



TRABAJO DE FIN DE MÁSTER EN:

LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y
LA COMUNICACIÓN EN LA ENSEÑANZA Y EL
TRATAMIENTO DE LAS LENGUAS

**La didáctica de las TIC en la enseñanza de segundas lenguas.
Análisis del impacto de la COVID-19**

Alumna: Monica Vilhelm

Tutora: Dra. Elena Barcena

Facultad de Filología

UNED

Convocatoria Septiembre

Curso académico: 2021-2022

Agradecimientos:

A Ricardo, por contagiarme el anhelo de investigar y su apoyo.

A mi familia y amigas quienes me han animado a lo largo del este recorrido.

A mi tutora, quien me anima siempre a emprender nuevos retos, y en especial, por su acompañamiento y dedicación.

A los docentes del Departamento de Filología de la UNED. También a profesores de otras universidades que colaboraron con la elaboración de las cuestiones o gentilmente accedieron a ser entrevistados.

A los compañeros del Máster TIC-ETL de la UNED que ayudaron durante la prueba piloto.

Muchas gracias a todos.

RESUMEN

La presente investigación pretende evaluar el impacto de los confinamientos adoptados para contener la COVID-19 en el uso de las TIC en la didáctica de segundas lenguas a nivel universitario en el contexto español. Además, explora cómo evolucionará en los próximos años. Al tratarse de una primera aproximación al tema, la investigación utiliza una metodología exploratoria. El estudio utiliza varios instrumentos para la extracción de datos: análisis bibliográfico, entrevistas a profesores y encuestas a estudiantes. Mediante la triangulación, se analiza e interpreta la información para determinar el grado de consecución de los objetivos propuestos. Los hallazgos muestran, por un lado, que con anterioridad al confinamiento existía una importante carencia de formación y actualización del profesorado en la didáctica de las TIC en la enseñanza de segundas lenguas, que era más acusada en las universidades presenciales. Por otro lado, entre los elementos y herramientas TIC esenciales para continuar con las clases durante el confinamiento se encuentran las video-llamadas, el chat, los recursos educativos en línea, los vídeos o audios grabados y las presentaciones multimedia. Entre los nuevos interrogantes que han surgido están la preocupación de algunos profesores por la posible repercusión en la evaluación de su práctica docente por parte de los alumnos, por lo que se podría indagar si las evaluaciones recibidas por los profesores han sido mejores o peores que en años anteriores. Otra posible línea de investigación es evaluar las necesidades formativas en didáctica de las TIC del profesorado de segundas lenguas en el ámbito universitario español.

Palabras clave: aprendizaje; aprendizaje de lenguas; tecnologías de la información y comunicación; método de enseñanza; educación superior; COVID-19; universidades.

ABSTRACT

The present research aims to assess the impact of the confinements adopted to contain COVID-19 on the use of ICT in second language teaching at the university level in the Spanish context. In addition, it explores how it will evolve in the coming years. As this is the first approach to the topic, the research adopts an exploratory methodology. The study uses several instruments for data extraction: bibliographic analysis, teacher interviews, and student surveys. Through triangulation, the information obtained is analyzed and interpreted to determine the degree of achievement of the proposed objectives. The findings show, on the one hand, that before the confinement there was a significant lack of training and updating of teachers in the didactics of ICT in second language teaching, which was more marked in the face-to-face universities. On the other hand, among the essential ICT elements and tools for continuing education during confinement are video calls, chat, online resources, recorded videos or audios, and multimedia presentations. Among the questions that have arisen is the concern of some professors about the possible repercussions on the student's evaluation of their teaching practice; therefore, researchers could investigate whether the evaluations received have been better or worse than in previous years. Another potential line of research is to assess the training needs in ICT didactics of second language professors in Spanish universities.

Key words: learning; language learning; communication and information technologies; teaching methods; higher education; COVID-19; universities.

ÍNDICE

RESUMEN	5
ABSTRACT.....	6
ÍNDICE.....	7
ÍNDICE DE TABLAS	8
ÍNDICE DE FIGURAS	8
LISTA DE ABREVIATURAS.....	10
1 INTRODUCCIÓN.....	11
1.1 OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	13
2 MARCO TEÓRICO.....	14
2.1 TECNOLOGIZACIÓN DE LA DIDÁCTICA DE SEGUNDAS LENGUAS.....	14
2.2 PARADIGMAS ACTUALES DE LA DIDÁCTICA DE SEGUNDAS LENGUAS	28
3 METODOLOGÍA.....	34
3.1 ANÁLISIS BIBLIOGRÁFICO	35
3.2 ENTREVISTAS A PROFESORES.....	37
3.3 CUESTIONARIO A ESTUDIANTES.....	39
4 RESULTADOS	43
4.1 CONTEXTUALIZACIÓN	43
4.2 MODALIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.....	43
4.3 RESULTADOS: ANÁLISIS BIBLIOGRÁFICO.....	47
4.4 RESULTADOS: ENTREVISTAS A PROFESORES.....	64
4.5 RESULTADOS: CUESTIONARIOS A ALUMNOS.....	71
5 DISCUSIÓN.....	78
6 CONCLUSIONES	88
7 BIBLIOGRAFÍA.....	93
8 ANEXOS	105
ANEXO I MÉTODOS DIDÁCTICOS.....	105

