad o equipamiento de los estudiantes en un 41% cada uno, seguido de los problemas para el control de la identidad con un 18%.

Por último, comparando la evaluación en este periodo con la evaluación presencial anterior, un 54% del profesorado considera que se ha incrementado el número de aprobados frente a un 33% que no percibe diferencias significativas y un 13% cuya opinión es que ha disminuido.

3.7.2.7. Bloque 7. Interacción con el estudiantado

El objetivo es identificar las características de la comunicación, los medios empleados y considerados adecuados para facilitar esta, especialmente en lo relacionado con las tutorías solicitadas o consultas formuladas y la demanda registrada.

Los métodos más empleados para la comunicación por el profesorado han sido el correo electrónico (40%) y la videoconferencia (26%), las herramientas de la propia universidad (23%), mientras otros medios como el móvil (llamadas o servicios de mensajería) han sido menos empleados (11%) ya que, como se ha comentado con anterioridad, son medios que implican el uso de datos personales.

A la hora de valorar el tipo de medio o medios que se consideran más adecuados para su uso en un escenario de presencialidad tendríamos en primer lugar el correo electrónico con un 28%, las plataformas de la propia universidad y las tutorías presenciales con un 24% cada una, la videoconferencia con un 18% y finalmente el móvil en un 6%. Es significativo que la videoconferencia ocupe un lugar dentro de un escenario de presencialidad, ya que es obvio que durante el periodo de confinamiento tanto los equipos informáticos, que han sufrido actualizaciones y adaptaciones, como el aumento y perfeccionamiento en los conocimientos del

profesorado y alumnado en el uso de las diferentes plataformas y aplicaciones para tal fin, han facilitado la normalización en su empleo. Dicho uso está directamente relacionado con características tales como la flexibilidad, facilidad de uso, disminución de costes y mínimos recursos necesarios, lo que aporta un contexto apropiado para establecer una comunicación eficaz y productiva.

Por último, era necesario conocer el porcentaje de estudiantes que han solicitado una tutoría para entender como se ha gestionado ese aspecto de la comunicación entre alumnado y profesorado que incide directamente en la ejecución de tareas asociadas al aprendizaje, procesos de evaluación y rendimiento. Los datos obtenidos indican que el 80% del profesorado encuestado considera que el alumnado que ha solicitado una tutoría es de menos del 25% mientras el 20% restante considera que este volumen es de entre el 25% y el 50% de los estudiantes.

3.7.2.8. Bloque 8. Valoración global

El interés de este último bloque no es otro que conocer la valoración del profesorado acerca de la adaptación a la formación online, la carga docente percibida y el resultado obtenido a nivel curricular y formativo. Se reservan dos ítems de respuesta abierta para que este pueda expresar su opinión y conclusiones acerca de su trabajo y la docencia en formato online, aportando información de carácter cualitativo.

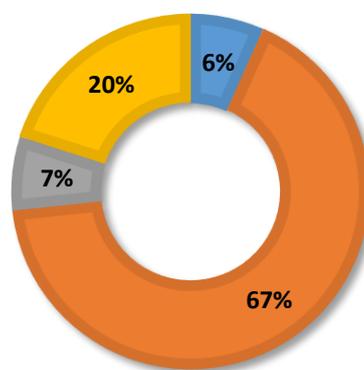
La valoración global que hace el profesorado sobre la adaptación a la formación online durante el periodo de pandemia es positiva, ya que un 60% considera que ha sido buena mientras un 20% considera que ha sido regular y otro 20% que el resultado de esta experiencia ha sido negativo. Estos datos pueden guardar relación con la percepción del alumnado en relación con las

instrucciones recibidas para completar las pruebas de evaluación en esta nueva modalidad online, que si recordamos era valorada por un 65% positivamente y que, como comentábamos, indica el esfuerzo de planificación e implicación por parte del profesorado.

La carga docente es percibida por el 73% del profesorado como superior a la presencial, mientras el 7% la percibe como idéntica y el 20% como inferior (*Figura 45*).

■ Muy superior a la presencial ■ Superior a la presencial
■ Similar a la presencial ■ Inferior a la presencial

Figura 45. Carga docente percibida en la docencia online por parte del profesorado que respondió al cuestionario (n=15)



Las últimas preguntas de este bloque están orientadas a recopilar datos de carácter cualitativo, permitiendo al profesorado participante responder a las cuestiones acerca de los aspectos positivos y negativos de su trabajo online y de la docencia impartida durante la actual crisis sanitaria por COVID-19.

Entre los aspectos positivos de la docencia online, las respuestas hacen referencia a aspectos como el aprendizaje en nuevas tecnologías y su uso en el aula, llegando a concluir que la formación a distancia o en modalidad online es eficaz siempre condicionada por el nivel de motivación del alumnado para aprender. Entre otros aspectos positivos asociados a las nuevas tecnologías encontramos que la posibilidad de dividir los grupos en salas aumentaba el compromiso e interés, la creación de materiales online y la facilidad para organizar y gestionar el tiempo. Igualmente se repite un efecto positivo asociado a factores psicológicos y personales que

es la capacidad de adaptación y aprendizaje ante una situación completamente inesperada y nueva.

Los aspectos negativos más destacados son la falta de interés del alumnado, desmotivación y falta de compromiso, el reducido catálogo de métodos y herramientas que se podían emplear, la interacción de carácter limitado por la situación, los problemas de conexión y las prácticas deshonestas en las pruebas de evaluación. También se repiten aspectos negativos relacionados con aspectos psicológicos y emocionales y con el desarrollo de la docencia en esta modalidad, tales como la sensación de desbordamiento y sobrecarga (también a nivel de fatiga mental), inexperiencia y problemas de conciliación familiar y laboral

4. CONCLUSIONES

El objetivo de este estudio era analizar el impacto percibido por el profesorado y estudiantado de español como segunda lengua o lengua extranjera durante del periodo de confinamiento provocado por la actual crisis sanitaria por CODVID-19. Este impacto vendrá marcado por un cambio de metodología desde la docencia en modalidad presencial a la modalidad de formación online.

Entre los objetivos específicos se encontraba el identificar y analizar las dificultades de carácter técnico para el uso y aplicación de herramientas digitales, su utilidad y capacidad de mejora de las condiciones existentes para el aprendizaje de este idioma, analizar la incidencia del contexto familiar y personal y, en definitiva, conocer la percepción y valoración de los perfiles implicados en este proceso.

La primera de las hipótesis plantea la existencia de una brecha digital y un desconocimiento de los recursos digitales disponibles. De los resultados extraídos de la aplicación del cuestionario se extrae información relevante en pro de la validación de esta hipótesis. En primer lugar, es significativo que las aplicaciones o herramientas más empleadas antes de la pandemia fueran el correo electrónico, calendario y anuncios, que son de uso común como apoyo a la docencia presencial para compartir información, facilitar la comunicación y la gestión del tiempo pero no suponen ninguna innovación en materia docente. Este dato difiere con las que se registran como más empleadas durante y tras el periodo de confinamiento, donde cobran relevancia la videoconferencia y los espacios compartidos que facilitan el trabajo colaborativo en el caso del alumnado, y en el empleo de las videoconferencias, blogs y espacios de creación de contenidos y recursos en el caso de los docentes.

En lo relativo al contexto y las dificultades percibidas en esta transición, pese a que en el caso del alumnado el 97% afirma disponer de un ordenador para uso personal y valora de forma positiva su conexión a internet en un 72% y disponiendo de dispositivos como una webcam y teléfono móvil, los problemas de conectividad son el principal motivo de queja. Estos pueden estar asociados al mal uso o falta de conocimientos en el manejo de las aplicaciones para el desarrollo de videoconferencias o con la falta de competencias técnicas para la correcta configuración de equipos. Al mismo nivel encontramos la falta formación del profesorado, en el conjunto de los principales problemas detectados por el alumnado. Como ejemplo de ello, el 62% del alumnado encuestado considera que el apoyo y formación recibido sobre herramientas online por su universidad ha sido regular o malo.