ANEXO II	LA EaD A TRAVÉS DE LA HISTORIA.....	109
ANEXO III	HERRAMIENTAS ELAM Y SUS APLICACIONES	111
ANEXO IV	INICIATIVAS DE APOYO.....	113
ANEXO V	CUESTIONARIOS	114

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 4.1	DIFERENCIAS ENTRE ERT Y EN LÍNEA	48
TABLA 4.2	CIS, es 3316. P23 a	51
TABLA 4.3	CIS, es 3316. P25	52
TABLA 4.4	CIS, es 3316 P26	52
TABLA 8.1	HERRAMIENTAS ELAM	111
TABLA 8.2	PRINCIPALES APLICACIONES DE LAS HERRAMIENTAS ELAM	111
TABLA 8.3	APPS USADAS EN ELAM	112

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 2.1	TECNOLOGIZACIÓN DE LA DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS (1960-2000)	18
FIGURA 2.2	TELÉFONOS INTELIGENTES.....	20
FIGURA 2.3	THE YEAR OF THE MOOC	24
FIGURA 2.4	AVATAR COMO ELEMENTO LÚDICO	25
FIGURA 2.5	TECNOLOGIZACIÓN DE LA DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS (2001-2010)	27
FIGURA 2.6	VISUALIZACIÓN DIMENSIONES DEL PARADIGMA MSL	29
FIGURA 2.7	CARACTERIZACIÓN DEL PARADIGMA MOSL4L	31
FIGURA 2.8	TECNOLOGIZACIÓN DE LA DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS (2010-2022)	32
FIGURA 3.1	PROCESO DE BÚSQUEDA DE BIBLIOGRAFÍA	35
FIGURA 3.2	NOTIFICACIÓN AUTOMÁTICA RECIBIDA DESDE ACADEMIA.EDU	36
FIGURA 3.3	DISEMINACIÓN EN LINKEDIN	41

FIGURA 3.4 DISEMINACIÓN EN TWITTER.....	41
FIGURA 3.5 DISTRIBUCIÓN POR CENTRO DE ESTUDIOS.....	42
FIGURA 4.1 SEGUIMIENTO MUNDIAL CIERRE DE ESCUELAS.....	43
FIGURA 4.2 ERT	47
FIGURA 4.3 PRINCIPALES 100 HERRAMIENTAS DIGITALES UTILIZADAS EN 2020	54
FIGURA 4.4 BRECHA DIGITAL	55
FIGURA 4.4 CLASES DESDE LAS TRINCHERAS (UCRANIA).....	63
FIGURA 4.5 PERCEPCIÓN DEL CAMBIO METODOLÓGICO.....	71
FIGURA 4.6 VUELCO DEL MODELO PRESENCIAL AL MODO VIRTUAL	71
FIGURA 4.7 RESUMEN PROCEDIMIENTOS E INICIATIVAS	72
FIGURA 4.8 VALORACIÓN UTILIDAD HERRAMIENTAS	74
FIGURA 4.9 PRINCIPALES RETOS	75
FIGURA 4.10 IMPACTO BRECHA DIGITAL	76
FIGURA 4.11 ACTITUD ESTUDIANTADO	77
FIGURA 8.1 POLICÍA MONTADA ENTREGA DE MATERIAL DIDÁCTICO	109
FIGURA 8.2 INICIOS DE LA UNED.....	109
FIGURA 8.3 EMISIONES TELEVISIVAS (OPEN UNIVERSITY).....	110
FIGURA 8.4 CENTRO DE APRENDIZAJE MÓVIL.....	110

LISTA DE ABREVIATURAS

AEPD	Agencia Española de Protección de Datos
CALL	Computer-Assisted Language Learning (en español: ELAO)
CCI	Competencia Comunicativa Intercultural
CIS	Centro de Investigaciones Sociológicas
COERLL	Center for Open Educational Resources and Language Learning
COVID-19	Acrónimo del inglés <i>coronavirus disease</i> ; nombre de la enfermedad causada por el coronavirus o neumonía por coronavirus.
EaD	Educación a Distancia
ELAO	Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador (en inglés: CALL)
ELAM	Enseñanza de Lenguas Asistida por Móvil (en inglés: MALL)
ERIC	Education Resources Information Center (en Inglés)
LMOOC	Language Massive Open Online Course
MALL	Mobile-Assisted Language Learning (en español: ELAM)
MOOC	Massive Open Online Course
MOSLL	Mobile Open Social Language Learning
MOSL4L	Mobile Open Social Language for Learning
MSL	Mobile Seamless Learning
PLE	Personal Learning Environment
REA	Recursos Educativos Abiertos
RRSS	Redes Sociales
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

1 INTRODUCCIÓN

Esta investigación pretende valorar cómo afectaron a la didáctica de las tecnologías de la información y la comunicación (en adelante, TIC) aplicadas a la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas¹ los confinamientos² adoptados para contener la propagación de la COVID-19.

Vivimos en una sociedad conectada a la red que requiere el uso constante de dispositivos cuyo avance es acelerado y continuo. Aprovechar el potencial que nos ofrecen estas tecnologías junto con la necesidad de captar y retener la atención de los estudiantes, quienes en su mayoría han nacido y crecido en este contexto y manejan las TIC como su canal preferente de comunicación, nos obliga a actualizar la didáctica de las clases que impartimos incorporando eficazmente las TIC en las aulas de segundas lenguas.

A lo largo de la historia la didáctica de segundas lenguas se ha visto sometida a importantes cambios. Desde un principio y por bastante tiempo se caracterizó por la utilización de métodos tradicionales³ similares a los utilizados para la enseñanza de las lenguas clásicas. El centro de la didáctica se basaba en el aprendizaje y la aplicación de las reglas gramaticales, la traducción y la memorización de vocabulario. En el siglo XX crece el interés por la investigación en el ámbito de segundas lenguas y lenguas extranjeras. Comienzan a gestarse nuevos enfoques que inicialmente conviven con los anteriores, y progresivamente los reemplazan. Paralelamente, el desarrollo tecnológico permite agregar estos elementos digitales al contexto universitario.

A comienzos del siglo XXI, se aprecia ya la presencia de potentes herramientas tecnológicas en la mayoría de los hogares, como ordenadores e internet, que permiten el acceso a

¹ Para este trabajo se ha utilizado la expresión segundas lenguas (L2) sin distinguirla de lengua extranjera. En general, en didáctica de las lenguas se emplea el término lengua meta (LM) para identificar a la lengua que es el objeto de aprendizaje. LM comprende: lengua extranjera (LE) y segunda lengua (L2), aunque a veces estos tres términos se emplean como sinónimos. LE cuando la LM se aprende en un país donde no es ni oficial ni autóctona. L2 cuando la LM se aprende en un país donde coexiste como oficial y autóctona con otra(s) lengua(s) (Fuente: Centro virtual cervantes).

² Cabe aclarar que ‘confinamiento’ incluye el periodo de confinamiento en sentido estricto y al tiempo en el que los centros educativos permanecieron físicamente cerrados debido a la COVID-19.

³ El método se refiere al camino que se sigue y es clave puesto que puede influir en los resultados. También determina qué contenidos y destrezas se van a enseñar y en qué orden. El enfoque delimita los supuestos sobre la lengua y su aprendizaje. Con un mismo enfoque pueden aplicarse varios métodos y técnicas (Richards & Rodgers, 2001; Luque, 2008).

material auténtico y relacionarse con personas de otras lenguas y culturas. En un primer momento mediante el correo electrónico, los blogs, y servicios de mensajería. Posteriormente, se convierten en interacciones en tiempo real mediante la videoconferencia, el chat de voz, las redes sociales, los recursos educativos en abierto, y *app*⁴ en dispositivos móviles y más tarde, en los teléfonos inteligentes⁵. Todos estos elementos han permitido extender el aula de idiomas hasta un punto en el que se desdibuja el límite entre el aprendizaje formal e informal.

Durante este proceso de transformación el papel del alumno ha cambiado de un rol pasivo a un agente protagonista en el que puede explorar, crear, editar contenidos y compartirlos en un instante desde su propio dispositivo mientras construye y decide sobre su propio aprendizaje. Por otra parte, el rol del profesor también se ha modificado puesto que ya no es la única fuente de conocimiento para el alumno, más bien, en la actualidad acompaña, guía y apoya al aprendiz en el estudio y práctica lingüística. Para hacer frente al permanente cambio, el docente además de enseñar investiga e impulsa nuevos enfoques didácticos que optimicen el proceso de aprendizaje y que se ajusten a la sociedad actual.

Habiendo sido testigo de este momento surge el interés de la investigadora por averiguar el impacto que los confinamientos adoptados para contener la COVID-19 han tenido en el uso de las TIC en la didáctica de segundas lenguas en el nivel universitario en España, y estimar cómo este impacto podrá influir en su evolución en los próximos años.