Para el profesorado se repiten resultados similares, afirmando que las principales dificultades han sido los problemas de conectividad y la falta de formación en herramientas y metodologías online.

En el apartado de valoración global del cuestionario, donde se recogen resultados que permiten un análisis cualitativo, ambos perfiles coinciden en los mencionados problemas en la conexión y en el uso de determinadas aplicaciones, la falta de formación por parte del profesorado, así como la insuficiencia en las herramientas y medios ofrecidos por la universidad o disponibles para su práctica docente.

Por todo ello se llega a la conclusión de que efectivamente existía una brecha digital, en tanto que los medios digitales simplemente ocupaban un rol de apoyo a la práctica docente presencial y que el proceso de cambio hacia una digitalización del contexto educativo se ha llevado a cabo de forma brusca e improvisada, al no existir un plan formativo establecido en este sentido para mejorar las competencias de los docentes, ni un catálogo amplio de aplicaciones y herramientas disponibles desde los centros o entidades para todos sus usuarios. Esta conclusión se ve reforzada por respuestas por parte del profesorado donde valoran positivamente el reto que ha supuesto este periodo para el aprendizaje en nuevas tecnologías aplicables al aula y los beneficios encontrados en algunas de ellas de cara a la docencia (creación de materiales y división de grupos en salas durante las videoconferencias) y por las nuevas aplicaciones y herramientas empleadas en este periodo (Youtube, Quizlet, Temas, Isocollective, Wordwall, LearningApps, etc.).

Otra de las hipótesis planteadas, donde se afirma que el futuro de la educación depende de la contribución decisiva de las nuevas tecnologías como complemento de la práctica docente, se ve validada. El empleo de aplicaciones que fomentan el trabajo colaborativo (Onedrive, Google Drive, Teams), la gamificación (Kahoot, Quizlet), la creación de contenido (Genially, Canva) y la comunicación a través de tutorías y la resolución de dudas (Google Meet, Zoom, Skype) se han convertido en un claro apoyo a la formación presencial y aportan flexibilidad, creatividad, a la vez que fomentan la colaboración, adaptación y gestión eficaz y autónoma del tiempo. Pese a estas características positivas, existe una condición o variable clave que, aun teniendo una importancia

incuestionable en la formación presencial, en la modalidad online cobra una relevancia indiscutible o crucial. Esa variable no es otra que la motivación por parte del alumnado, que durante este periodo y como se puede observar entre las dificultades o aspectos negativos reportados por el alumnado y profesorado, estaba entre las más seleccionadas (en la forma de falta de interés, desmotivación y/o falta de compromiso).

Por tanto, concluimos que una de las tareas pendientes en esta transición no es sólo mejorar el uso y los conocimientos de las herramientas digitales disponibles, sino también mejorar el grado de motivación del alumnado incluyendo a las nuevas tecnologías de forma estratégica en el diseño de nuevas metodologías o formatos en la práctica docente. Este nivel de motivación condicionará, de forma positiva o negativa, el nivel de eficacia de la formación impartida por parte del profesorado.

La tercera hipótesis redactada plantea que la formación del profesorado y la creación y adopción de nuevas herramientas online será esencial para afrontar la incertidumbre para el sector docente. Esta resulta validada con los resultados que se exponen durante este estudio.

Es necesario que el alumnado, por razones anteriormente descritas, valore como significativo este cambio de metodología o la adopción de nuevas herramientas que complementen las existentes. El porcentaje que lo percibe como un cambio significativo o perceptible en este colectivo ronda el 55%, pero el objetivo debería ser aumentar este índice y sobre todo el asociado a la valoración global que hacen de este, donde el 63% tiene una percepción negativa. Este aumento tendría como efecto el aumento de la motivación anteriormente comentada y se podría ver propiciado de igual forma mejorando la percepción acerca del conocimiento y formación del profesorado en herramientas y nuevas metodologías online.

Pese a que el alumnado, en un 65%, valora positivamente la adecuación de las pruebas de evaluación en este contexto online, reconociendo el esfuerzo de planificación e implicación del

profesorado, los nervios adicionales por la incertidumbre antes estos nuevos métodos o formatos alcanza uno de los valores más altos. También la comunicación en relación con las tutorías será un aspecto que mejorar, aportándole mayor grado de flexibilidad al emplear en mayor medida herramientas para la realización de videoconferencias (medida que por los datos del cuestionario ronda el 50%).

La concreción de herramientas y los efectos positivos del conocimiento de estas en la gestión del tiempo, elaboración de contenidos, colaboración y comunicación y, por tanto, en esa reducción de la incertidumbre anteriormente mencionada es evidente. Esto, sin duda, requerirá de mayor soporte del actual por parte de las entidades y de periodos de adaptación y formación más completos.

Lo expuesto anteriormente valida la cuarta hipótesis, donde la creación de redes para compartir información y conocimientos se percibe como esencial para mejorar la capacidad del sistema educativo para afrontar situaciones similares. Buena muestra de ello son las aplicaciones y herramientas empleadas en este periodo, muchas de las cuales han permitido crear, compartir y descubrir nuevo contenido. Un ejemplo sería no sólo aquellas asociadas a gigantes tecnológicos como Microsoft o Google, sino otras mencionadas anteriormente (como Kahoot o Quizlet) y especialmente las que están dedicadas a la enseñanza de idiomas, creación de tareas y a compartir contenido como Isocollective, Wordwall, Duolingo, Campus Difusión, Ole Edu y Color ELE.

Estos datos demuestran que la red de herramientas y recursos online para apoyar la docencia presencial o semipresencial se ha enriquecido durante este episodio histórico, creando un punto de inflexión en lo referente al papel que pueden desempeñar en un futuro y la relevancia que pueden adquirir en el contexto educativo. Pese a que es innegable el papel que las nuevas tecnologías ocupan en casi todos los sectores de nuestra sociedad, basada en el conocimiento y

la comunicación, los datos de este cuestionario confirman que es posible que esta modalidad de formación en la enseñanza de idiomas no esté aun capacitada para ser instaurada de forma generalizada. Se detecta la existencia de ciertas deficiencias en su mayoría relacionadas con apartados técnicos y con la falta de formación y competencias del profesorado. Por tanto, resulta lógico que el diseño de un futuro plan de fomento y mejora de la docencia online, los esfuerzos deberán partir de las instituciones y finalizar en el profesorado y alumnado, para garantizar la eficacia y consecución de objetivos de forma estable.

La quinta y última hipótesis planteada en este estudio plantea que la percepción del alumnado ante este cambio de paradigma y la normalización del uso de herramientas digitales y de la formación online, puede suponer un beneficio a la hora de compatibilizar la vida personal, familiar y/o profesional con la formación a lo largo de la vida.

Con el colectivo objeto de la administración de ambos cuestionarios, con situaciones familiares y profesionales diferentes, se ha podido obtener una visión global aproximada del impacto de esta modalidad de formación como herramienta para la conciliación.

Como se ha comentado en los apartados dedicados a la estructura y resultados del cuestionario, el alumnado no parece haber padecido en un porcentaje bastante alto problemas en su faceta educativa promovidos por la situación de conciliación familiar. Salvo un 25% que indicó que esta situación le afectó en cierta medida, el 75% restante no parece tener la misma experiencia.

Si comparamos estos datos con los del profesorado, en los que el 33% declara que la conciliación le repercutió negativamente dificultándoles el desarrollo de la actividad docente, mientras el 67% parece no haber detectado cambios especialmente significativos.

Las diferencias entre ambos colectivos no son especialmente significativas, pero podemos concluir que la percepción de esta situación ha estado condicionada por la existencia o no de

personas a su cargo durante este periodo, ya que en ambos casos el 60% no ha tenido a ninguna persona a su cargo.