Esta investigación comienza mediante la identificación del problema, luego se plantean las preguntas de investigación, y seguidamente se establecen los objetivos. Se presenta un marco teórico que traza el recorrido del proceso de tecnologización en la didáctica de la enseñanza de segundas lenguas.

Para este trabajo se ha seguido una metodología exploratoria por considerarse que es una cuestión poco investigada dado la actualidad del tema. La recopilación de datos se realizó mediante tres instrumentos: análisis bibliográfico, entrevistas a profesores, y encuesta a estudiantes. El proceso de extracción de datos comienza con un análisis bibliográfico mediante el cual se genera una base de conocimiento. Luego, conforme a estos hallazgos, y

⁴ Para esta investigación se utiliza *app* para la abreviatura de aplicación (del inglés *application*) siguiendo la recomendación de la Fundéu RAE (Fuente: www.fundeu.es).

⁵ Un teléfono inteligente o *smartphone* es un dispositivo móvil con funciones y prestaciones similares a las de ordenador p.ej. agenda electrónica, pantalla táctil, conexión a internet (Fuente: www.fundeu.es).

con la ayuda de dos expertos, se elaboran cuestionarios para utilizar con los otros dos instrumentos: la entrevista y la encuesta.

Posteriormente, se presentaron los resultados, se interpretaron, y se redactaron las conclusiones destacando el alcance de los objetivos, algunas limitaciones de este estudio, y esbozando posibles líneas de investigación futuras.

1.1 OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

OBJETIVO GENERAL

El objetivo principal de esta tesis de maestría es valorar el impacto que los confinamientos adoptados para contener la COVID-19 han tenido en el uso de las TIC en la didáctica de segundas lenguas en el nivel universitario en España. Además, pretende estimar cómo este impacto podrá influir en su evolución en los próximos años.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Esta investigación pretende:

1. Indagar cómo se acometió la tarea de continuar con la educación durante el periodo en que los centros educativos permanecieron cerrados debido a los confinamientos, y el papel que desempeñaron las TIC indagando en cuáles fueron los elementos clave que permitieron continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. Averiguar cuáles fueron los principales retos y obstáculos a los que se enfrentaron los profesores y los alumnos e indagar sobre las propuestas relacionadas a la posible evolución de la didáctica de las TIC en el aula de segundas lenguas dentro del contexto universitario español.

2 MARCO TEÓRICO

En este apartado se presenta el marco teórico en el que se encuentra delimitada esta investigación. En primer lugar, se ofrece un recorrido cronológico de la evolución de las TIC aplicadas a la didáctica de las lenguas. En segundo lugar, se exponen tres paradigmas propuestos en las dos primeras décadas del siglo XXI como respuesta a los cambios de hábitos y preferencias de la sociedad.

2.1 TECNOLOGIZACIÓN DE LA DIDÁCTICA DE SEGUNDAS LENGUAS

Resulta conveniente hacer una exposición detallada de la evolución del apoyo de las TIC a la didáctica de segundas lenguas desde una perspectiva cronológica. Para ello el foco se ha centrado en la relevancia de los dos factores que marcan el ritmo de las transformaciones, a saber, el papel de la tecnología y las prácticas pedagógicas en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas (Butler-Pascoe, 2011). Tanto los constantes avances de la tecnología (en programas, equipos y componentes) como su disponibilidad para el ámbito educativo, han influido e influyen de manera fundamental en el desarrollo y materialización de ideas, proyectos y métodos pedagógicos (Levy, 1997).

En este contexto surgen nuevas disciplinas tales como la Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador (en adelante, ELAO). Entre las definiciones más aceptadas entre la comunidad de investigadores está la propuesta por Davis (2006) que es la que se utiliza para esta investigación porque destaca la importancia de la forma de emplear los dispositivos por docentes y discentes:

“(S)e trata de un enfoque de la enseñanza-aprendizaje de idiomas en el que la tecnología informática se utiliza como ayuda para la presentación, el refuerzo y la evaluación del material didáctico con una marcada presencia del elemento interactivo”
(*ibid.* p. 460).

La ELAO nace como disciplina entre las décadas de los cuarenta y los cincuenta del siglo veinte (Warschauer & Healey, 1998; Hansen Smith, 2003). Para su estudio su historia ha sido dividida en etapas. Entre las propuestas que han conseguido mayor aceptación en el mundo académico están Warschauer & Healey (1998), Warschauer (2000) y Bax (2003).

En 1998, Warschauer & Healey propusieron la clasificación de la ELAO en tres etapas⁶ las cuales corresponden a un determinado nivel de tecnología disponible y a un enfoque pedagógico. Las etapas propuestas por estos autores son: en primer lugar, la ELAO Conductista⁷ etapa que abarca desde los años cincuenta y llegando a su esplendor en los años sesenta, cuando se materializaron muchos de los avances tecnológicos. En esta etapa el rol de la computadora era principalmente un tutor mecanizado y el aprendizaje se centraba en ejercicios de práctica gramatical y lingüística (*drill-and-practice*).

En segundo lugar, la ELAO Comunicativa abarca desde finales de los años setenta y principios de los ochenta y coincidió con la aparición de la microcomputadora. En esta etapa destacan el enfoque comunicativo y el cognitivo, con actividades enfocadas en la interacción y la transmisión del mensaje las cuales favorecen la participación y el trabajo individual. La gramática se enseñaba de manera implícita y no explícita. No obstante, la función principal de la computadora continuaba siendo de tutor.

En tercer lugar, la ELAO Integradora cuyo origen se sitúa a finales de los años ochenta y principios de los noventa y se extiende hasta la fecha. Los primeros acercamientos a un aprendizaje social en contextos auténticos marcaron un giro hacia un enfoque sociocognitivo. En esta etapa se integran las cuatro habilidades: escuchar, hablar, leer y escribir, y se centra en actividades basadas en tareas, proyectos colaborativos y el desarrollo de destrezas relacionadas con el uso de las TIC en la enseñanza-aprendizaje de idiomas. Además, se observa una marcada utilización de la tecnología digital, materiales multimedia e internet con contenido de textos, gráficos, sonido y animación.

En 2003, Bax plantea una categorización diferente a las propuestas por Warschauer y Healey (1998) que se basa en enfoques (*approaches*). En primer lugar, la ELAO Restringida (entre los años 1960-1980) que sigue un enfoque conductista y se caracteriza por las limitaciones de ciertos tipos de programas informáticos. En segundo lugar, la ELAO Abierta que comienza en los años ochenta y llega hasta el año 2003. Esta etapa se caracteriza por la incorporación de simulaciones, elementos lúdicos y retroalimentación. En tercer lugar, la ELAO Integrada.

⁶ En el año 2000, el autor propuso modificar el nombre de la primera etapa a ELAO Estructural. Asimismo, propuso cambiar las fechas: la primera etapa, pasó a ser 1970-1980; la segunda fue modificada para abarcar desde 1980 a 1990; y la tercera etapa de 1990 a 2000 en adelante.

⁷ Los nombres en inglés de las etapas propuestas por Warschauer & Healey (1998) son: la primera, Behaviouristic CALL; la segunda Communicative CALL, y la tercera Integrative CALL.

Una cuestión relevante en la propuesta de Bax (2003) es el uso del término ‘integrada’ para designar la última etapa frente al uso del término ‘integradora’ en las propuestas de Warschauer & Healey (1998) y Warschauer (2000). El sufijo perfectivo ‘integrated’ hace referencia a un momento futuro en el que se haya alcanzado la normalización de la actividad de aprendizaje asistido por computadora (Martín Monje, 2012).

Para alcanzar esta ‘normalización’ Bax (2003) propone siete etapas, a saber: 1) la adopción temprana por parte de algunos profesores y centros educativos; 2) la ignorancia y/o escepticismo por parte de la mayoría; 3) los primeros intentos, aunque sin mucho interés; 4) los nuevos intentos, con frecuencia aconsejados por alguien a favor de estas innovaciones; 5) el miedo y/o intimidación, combinado a veces con altas expectativas; 6) el inicio de la normalización; y 7) la normalización completa. En resumen, la ELAO Integrada se refiere a un momento cuando las TIC sean percibidas como parte del entorno educativo cotidiano, ni con temor, ni como una solución mágica para cualquier problema (Martín Monje, 2012).

2.1.2 AVANCES TECNOLÓGICO-DIDÁCTICOS EN EL SIGLO XX

En la década de los sesenta del siglo XX se realizan los primeros experimentos. Uno de los más destacados fue el proyecto PLATO (del inglés, *Programmed Logic for Automated Teaching Operations*) de la Universidad de Illinois (Davis, 2006; Hubbard, 2018). Además, hacia finales de esta década surgen iniciativas de intercambios informales con el fin de aprender una lengua extranjera que luego serían el origen del modelo de Tándem (Vinaigre, 2010a). Durante la década de los 70 del siglo XX, los proyectos se circunscribían al diseño de programas informáticos que se creaban en computadoras centrales en el ámbito universitario (Davis, 2006). A principios de esta década los psicólogos cognitivos comenzaron a cuestionar las premisas de la escuela conductista y detectaron deficiencias en métodos anteriores. En consecuencia, comienza una década de experimentos que condujeron a la elaboración de nuevas teorías e ideas⁸, p. ej.: el innatismo, el constructivismo, y el generativismo.