Sin embargo, en el apartado de respuestas de carácter cualitativo las respuestas más comunes acerca de los aspectos positivos y negativos de este periodo de docencia online se repiten para ambos colectivos. Tanto el alumnado como el profesorado destaca como positivos la flexibilidad que aporta esta modalidad para estudiar, trabajar y organizar el tiempo y el resto de las tareas cotidianas, facilidad de asistencia a conferencias y seminarios online, mejora en la calidad de vida asociado al gasto de tiempo y dinero por el desplazamiento al centro.

Aun así no podemos olvidar que los efectos positivos se han visto mermados o condicionados por la situación negativa asociada a la pandemia, donde esta primera inmersión en la docencia y formación online ha tenido un carácter obligatorio durante un periodo amplio de tiempo y ha convivido con otros factores que inciden directamente en factores como el rendimiento.

Entre los aspectos negativos aportados por ambos colectivos para este periodo se encuentran aspectos de carácter psicológico y emocional tales como problemas de concentración, falta de motivación, sensación de desbordamiento y sobrecarga o fatiga mental, y sentimientos de soledad, depresión y ansiedad asociados a la falta de contacto social que aporta la formación y actividad presencial.

Pese a los anterior, el grado de aprovechamiento percibido por el profesorado tanto para conceptos teóricos como prácticos, así como el grado de satisfacción, pueden ser considerados de buenos a tenor de los resultados obtenidos mediante el cuestionario. Este hecho nos ofrece una información importante acerca del impacto que podría tener esta modalidad, en conjunción con las ya existentes, en un contexto normalizado.

Resulta evidente que se ha percibido ese posible beneficio en la compatibilización de la docencia o formación con la vida personal y familiar. Pero tenemos que prestar atención a un término que define este periodo y que seguramente jugará un papel fundamental en el desarrollo de futuros planes docente y formativos, la flexibilidad. Será un resultado en el momento que exista un impulso decidido hacia la digitalización por parte de los centros y entidades educativas, pero será un factor prioritario que incidirá de forma directa en este concepto de conciliación cuando se permita una mayor flexibilidad en la organización docente, en los recursos (internos o externos), en la elaboración o selección de materiales, en los sistemas para garantizar la identidad, calidad, igualdad y solidez de cara al acceso, evaluación y privacidad y también en la readaptación de espacios físicos y dispositivos tecnológicos.

En definitiva, resulta evidente el gran esfuerzo que el profesorado, en este caso de español como segunda lengua o lengua extranjera, ha tenido que llevar a cabo para adaptar la docencia presencial a la docencia online. Basándome en mi propia experiencia durante este periodo y en la actualidad, los docentes estamos desempeñando un rol con funciones que van desde asesores y guías del autoaprendizaje, motivador y facilitador de recursos, diseñador de nuevos entornos de aprendizaje basados en tecnologías de la información y comunicación, productores y adaptadores de materiales didácticos en soporte diferentes, evaluadores y consultores. La actitud del profesorado ha logrado mejorar sus competencias digitales, pese al coste en horas y desgaste profesional. pero en ambos colectivos se ha promovido la creación de redes de colaboración y comunidades que han estado más centradas en sus necesidades reales durante el proceso de aprendizaje y en el desarrollo de aquellas competencias detectadas como prioritarias.

Esto ha provocado que no podamos apreciar diferencias demasiado importantes entre el paso de la docencia presencial a la online, salvo los asociados a la interacción directa en centros,

lo que si ha provocado, desde mi punto de vista, la pérdida de oportunidades para un aprendizaje más experiencial y quizá significativo.

Centrándonos en el entorno universitario, la universidad como institución con una misión y visión dirigida a enriquecer a la sociedad y acercar la ciencia y tecnología a la misma, debe aprender de este periodo para poder dar respuestas más rápidas y flexibles en un futuro.

Resulta evidente que la docencia online, como único método de aprendizaje, posee actualmente amplias limitaciones basadas principalmente en la mejora de los recursos docentes, tecnológicos y especialmente competenciales del profesorado. Pero en conjunción con la modalidad presencial y la metodología empleada en ella, puede suponer una vía de evolución y mejora significativa, ya que permite romper las barreras de espacio y tiempo, creando lugares donde pueden participar multitud de personas en pro de enriquecer la formación global.

En un futuro habrá que analizar cuestiones importantes, del tipo que se han señalado anteriormente: impacto socioemocional de estudiantes y docentes, revisar la integración de aprendizajes de carácter práctico o experiencial, la formación del alumnado y profesorado en materia digital, infraestructuras tecnológicas y su capacidad de respuesta, dotación de profesorado y disposición y adecuación de la estructura de los centros, así como investigaciones de corte cuantitativo y cualitativo para el desarrollo de nuevos modelos con garantías de éxito.

Pese a todo lo anterior, la sensación es que este cambio puede ser una oportunidad de modificar y mejorar el actual modelo docente en la enseñanza de idiomas, desarrollando modelos híbridos que rompan con las barreras actuales y fomenten una formación más dirigida a las necesidades del alumnado, sus objetivos personales y profesionales, su autonomía y necesidad de un escenario más flexible. Un cambio en cómo, cuándo y dónde ocurre el proceso de aprendizaje y que permita albergar cierta capacidad de resiliencia para futuras situaciones de emergencia o inesperadas con la mayor eficiencia y sin renunciar a la calidad.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell, J. y Sales, A. (1999). El profesor online: elementos para la definición de un nuevo rol docente. En Edutec 99. IV Congreso de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación para la educación. Nuevas tecnologías en la formación flexible y a distancia. Sevilla, España: Universidad de Sevilla. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/62465/El_profesor_online_elementos_para_la_definición_de_un_nuevo_rol_docente.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Aguilera, C., Manzano, A., Martínez, I., Lozano, M. C. y Casiano, C. (2017). El modelo flipped classroom. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 261-266. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v4.1055>
- Alcalde Mato, N. (2011). Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. *Revista de lingüística y lenguas aplicadas*, 6, 9-24. <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/12409/878-1831-3-PB.pdf?sequence=1>
- Awidi, I. T. y Paynter, M. (2018). The impact of a flipped classroom approach on student learning experience. *Computers & Education*, 128, 269-283. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.09.013>
- Baker, D. (2011). Designing and orchestrating online discussions. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 7(3), 401-411. <https://bit.ly/3goHYTN>
- Bao, W. (2020). COVID-19 y la enseñanza en línea en la educación superior: un estudio de caso de la Universidad de Pekín. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(2), 113-115. <https://doi.org/10.1002/hbe2.191>
- Bartolomé, A. y Sandals, L. (2004). Blended Learning. Conceptos básicos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 23, 7-20. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/viewFile/61237/37251>
- Bergmann, J. y Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. United States of America: International Society for Technology in Education. Recuperado de <https://www.liceopalmieri.gov.it/wp-content/uploads/2016/11/Flip-Your-Classroom.pdf>
- Brodie, R. J., Ilic, A., Juric, B., y Hollebeek, L. (2013). Consumer engagement in a virtual brand community: An exploratory analysis. *Journal of Business Research*, 66, 105-114. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2011.07.029>