Siguiendo una orientación cognitivista aparecen numerosos enfoques alternativos como la Respuesta Física Total, el Método Silencioso, la Sugestopedia, Enfoque Natural (la necesi-

⁸ Para una profundización de los modelos ver el ANEXO I

dad de *input*⁹ comprensible), el Enfoque Comunicativo de la Enseñanza de Idiomas, Aprendizaje de Lenguas en Comunidad (Hansen-Smith, 2003; Butler-Pascoe, 2011). Una de las características fundamentales de este último método es la importancia de la comunicación interpersonal y la confianza entre los estudiantes y el profesor lo cual reduce la ansiedad y aumenta la autoconfianza de los alumnos. Todo ello comienza a generar una transformación en los roles tradicionales de los docentes y estudiantes. Por una parte, el profesor pasa a ser facilitador, y, por otra parte, el alumno consigue mayor autonomía y un rol más activo.

Entre los modelos que destacan en los años ochenta está el desarrollo del Enfoque Comunicativo de la Enseñanza de Lenguas en la década entre 1980 y 1990 (Butler-Pascoe, 2011; Gabarrón *et al.*, 2020. Algunas de estas actividades con el tiempo se reinventarían en los micromundos LOGO de Papert y, posteriormente, en el Aprendizaje Basado en Tareas ejemplificado por el modelo de Webquest (Butler-Pascoe, 2011).

De igual modo, a principios de los ochenta, Terrell & Krashen (1982 citado en Butler-Pascoe, 2011) proponen el Enfoque Natural basado en la teoría de la adquisición de lenguas innatismo. El Modelo Monitor sostenía que el lenguaje puede desarrollarse por dos vías: en primer lugar, el aprendizaje consciente de la lengua; y, en segundo lugar, la adquisición subconsciente como en el caso de los niños al desarrollar la lengua materna. La enseñanza de la gramática es muy reducida. No se hacen explicaciones ni se repiten las estructuras. En los ochenta se aprecia un auge en el desarrollo de programas enfocados a la gramática y el vocabulario y consistían en una serie de ejercicios de opción múltiple. Existía un marcado contraste entre estos programas y la metodología de la lengua que en ese momento ya había adoptado el enfoque comunicativo (Davis, 2006).

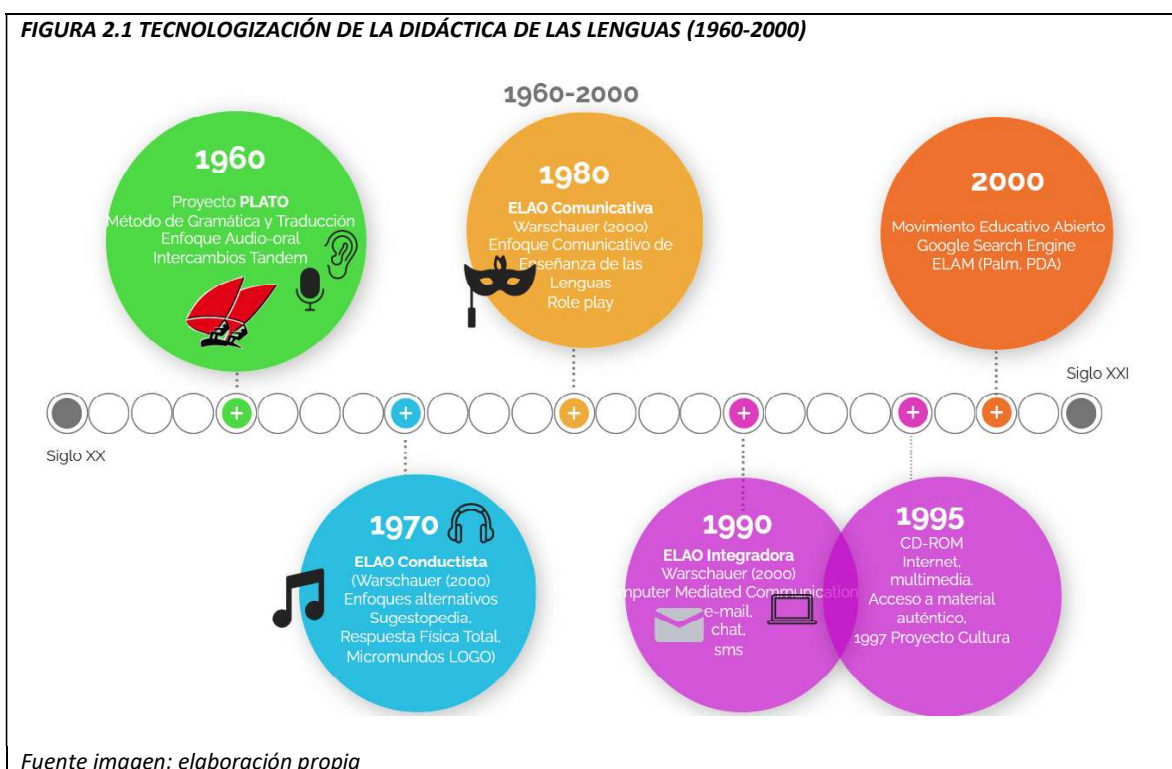
Entre la década de los ochenta y los noventa, destaca la popularización de las microcomputadoras multimedia en entornos educativos. Estos aparatos tienen la capacidad para procesar datos textuales, sonoros y audiovisuales lo cual comenzó a reemplazar al magnetófono y el magnetoscopio típicos de laboratorios de idiomas especialmente por el aumento en la velocidad y la memoria (Torsani 2016 citado en Gabarrón *et al.*, 2020). Durante la década de los noventa, va apreciándose el impacto de la llegada de internet que pone a disposición, de manera asequible y actualizada, material en diferentes lenguas que puede ser utilizado