- Castaño-Muñoz, J., Duart, J., y Vinuesa, T. (2014). The internet in face-to-face higher education: Can interactive learning improve academic achievement? *British Journal of Educational Technology*, 45(1), 149-159. <https://doi.org/10.1111/bjet.12007>
- Castilla, G., Alriols, J., Romana, M. y Escribano, J. J. (2015). Resultados del estudio experimental de flipped learning en el ámbito de la enseñanza de matemáticas en ingeniería.
- Chakraborty, M., y Nafukho, F. M. (2015). Strategies for virtual learning environments: Focusing on teaching presence and teaching immediacy. *Internet Learning*, 4(1). <https://bit.ly/2YZc36r> . <https://doi.org/10.18278/il.4.1.1>
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2001). Concebir la educación del futuro. Bruselas, 28.3.2001. <https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0172:FIN:ES:PDF>
- Contreras, J. A., Arias, J., Melo, M. G. y Martín, R. (2017). Uso del modelo de aprendizaje inverso para mejorar materiales educativos universitarios. *Revista Ibérica de Sistemas y Tecnologías de Información*, 23, 17-32. <https://doi.org/10.17013/risti.23.17-32>
- Dehghanzadeh, S. y Jafaraghaee, F. (2018). Comparing the effects of traditional lecture and flipped classroom on nursing students' critical thinking disposition: A quasi-experimental study. *Nurse Education Today*, 71, 151-156. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.09.027>
- De Vincenzi, A. (2020). Del aula presencial al aula virtual universitaria en contexto de pandemia de COVID-19. Avances de una experiencia universitaria en carreras presenciales adaptadas a la modalidad virtual. *Debate Universitario*, 8(16), 67-71, e-ISSN: 2314-1530. Recuperado de: <http://portalreviscion.uai.edu.ar/ojs/index.php/debate-universitario/article/view/238>
- Domínguez, J. (2020, 13 de abril). La pandemia muestra las carencias de la enseñanza a distancia: Al no tener un modelo, cada profesor está haciendo lo que cree correcto. *El diario.es*. Recuperado de https://www.eldiario.es/andalucia/cuestion-culpables-evidencia-preparado-educacion_0_1016299005.html
- Downes, S. (2012). *Connectivism and Connective Knowledge: essays on meaning and learning networks*. Canada: National Research Council. Recuperado de https://www.oerknowledgecloud.org/archive/Connective_Knowledge-19May2012.pdf
- Duncan, K., Kenworthy, A., y McNamara, R. (2012). The effect of synchronous and asynchronous participation on students' performance in online accounting courses.

Accounting Education: An International Journal, 21, 431-449.
<https://doi.org/10.1080/09639284.2012.673387>

- Falloon, G. (2011). Making the connection: Moore's theory of transactional distance and its relevance to the use of a virtual classroom in postgraduate online teacher education. *Journal of Research on Technology*, 43, 187-209.
<https://doi.org/10.1080/15391523.2011.10782569>
- Fariña-Vargas, E., González-González, C., y Area-Moreira, M. (2013). ¿Qué uso hacen de las aulas virtuales los docentes universitarios? *Revista de Educación a Distancia*, 35.
<https://bit.ly/2C2NMn9>
- Francescucci, A., y Rohani, L. (2018). Exclusively Synchronous Online (VIRI) Learning: The Impact on Student Performance and Engagement Outcomes. *Journal of Marketing Education*, 41(1), 60-69. <https://doi.org/10.1177/0273475318818864>
- García Llamas, J.L. (1986). Un modelo de análisis para la evaluación del rendimiento académico en la enseñanza a distancia. OEI.
- García-Peñalvo, F. J. y Seoane Pardo, A. M. (2015). Una revisión actualizada del concepto de e-Learning. Décimo Aniversario. EKS, 16. Recuperado de https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/126062/DIA_GarciaSeoane_ConceptoeLearning.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gattegno, C. (1972). *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way*. Educational Solutions.
- Giesbers, B., Rienties, B., Tempelaar, D., y Gijsselaers, W. (2013). A dynamic analysis of the interplay between asynchronous and synchronous communication in online learning: The impact of motivation. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30, 30-50.
<https://doi.org/10.1111/jcal.12020>
- Goldman, Z. (2011). Balancing quality and workload in asynchronous online discussions: A win-win approach for students and instructors. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 7(2), 313-323. <https://bit.ly/2ZJgLEK>
- Gonçalves, Z. T. y Quaresma, D. (2018). Metodologia ativa: Sala de aula invertida e suas práticas na educação básica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(4), 63-78. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.4.004>

- Gros, B. (2018). La evolución del e-learning: del aula virtual a la red. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21 (2), 69-82. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/20577>
- Hodges, Ch., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., y Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Hogg, N., y Lomicky, C. (2012). Connectivism in postsecondary online courses: An exploratory Factor Analysis. *The Quarterly Review of Distance Education*, 13(2), 95-114. <https://bit.ly/200o3yd>
- Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and synchronous e-learning. *Educause Quarterly*, 31(4), 51-55. <https://bit.ly/2ByYbqP>
- Kish, L. (1987). *Statistical design for research*. New York, NY: Wiley.
- Lage, M. J. y Platt, G. J. (2000). The internet and the inverted classroom. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 11-11. Doi: 10.1080/00220480009596756 [Links]
- Lage, M. J., Platt, G. J. y Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education* , 31(1), 30-43. doi: 10.2307/1183338
- Llorente, M. C., y Cabero, J. (2009). La formación semipresencial a través de redes telemáticas (blended learning). Mataró: Da Vinci.
- Lozano-Díaz, A., Fernández-Prados, J. S., Figueredo Canosa, V., y Martínez Martínez, A. M. (2020). Impactos del confinamiento por el COVID-19 entre universitarios: Satisfacción Vital, Resiliencia y Capital Social Online, *International Journal of Sociology of Education*, Special Issue: COVID-19 Crisis and Socioeducative Inequalities and Strategies to Overcome them, 79-104. <https://doi.org/10.17583/rise.2020.5925>
- Lozanov, G. (1984). *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*. New York: Gordon and Breach Science Publishers.
- M. A. Ruiz Rosillo (Coord.), *Actas de las XII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria* (pp. 774-782). Madrid: Universidad Europea de Madrid.
- Maor, D., y Currie, J. K (2017). The use of technology in postgraduate supervision pedagogy in two Australian universities. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(1), 1-15. <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0046-1>

- Marcelo-García, C., Yot-Domínguez, C., y Mayor-Ruiz, C. (2015). University teaching with digital technologies. *Comunicar*, 45, 117-124. <https://doi.org/10.3916/C45-2015-12>
- Matzumura, J. P., Gutiérrez, H., Zamudio, L. A. y Zavala, J. C. (2018). Aprendizaje invertido para la mejora y logro de metas de aprendizaje en el curso de metodología de la investigación en estudiantes de universidad. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.22-3.9>
- Mercader, C. (2019). Las resistencias del profesorado universitario a la utilización de las tecnologías digitales. *Aula Abierta*, 48(2), 167-174. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.2.2019.167-174>
- Mercader, C., y Gairín, J. (2017). ¿Cómo utiliza el profesorado universitario las tecnologías digitales en sus aulas? *REDU-Revista de Docencia Universitaria*, 15(2), 257-273. <https://doi.org/10.4995/redu.2017.7635>
- Miragall, M. y García-Soriano, G. (2016). Transformando una clase del grado en psicología en una flipped classroom. @TIC. *Revista d'Innovació Educativa*, 17, 21-29. <https://doi.org/10.7203/attic.17.9097>
- Moallem, M. (2015). The impact of synchronous and asynchronous communication tools on learner selfregulation, social presence, immediacy, intimacy, and satisfaction in collaborative online learning. *The Online Journal of Distance Education and e-learning*, 3(3), 55-77. <https://bit.ly/3aK571c>
- Neuner, G. (1989). Methodik und Methoden: Überblick, en Bausch, K.-R., Christ, H., Hüllen, W. y Krumm, H.-J. (eds.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel: A. Francke, 145-153.
- Odriozola, P., Planchuelo, A., Iruetia, M. J., de Luis, R. (2020). Psychological effects of the COVID-19 outbreak and lockdown among students and workers of a Spanish university. *Psychiatry Research*, 290. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113108>
- Quintana, I. (2020). Covid-19 y Cierre de Universidades ¿Preparados para una Educación a Distancia de Calidad?. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-11, e-ISSN: 2254-3139. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12232>
- Ragusa, A. T. (2017). Technologically mediated communication: student expectations and experiences in a FOMO society. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14, 39. <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0077-7>