⁹ Según la hipótesis del input comprensible para que el aprendiz pueda adquirir una segunda lengua o lengua extranjera debe ser capaz de comprender un caudal lingüístico o aducto (*input*). Fuente: Cervantes Virtual <https://cvc.cervantes.es>

en el aula de lenguas extranjeras, así como, el potencial para conectar de forma virtual a estudiantes con personas de otras culturas y lenguas (Hubbard, 2018).

En 1995, se publica la primera recopilación (Warschauer, 1995 citado en O'Dowd, 2013) sobre tareas de telecolaboración que incluye intercambios entre escuelas primarias y secundarias- *e-pals* o *key-pal*- y en contextos académicos conocidos como *etandem*', intercambio intercultural en línea y educación intercultural en lenguas extranjeras mediada por Internet (*ibid.*, p. 124).

Como se ha venido analizando, el constante avance tecnológico se va materializando no solo en novedosos dispositivos y herramientas, sino también dando lugar a nuevas metodologías en las que cobran relevancia la interacción entre los estudiantes girando hacia un enfoque del aprendizaje social, colaborativo en la que el alumno gana autonomía.



2.1.3 AVANCES TECNOLÓGICO-DIDÁCTICOS EN EL SIGLO XXI

Como se viene desarrollando en este recorrido cronológico del proceso de tecnologización de la didáctica de las lenguas, en las primeras dos décadas del siglo XXI algunos de los cambios más significativos que se han observado son el giro a una economía global que exige la gestión de enormes cantidades de datos, y la necesidad de comunicarse entre múltiples lenguas y culturas. En este contexto, la memorización de datos pasa a segundo plano,

y en contraste, se requieren habilidades como la búsqueda estratégica de información¹⁰ o la curación de contenidos. En consecuencia, los discentes demandan el desarrollo de capacidades como la respuesta a desafíos y la adaptación en lugar de una única manera de abordar una tarea (Warschauer & Healey, 1998).

A comienzos del siglo XXI, nace el proyecto *OpenCourseWare*¹¹ basado en la Metodología Educativa Abierta mediante la cual algunos contenidos de asignaturas de universidades se hicieron accesibles a todo el público mediante licencias -p. ej. Creative Commons- que permitían su uso y reutilización. Todo esto comienza a transformar la forma de enseñar, aprender y evaluar en la educación (Gabarrón *et al.*, 2020). Como centro de este movimiento se encuentran los Recursos Educativos Abiertos (en adelante, REA)¹².

En los últimos años han surgido numerosas herramientas en línea que facilitan el empleo de los REA para el diseño, creación de materiales digitales y su divulgación. Estas iniciativas de acceso abierto permiten el uso de soluciones de *software* de código abierto como Moodle, Zoom, Google Meet, Google Classroom, Google Sites y Jamboard, entre otras. Existen también sitios como Flickr, Pixabay, YouTube y Vimeo que contienen recursos como imágenes y muestras audiovisuales de hablantes de diferente lengua que son útiles para educadores y estudiantes.

En este periodo se produce también un auge de los dispositivos móviles que lleva a algunos expertos a afirmar que su utilización podría alterar el “entorno cerrado” refiriéndose al contexto educativo controlado que se genera en las aulas (Sharples, 2002, p.506 citado en Kukulska-Hulme *et al.*, 2021). No obstante, a lo largo de la primera década del siglo XXI, el auge de estos dispositivos y la llegada de los teléfonos inteligentes marcan la evolución de la ELAO hacia la Enseñanza de Lenguas Asistida por Móvil, ELAM¹³.

¹⁰ Para fomentar la alfabetización mediática e informacional, desarrollar el pensamiento crítico, y la creatividad, la UNESCO ha creado Milclicks (Fuente: <https://es.unesco.org/MILCLICKS>).

¹¹ La idea de OpenCourseWare nace en Alemania en 1999, y más tarde es desarrollada y popularizada por el Massachusetts Institute of Technology, MIT.

¹² Metodología Educativa Abierta en inglés, *Open Educational Practice*; y Recursos Educativos Abiertos en inglés, *Open Educational Resources*.