- Rosenberg, M. J. (2001). E-learning: strategies for delivering knowledge in the digital age. New York: McGraw-Hill
- Sáez, R. (2020, 7 de mayo). La eclosión de la formación online. La Vanguardia. Formación. <https://www.lavanguardia.com/vida/formacion/20200507/481005820399/tiempos-coronavirus-formacion-sobrevive-gracias-internet.html>
- Sánchez, M. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación, (5), 54- 70. https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/7035/1/1988-8430_5_54.pdf
- Sánchez, M., Martínez, A. M., Torres, R., de Agüero, M., Hernández, A. K., Benavides, M. A., Rendón, V. J., & Jaimes, C. A. (2020). Retos educativos durante la pandemia de covid-19: una encuesta a profesores de la UNAM. Revista Digital Universitaria, 21(3), 1-24. <https://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/a12.pdf>
- Sevillano, M. L. (2008). Nuevas tecnologías en educación social. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, S. A. U
- Sevillano, M. L. y Vázquez-Cano, E. (2019). Dispositivos digitales móviles en Educación. El aprendizaje ubicuo. Madrid: Narcea, S. A. de ediciones. <https://cutt.ly/iFokPlq>
- Strang, K. (2013). Cooperative learning in graduate student projects: Comparing synchronous versus asynchronous collaboration. Journal of Interactive Learning Research, 24, 447-464. <https://bit.ly/2Z3Cisq>
- Tourón, J. y Santiago, R. (2015). El modelo flipped learning y el desarrollo del talento en la escuela. Revista de Educación, 368, 196-231. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-288>.
- UNESCO (2020). Adverse consequences of school closures. París, France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO (2020). COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. <https://bit.ly/2ZyhQyW>
- u-Multirank (2020). About 60% of universities reported online learning provisions in their strategic planning pre-COVID-19, but only few appeared to be prepared for a quick shift to full online programmes. <https://cutt.ly/VfGDArk>
- Vidal, M., Rivera, N., Nolla, N., Morales, I. R. y Vialart, M. N. (2016). Aula invertida, nueva estrategia didáctica. Educación Médica Superior, 30(3), 1-12.

- Watts, L. (2016). Synchronous and asynchronous communication in distance learning: A review of the literature. *The Quarterly Review of Distance Education*, 17(1), 23-32. <https://bit.ly/2YlBmz2>
- Wiederhold, B.K. (2020). Connecting Through Technology During the Coronavirus Disease 2019 Pandemic: Avoiding “Zoom Fatigue”. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 23(7). <https://doi.org/10.1089/cyber.2020.29188.bkw>
- Yang, Z., y Liu, Q. (2007). Research and development of Web-based virtual online classroom. *Computers & Education*, 48, 171-184. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2004.12.007>

ANEXO I

Cuestionario para estudiantes

<https://forms.office.com/r/v5CtGQHdmg>

Cuestionario Impacto COVID - Estudiantes Universidad - Bialystok

Estudio del impacto de la situación de emergencia sanitaria por COVID-19 en el aprendizaje de español en alumnos universitarios

* Obligatoria

BLOQUE 1. INFORMACIÓN

1. Sexo *

- Mujer*
- Hombre*

2. Año de nacimiento *

3. Años recibiendo formación de español *

- 1*
- 2*
- 3*
- 4 o más*

4. Nivel de español *

A1

A2

B1

B2

C1

5. Tipo de estudios que estás cursando actualmente *

Grado

Máster

Doctorado

6. Centro o Centros donde recibes tu formación *

Universidad

Instituto Educación Secundaria

7. Asignaturas cursadas de español *

1

2

3

4 o más

8. De las asignaturas cursadas durante la pandemia, incluidas las clases de español, ¿Cuál es tu valoración respecto a la adaptación de la enseñanza online? *

- Muy satisfecho/a*
- Bastante satisfecho/a*
- Ni satisfecho/a, ni insatisfecho/a*
- Poco satisfecho*
- Nada satisfecho*

BLOQUE 2. CONTEXTO DURANTE EL CONFINAMIENTO

9. ¿La situación de conciliación familiar en tu hogar o lugar de residencia te ha dificultado el desarrollo de tu formación durante el confinamiento? *

- Mucho*
- Bastante*
- Ni mucho, ni poco*
- Poco*
- Nada*

10. Las consecuencias físicas y emocionales generadas por el confinamiento han afectado a tu rendimiento en este periodo *

- Mucho*
- Bastante*
- Ni mucho, ni poco*
- Poco*
- Nada*

11. ¿Qué actividades has tenido que compatibilizar durante este periodo? (Respuesta múltiple) *

- Estudio*
- Trabajo*
- Voluntariado*
- Cuidado de menores/mayores*
- Otras*

12. **Indica que otras actividades que has tenido que compatibilizar**

13. **¿Has tenido personas a tu cuidado durante el confinamiento? (Respuesta múltiple) ***

- Sí, he tenido a mi cuidado uno o varios menores entre 0 y 12 años*
- Sí, he tenido a mi cuidado uno o varios menores mayores de 12 años*
- Sí, he tenido a mi cuidado una o varias personas dependientes*
- No, no he tenido ninguna persona a mi cuidado*

14. **¿Disponías de un espacio específico de estudio en tu casa? ***

- Sí, he podido estudiar en un espacio reservado*
- Sí, pero he compartido su uso con otras personas que viven conmigo*
- No, no he podido tener un espacio específico de estudio*

15. **En tu domicilio particular ¿Has utilizado un ordenador o equipo informático para tu formación online? ***

- Sí, he utilizado un ordenador para mi uso personal*
- Sí, pero he compartido su uso con otras personas que viven conmigo*
- No, no he utilizado un ordenador en mi domicilio*

16. Durante el confinamiento ¿Has necesitado utilizar alguno de los siguientes dispositivos para tu formación online? (Respuesta múltiple) *

- Webcam
- Escáner
- Impresora
- Teléfono móvil
- Tablet
- Otros

17. Indica que otros dispositivos has necesitado utilizar

18. ¿La conexión a internet que tenías en tu domicilio ha sido suficiente para desarrollar tu formación online? *

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

BLOQUE 3. HERRAMIENTAS DIGITALES

19. **¿Cuál de estas herramientas utilizabas antes de la crisis sanitaria por Covid-19?**
(Respuesta múltiple) *

- Anuncios (Para enviar y visualizar información actual y prioritaria)
- Blog (Herramienta de blog colaborativa)
- Calendario (Para enviar y visualizar eventos, como por ejemplo fechas de entrega, reuniones u otras fechas señaladas)
- Contenidos (Para crear, organizar y publicar módulos de contenido y secuencias, como por ejemplo semanales)
- Correo interno (Para redacción y envío de mensajes de texto entre participantes del sitio)
- Espacio compartido (Para compartición privada de documentos entre estudiantes y también profesorado)
- Recursos (Para crear, subir, organizar y ver archivos)
- Videoconferencia (Herramienta de videoconferencia de escritorio basada en el servicio Zoom, Google Meet, etc,...)
- Bibliografía (Para el acceso a la bibliografía de la asignatura)
- Otras

20. **Indica que otras herramientas utilizabas**

21. **¿Cuál de estas herramientas has utilizado en tu formación online durante la crisis sanitaria por Covid-19? (Respuesta múltiple) ***

- Anuncios (Para enviar y visualizar información actual y prioritaria)*
- Blog (Herramienta de blog colaborativa)*
- Calendario (Para enviar y visualizar eventos, como por ejemplo fechas de entrega, reuniones u otras fechas señaladas)*
- Contenidos (Para crear, organizar y publicar módulos de contenido y secuencias, como por ejemplo semanales)*
- Correo interno (Para redacción y envío de mensajes de texto entre participantes del sitio)*
- Espacio compartido (Para compartición privada de documentos entre estudiantes y también profesorado)*
- Recursos (Para crear, subir, organizar y ver archivos)*
- Videoconferencia (Herramienta de videoconferencia de escritorio basada en el servicio Zoom, Google Meet, etc,...)*
- Bibliografía (Para el acceso a la bibliografía de la asignatura)*
- Otras*

22. **Indica que otras herramientas has utilizado**

23. **¿Cuál de estas herramientas estás utilizando en tu formación presencial o semipresencial? (Respuesta múltiple) ***

- Anuncios (Para enviar y visualizar información actual y prioritaria)*
- Blog (Herramienta de blog colaborativa)*
- Calendario (Para enviar y visualizar eventos, como por ejemplo fechas de entrega, reuniones u otras fechas señaladas)*
- Contenidos (Para crear, organizar y publicar módulos de contenido y secuencias, como por ejemplo semanales)*
- Correo interno (Para redacción y envío de mensajes de texto entre participantes del sitio)*
- Espacio compartido (Para compartición privada de documentos entre estudiantes y también profesorado)*
- Recursos (Para crear, subir, organizar y ver archivos)*
- Videokonferencia (Herramienta de videoconferencia de escritorio basada en el servicio Zoom, Google Meet, etc,...)*
- Bibliografía (Para el acceso a la bibliografía de la asignatura)*
- Otras*

24. **Indica que otras herramientas estás utilizando**

25. **¿Qué aplicaciones de Office has utilizado para el trabajo colaborativo y la elaboración de trabajos académicos? (Respuesta múltiple) ***

- Excel*
- Word*
- OneDrive*
- OneNote*
- PowerPoint*
- Teams*
- Otros*

26. Indica que otras aplicaciones de Office has utilizado

27. ¿Qué otras aplicaciones has utilizado para el trabajo colaborativo y para el aprendizaje online? (Respuesta múltiple)

*

- Adobe Acrobat*
- Canva*
- Genially*
- WordWall*
- Kahoot*
- Mentimeter*
- Correo interno*
- Espacio compartido*
- Foro*

28. ¿Conoces otras herramientas que podrían ser útiles para tu formación online? Por favor, añade su nombre y una breve descripción *

29. **Durante el confinamiento, valora el apoyo y formación sobre las herramientas online ofrecido por tu Universidad o Liceo ***

- Excelente*
- Bueno*
- Regular*
- Malo*
- Muy malo*

BLOQUE 4. METODOLOGÍA DOCENTE RECIBIDA

30. **¿Cuáles de estas herramientas docentes conocías antes de la crisis sanitaria por Covid19? (Respuesta múltiple)**

*

- Clase invertida*
- Videoconferencia*
- Elaboración de presentaciones digitales (ej. Power Point) sin/con locución*
- Edición de vídeos*
- Elaboración de materiales docentes escritos (apuntes, guiones...)*
- Infografías*
- Participación en foros, blogs...*
- Role Play*
- Otras*

31. **Indica que otras herramientas docentes conocías**

32. **¿Qué herramientas han empleado los docentes para tu formación online durante la crisis sanitaria por Covid19? (Respuesta múltiple)**

*

- Clase invertida
- Videoconferencia
- Elaboración de presentaciones digitales (ej. Power Point) sin/con locución
- Edición de vídeos
- Elaboración de materiales docentes escritos (apuntes, guiones...)
- Infografías
- Participación en foros, blogs...
- Role Play
- Otras

33. **Indica que otras herramientas han empleado los docentes**

34. ¿Cómo valorarías la utilización de estas herramientas docentes? (si las has utilizado) *

	Excelente	Buena	Regular	Mala	Muy mala
<i>Clase invertida</i>	<input type="radio"/>				
<i>Videconferencia</i>	<input type="radio"/>				
<i>Elaboración de presentaciones digitales (ej. Power Point) sin/con locución</i>	<input type="radio"/>				
<i>Edición de vídeos</i>	<input type="radio"/>				
<i>Elaboración de materiales docentes escritos (apuntes, guiones...)</i>	<input type="radio"/>				
<i>Infografías</i>	<input type="radio"/>				
<i>Participación en foros, blogs...</i>	<input type="radio"/>				
<i>Role Play</i>	<input type="radio"/>				

BLOQUE 5. DESARROLLO DE LA DOCENCIA ONLINE

35. **¿Qué dificultades has encontrado en el desarrollo de la docencia online? (Respuesta múltiple) ***

- Falta de formación en herramientas online por mi parte*
- Falta de formación en herramientas online por parte del profesorado*
- Falta de formación en nuevas metodologías por parte del profesorado*
- Falta de interés del profesorado*
- Falta de interés por mi parte*
- Herramientas disponibles no idóneas*
- Problemas de conciliación familiar*
- Problemas de conectividad*
- Tiempo excesivo en la respuesta a las dudas o preguntas*
- Falta de coordinación entre el profesorado que ha impartido la docencia online*
- Exceso de trabajo para el estudiante*
- Otras*

36. **Indica que otras dificultades has encontrado**

BLOQUE 6. SISTEMA DE EVALUACIÓN

37. **¿Qué sistemas online ha utilizado el profesorado para evaluarte? (Respuesta múltiple)**

*

- Examen oral*
- Examen escrito*
- Prueba escrita abierta*
- Examen tipo test*
- Realización de trabajos, proyectos, problemas, casos.*
- Otros*

38. **Indica que otros sistemas ha empleado el profesorado**

39. **Señala los dos sistemas de evaluación de tu formación online que **MEJOR** valoras. (Respuesta múltiple) ***

- Examen oral*
- Examen escrito*
- Prueba escrita abierta*
- Examen tipo test*
- Realización de trabajos, proyectos, problemas, casos.*
- Otros*

40. Señala los dos sistemas de evaluación de tu formación online que **PEOR** valoras. (Respuesta múltiple) *

- Examen oral
- Examen escrito
- Prueba escrita abierta
- Examen tipo test
- Realización de trabajos, proyectos, problemas, casos.
- Otros

41. ¿Has recibido instrucciones adecuadas y con suficiente antelación para completar las pruebas de evaluación en esta nueva modalidad online? *

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Ni en acuerdo, ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

42. ¿Qué herramientas se han empleado para tu evaluación? (Respuesta múltiple) *

- Exámenes
- Videoconferencia (Zoom o Teams)
- Tareas
- Foros
- Espacio compartido
- Otras

43. Indica que otras herramientas se han empleado

44. ¿Qué métodos se han empleado para la revisión de exámenes? (Respuesta múltiple) *

- Correo electrónico
- Videoconferencia
- Contacto telefónico
- Otros

45. Indica que otros métodos se han empleado

46. ¿Qué dificultades adicionales te has encontrado durante los periodos de la evaluación online? (Respuesta múltiple) *

- Problemas de conexión
- Dificultad para preguntar dudas durante el examen
- Nervios adicionales por la incertidumbre ante la evaluación online
- Excesiva carga de trabajo debida a las múltiples entregas de trabajos/prácticas
- Exámenes escritos a resolver en tiempo reducido
- Coincidencia de entregas de trabajos de distintas asignaturas
- Otras

47. Indica que otras dificultades adicionales te has encontrado

48. **Comentarios adicionales sobre la evaluación**

BLOQUE 7. INTERACCIÓN CON EL PROFESORADO

Durante la situación de confinamiento y medidas excepcionales por la crisis sanitaria por COVID-19

49. **¿Cómo te has comunicado con el profesorado? (Respuesta múltiple) ***

- A través de las herramientas de la plataforma de la universidad*
- A través de mensajes por correo electrónico*
- A través del móvil (llamadas, Whatsapp, Telegram, etc)*
- No me he comunicado con mis profesores*

50. **¿Cómo ha sido la comunicación con tus profesores? ***

- Unidireccional (sólo he recibido información)*
- Unidireccional (he enviado consultas que no han sido respondidas)*
- Bidireccional (he realizado preguntas, o sugerencias, que han recibido respuesta)*

51. **¿Has tenido que realizar alguna consulta con el profesorado? ***

- No*
- 1 vez*
- Entre 1 y 3 veces*
- Entre 4 y 6 veces*
- Más de 6 veces*

52. **¿Has empleado la videoconferencia para realizar tutorías? ***

- Sí, la he utilizado*
- No, no la he utilizado*

BLOQUE 8. SATISFACCIÓN GLOBAL

53. **¿Cuál es tu valoración global de la adaptación a la formación online durante el período de pandemia? ***

- Excelente*
- Buena*
- Regular*
- Mala*
- Muy mala*

54. **En comparación con la docencia presencial, considero que con la docencia online: ***

- He aprendido mucho más*
- He aprendido más*
- He aprendido lo mismo*
- He aprendido menos*
- He aprendido mucho menos*

55. **La carga docente debido a la formación online la he percibido como: ***

- Muy superior a la presencial*
- Superior a la presencial*
- Similar a la presencial*
- Inferior a la presencial*
- Muy inferior a la presencial*

56. **¿Qué aspectos positivos y negativos destacarías de tu trabajo online durante la pandemia? ***

57. **¿Qué aspectos positivos y negativos destacarías de la docencia recibida durante la pandemia? ***

Este contenido no está creado ni respaldado por Microsoft. Los datos que envíe se enviarán al propietario del formulario.

Cuestionario Impacto COVID - Profesorado Universidad - Bialystok

Estudio del impacto de la situación de emergencia sanitaria por COVID-19 en la docencia del español por profesorado universitario

* Obligatoria

BLOQUE 1. INFORMACIÓN

1. Sexo *

- Mujer*
- Hombre*

2. Año de nacimiento *

3. Años de experiencia docente DELE *

- 0 - 5*
- 6 - 15*
- 16 - 25*
- >25*

4. Número de horas/semanas docentes durante el año *

- Menos de 1 hora/semana*
- Entre 1 y 2 horas/semana*
- Entre 2 y 3 horas/semana*
- Igual o más de 3 horas/semana*

5. Tipo de estudios en los que has impartido docencia durante el confinamiento (Respuesta múltiple) *

- Grado*
- Máster*
- Doctorado*

6. Centro o Centros donde has impartido la docencia (Respuesta múltiple) *

- Universidad*
- Instituto Educación Secundaria*
- Otros*

7. Indicar otro tipo de centro donde has impartido la docencia *

BLOQUE 2. CONTEXTO DURANTE EL CONFINAMIENTO

8. **¿La situación de conciliación familiar en tu hogar o lugar de residencia te ha dificultado el desarrollo de tu trabajo docente durante el confinamiento? ***

- Mucho*
- Bastante*
- Ni mucho, ni poco*
- Poco*
- Nada*

9. **¿Has tenido personas a tu cuidado durante el confinamiento? (Respuesta múltiple) ***

- Sí, he tenido a mi cuidado uno o varios menores entre 0 y 12 años*
- Sí, he tenido a mi cuidado uno o varios menores mayores de 12 años*
- Sí, he tenido a mi cuidado una o varias personas dependientes*
- No, no he tenido ninguna persona a mi cuidado*

10. **¿Disponías de un espacio específico de trabajo en tu casa? ***

- Sí, he podido trabajar en un espacio reservado*
- Sí, pero he compartido su uso con otras personas que viven conmigo*
- No, no he podido tener un espacio específico de trabajo*

11. **En tu domicilio particular ¿Has utilizado un ordenador o equipo informático para tu docencia online? ***

- Sí, he utilizado un ordenador para mi uso personal*
- Sí, pero he compartido su uso con otras personas que viven conmigo*
- No, no he utilizado un ordenador en mi domicilio*

12. **Durante el confinamiento ¿Has necesitado utilizar alguno de los siguientes dispositivos para tu docencia online? (Respuesta múltiple) ***

- Webcam*
- Escáner*
- Impresora*
- Teléfono móvil*
- Tablet*
- Otros*

13. **Indica que otros dispositivos has necesitado utilizar**

14. **¿La conexión a internet que tenías en tu domicilio ha sido suficiente para desarrollar tu docencia online? ***

- Muy de acuerdo*
- De acuerdo*
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo*
- En desacuerdo*
- Muy en desacuerdo*

BLOQUE 3. HERRAMIENTAS DIGITALES

15. **¿Cuál de estas herramientas utilizabas antes de la crisis sanitaria por Covid-19?**
(Respuesta múltiple) *

- Anuncios (Para enviar y visualizar información actual y prioritaria)*
- Blog (Herramienta de blog colaborativa)*
- Calendario (Para enviar y visualizar eventos, como por ejemplo fechas de entrega, reuniones u otras fechas señaladas)*
- Contenidos (Para crear, organizar y publicar módulos de contenido y secuencias, como por ejemplo semanales)*
- Correo interno (Para redacción y envío de mensajes de texto entre participantes del sitio)*
- Espacio compartido (Para compartición privada de documentos entre estudiantes y también profesorado)*
- Exámenes (Creando y realizando exámenes de forma online)*
- Foros (Para conversaciones asíncronas de texto organizadas por temas)*
- Recursos (Para crear, subir, organizar y ver archivos)*
- Tareas (Para enviar y evaluar tareas de forma online)*
- Videoconferencia (Herramienta de videoconferencia de escritorio basada en el servicio Zoom, Google Meet, etc,...)*
- Bibliografía (Para el acceso a la bibliografía de la asignatura)*
- Otras*

16. **Indica que otras herramientas utilizabas**

17. **¿Cuál de estas herramientas has utilizado en tu docencia online durante la crisis sanitaria por Covid-19? (Respuesta múltiple) ***

- Anuncios (Para enviar y visualizar información actual y prioritaria)
- Blog (Herramienta de blog colaborativa)
- Calendario (Para enviar y visualizar eventos, como por ejemplo fechas de entrega, reuniones u otras fechas señaladas)
- Contenidos (Para crear, organizar y publicar módulos de contenido y secuencias, como por ejemplo semanales)
- Correo interno (Para redacción y envío de mensajes de texto entre participantes del sitio)
- Espacio compartido (Para compartición privada de documentos entre estudiantes y también profesorado)
- Exámenes (Creando y realizando exámenes de forma online)
- Foros (Para conversaciones asíncronas de texto organizadas por temas)
- Recursos (Para crear, subir, organizar y ver archivos)
- Tareas (Para enviar y evaluar tareas de forma online)
- Videoconferencia (Herramienta de videoconferencia de escritorio basada en el servicio Zoom, Google Meet, etc,...)
- Bibliografía (Para el acceso a la bibliografía de la asignatura)
- Otras

18. **Indica que otras herramientas has utilizado**

19. **¿Cuál de estas herramientas estás utilizando en tu formación presencial o semipresencial? (Respuesta múltiple) ***

- Anuncios (Para enviar y visualizar información actual y prioritaria)
- Blog (Herramienta de blog colaborativa)
- Calendario (Para enviar y visualizar eventos, como por ejemplo fechas de entrega, reuniones u otras fechas señaladas)
- Contenidos (Para crear, organizar y publicar módulos de contenido y secuencias, como por ejemplo semanales)
- Correo interno (Para redacción y envío de mensajes de texto entre participantes del sitio)
- Espacio compartido (Para compartición privada de documentos entre estudiantes y también profesorado)
- Exámenes (Creando y realizando exámenes de forma online)
- Foros (Para conversaciones asíncronas de texto organizadas por temas)
- Recursos (Para crear, subir, organizar y ver archivos)
- Tareas (Para enviar y evaluar tareas de forma online)
- Videoconferencia (Herramienta de videoconferencia de escritorio basada en el servicio Zoom, Google Meet, etc,...)
- Bibliografía (Para el acceso a la bibliografía de la asignatura)
- Otras

20. **Indica que otras herramientas estás utilizando**

21. **¿Qué aplicaciones de Office has utilizado para el trabajo colaborativo y la elaboración de materiales docentes? (Respuesta múltiple) ***

- Excel*
- Word*
- OneDrive*
- OneNote*
- PowerPoint*
- Teams*
- Otros*

22. **Indica que otras aplicaciones de Office has utilizado**

23. **¿Qué otras aplicaciones has utilizado para el trabajo colaborativo y para la producción de materiales docentes? (Respuesta múltiple)**

*

- Adobe Acrobat*
- Canva*
- Genially*
- WordWall*
- Kahoot*
- Mentimeter*
- Correo interno*
- Espacio compartido*
- Fors*

24. **¿Conoces otras herramientas que podrían ser útiles para la docencia online? Por favor, añade su nombre y una breve descripción**

25. **Durante el confinamiento, valora el apoyo y formación sobre las herramientas online ofrecido por tu Universidad o Liceo ***

Excelente

Bueno

Regular

Malo

Muy malo

BLOQUE 4. METODOLOGÍA DOCENTE

26. **¿Cuáles de estas herramientas docentes utilizabas antes de la crisis sanitaria por Covid19? (Respuesta múltiple)**

*

Clase invertida

Videoconferencia

Elaboración de presentaciones digitales (ej. Power Point) sin/con locución

Edición de vídeos

Elaboración de materiales docentes escritos (apuntes, guiones...)

Infografías

Participación en foros, blogs...

Role Play

Otras

27. **Indica que otras herramientas docentes conocías**

28. **¿Qué herramientas has empleado en tu docencia online durante la crisis sanitaria por Covid19? (Respuesta múltiple)**

*

- Clase invertida*
- Videoconferencia*
- Elaboración de presentaciones digitales (ej. Power Point) sin/con locución*
- Edición de vídeos*
- Elaboración de materiales docentes escritos (apuntes, guiones...)*
- Infografías*
- Participación en foros, blogs...*
- Role Play*
- Otras*

29. **Indica que otras herramientas han empleado los docentes**

30. ¿Cómo valorarías la utilización de estas herramientas docentes? (si las has utilizado) *

	Excelente	Buena	Regular	Mala	Muy mala
<i>Clase invertida</i>	<input type="radio"/>				
<i>Videconferencia</i>	<input type="radio"/>				
<i>Elaboración de presentaciones digitales (ej. Power Point) sin/con locución</i>	<input type="radio"/>				
<i>Edición de vídeos</i>	<input type="radio"/>				
<i>Elaboración de materiales docentes escritos (apuntes, guiones...)</i>	<input type="radio"/>				
<i>Infografías</i>	<input type="radio"/>				
<i>Participación en foros, blogs...</i>	<input type="radio"/>				
<i>Role Play</i>	<input type="radio"/>				

BLOQUE 5. DESARROLLO DE LA DOCENCIA ONLINE

31. **¿Qué dificultades has encontrado en el desarrollo de la docencia online? (Respuesta múltiple) ***

- Falta de interés del estudiantado*
- Herramientas disponibles no idóneas*
- Falta de formación en herramientas online*
- Falta de formación en nuevas metodologías*
- Problemas de conectividad propios o del estudiantado*
- Problemas de conciliación familiar*
- Falta de coordinación con el resto del profesorado que imparte docencia en la asignatura o curso*
- Otras*

32. **Indica que otras dificultades has encontrado**

33. **¿Cómo valoras la coordinación interna entre los profesores que han impartido docencia en las asignaturas durante en este periodo? ***

- Excelente*
- Buena*
- Regular*
- Mala*
- Muy mala*

34. **¿Crees que la adaptación a la docencia online te ha supuesto una sobrecarga de trabajo como docente? ***

- Muy de acuerdo*
- De acuerdo*
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo*
- En desacuerdo*
- Muy en desacuerdo*

35. **¿Crees que la adaptación a la docencia online te ha supuesto una sobrecarga de trabajo para tus estudiantes? ***

- Muy de acuerdo*
- De acuerdo*
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo*
- En desacuerdo*
- Muy en desacuerdo*

36. **En comparación con la docencia presencial, ¿Cómo valoras la participación activa del alumnado? ***

- Ha aumentado mucho*
- Ha aumentado*
- Ni ha aumentado, ni ha disminuido*
- Ha disminuido*
- Ha disminuido mucho*

37. **¿Cómo valorarías la actitud del estudiantado en el desarrollo de la docencia online? ***

- Excelente*
- Buena*
- Regular*
- Mala*
- Muy mala*

38. **¿Cómo valorarías el cumplimiento de los resultados del aprendizaje teóricos? ***

- Muy alto*
- Alto*
- Medio*
- Bajo*
- Muy bajo*

39. **¿Cómo valorarías el cumplimiento de los resultados del aprendizaje prácticos? ***

- Muy alto*
- Alto*
- Medio*
- Bajo*
- Muy bajo*

40. **¿Cuál ha sido tu satisfacción general con el desarrollo de la docencia online? ***

- Muy satisfecho/a*
- Satisfecho/a*
- Ni satisfecho/a, ni insatisfecho/a*
- Insatisfecho/a*
- Muy insatisfecho/a*

BLOQUE 6. SISTEMA DE EVALUACIÓN

41. **¿Qué peso ha tenido el examen final en la evaluación del estudiante? ***

- Menos del 50%*
- Igual o más del 50%*

42. **¿Qué tipos de pruebas de evaluación has utilizado en tu asignatura? (Respuesta múltiple) ***

- Interacción oral*
- Comprensión auditiva*
- Interacción escrita*
- Comprensión lectora*
- Examen tipo test*
- Exposiciones y presentaciones*
- Otros*

43. **Indica que otras pruebas de evaluación has empleado**

44. ¿Cómo valorarías tu satisfacción con estas pruebas de evaluación? (Pregunta múltiple por ítem) *

	<i>Muy satisfecho/a</i>	<i>Satisfecho/a</i>	<i>Ni satisfecho/a , ni insatisfecho /a</i>	<i>Insatisfecho /a</i>	<i>Muy insatisfecho /a</i>
<i>Interacción oral</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Comprensión auditiva</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Interacción escrita</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Comprensión lectora</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Examen tipo test</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Exposiciones y presentaciones</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

45. ¿Qué método has utilizado para la revisión de exámenes? (Respuesta múltiple) *

- Correo electrónico*
- Videoconferencia*
- Contacto telefónico*
- Otros*

46. Indica que otros métodos has utilizado para la revisión de exámenes

47. **¿Qué problemas has detectado en la evaluación? (Respuesta múltiple) ***

- Control de la identidad*
- Prácticas deshonestas por parte de los estudiantes en la realización del examen*
- Problemas de conectividad o equipamiento de los estudiantes*
- No he detectado problemas*
- Otros*

48. **Indica que otros problemas has detectado en la evaluación**

49. **En comparación con la evaluación presencial, el número de aprobados: ***

- Se ha incrementado mucho*
- Se ha incrementado*
- Ni se ha incrementado, ni ha disminuido*
- Ha disminuido*
- Ha disminuido mucho*

BLOQUE 7. INTERACCIÓN CON EL ESTUDIANTADO

Durante la situación de confinamiento y medidas excepcionales por la crisis sanitaria por COVID-19

50. **¿Qué medio o medios has utilizado para cumplir con las tutorías? (Respuesta múltiple) ***

- A través de las herramientas de la plataforma de la universidad
- A través de mensajes por correo electrónico
- A través del móvil (llamadas, Whatsapp, Telegram, etc)
- A través de videoconferencia
- No me he comunicado con mis estudiantes
- Otros

51. **Indica que otros medios has utilizado para las tutorías**

52. **¿Qué medio o medios consideras adecuados seguir utilizando en un escenario de presencialidad? (Respuesta múltiple) ***

- A través de las herramientas de la plataforma de la universidad
- A través de mensajes por correo electrónico
- A través del móvil (llamadas, Whatsapp, Telegram, etc)
- A través de videoconferencia
- Tutoría presencial
- Otros

BLOQUE 8. SATISFACCIÓN GLOBAL

55. **¿Cuál es tu valoración global de la adaptación a la formación online durante el período de pandemia? ***

- Excelente*
- Buena*
- Regular*
- Mala*
- Muy mala*

56. **La carga docente debido a la formación online la he percibido como: ***

- Muy superior a la presencial*
- Superior a la presencial*
- Similar a la presencial*
- Inferior a la presencial*
- Muy inferior a la presencial*

57. **¿Qué aspectos positivos y negativos destacarías de tu actividad docente online durante la pandemia? ***

58. **¿Qué aspectos positivos y negativos destacarías de la docencia impartida durante la pandemia? ***

Este contenido no está creado ni respaldado por Microsoft. Los datos que envíe se enviarán al propietario del formulario.