¹³ En inglés *Mobile-Assisted Language Learning* (MALL).

FIGURA 2.2 TELÉFONOS INTELIGENTES



Fuente imagen: Phone por [Pexel](#). Dominio público en Pixabay.com

Siguiendo a Palalas & Hoven (2016) una de las definiciones más aceptadas de ELAM¹⁴ es la siguiente: “... una prolongación natural en la evolución paulatina del aprendizaje de idiomas potenciado por la tecnología que puede tener lugar a través de la mediación de diversas formas de dispositivos tecnológicos” (ibid., p. 116).

Entre las ventajas de la ELAM se encuentran las siguientes (Kukulska-Hulme & Traxler, 2005; Palalas & Ally, 2016): a) permite llevar el aprendizaje fuera del aula, completando este aprendizaje con la práctica del mundo real; b) las herramientas de apoyo multimedia; c) la comodidad: la práctica de destrezas lingüísticas con multimedia con dispositivos fáciles de llevar o vestir; d) el acceso a recursos lingüísticos, tutores y mentores; e) el microaprendizaje; f) el lenguaje situado: combinación equilibrada de aprendizaje en el aula y en el mundo real; g) la personalización del aprendizaje y de los entornos de aprendizaje; h) la personalización de la herramienta móvil; i) incorpora la creatividad, la diversión y el compromiso; j) los entornos pueden ser menos intimidatorios: los estudiantes pueden grabar sus muestras de habla tantas veces como necesiten antes de enviarlas al experto para su evaluación; k) la recolección de datos; l) los juegos lingüísticos; m) favorece la autonomía de los alumnos en el aprendizaje de lenguas.

Esta preferencia de los dispositivos móviles a las computadoras o portátiles puede explicarse principalmente por la reducción de dimensión y peso y el aumento de las prestaciones. Esto hace que se adapten mejor al “estilo de vida itinerante” y “particularidades de los

¹⁴ Otras denominaciones son: *Mobile Enabled Language Learning*, MELL, (Petit, Lacerda Santos y Ferreira, 2016; Palalas & Hoven, 2016); y *Mobile Language Learning*, MLL, (Kukulska-Hulme, 2016).

nativos digitales que manifiestan necesidades, demandas, hábitos y preferencias diferentes” (Palalas & Hoven, 2016, p.115).

Existe aún un debate abierto sobre la utilización de los dispositivos móviles en las aulas. No obstante, no fue hasta 2017 que se produjo un cambio en la percepción de los dispositivos móviles por los docentes de objetos molestos a una infraestructura de aprendizaje. Esto se evidenció en centros educativos donde los docentes permitían al alumnado utilizar los dispositivos móviles en las asignaturas de idiomas y ciencias sociales (Ott, 2017, p.76 citado en Kukulska-Hulme et al., 2021). A pesar de ciertas resistencias, los dispositivos móviles gradualmente se han ido convirtiendo en un elemento esencial en la educación. En parte porque admiten contextos combinados que mejoran el proceso de aprendizaje (Traxler y Kukulska-Hulme, 2016, citado en Kukulska-Hulme *et al.* 2021).

Por lo expuesto resulta indudable que las tecnologías digitales móviles van transformando nuestros hábitos y preferencias y con ello el modo en que aprendemos. En consecuencia, han surgido teorías de aprendizaje¹⁵ para la ELAM que sientan las bases para una mejor experiencia de aprendizaje de idiomas a través de dispositivos móviles. Este giro en la pedagogía comprende aspectos como la ubicación, el contexto, las herramientas, los enfoques y métodos de aprendizaje-enseñanza, la interacción social, la personalización, la ludificación, y la colaboración mientras ofrece múltiples oportunidades de aprendizaje incidental.¹⁶ Todo esto se traduce en abundantes ventajas para la tarea docente y enriqueciendo la experiencia del alumno.

En 2003, la aparición de programas como Skype que permiten comunicaciones de texto, voz y videollamadas a través de internet, reduce el problema de compartir con otras personas a la distancia (Godwin-Jones, 2005 citado en Butler-Pascoe, 2011). También alrededor de ese año (2003), posibilitado por la tecnología emerge el *Blended Learning* una modalidad educativa que “combina la enseñanza presencial con la virtual” (Coaten, 2003; Marsh, 2003 citados en Batolomé Pina, 2004, p.11) al extender el aprendizaje fuera del aula. Es decir, que estos avances tecnológicos -en especial aquellos que favorecen la comunicación a distancia junto con los recursos educativos en abierto- llevan a nuevas modalidades educativas que combinan la presencialidad en el aula y el estudio fuera de la misma. Estos

¹⁵ Hoven & Palalas (2016) proponen el Constructivismo Ecológico.

¹⁶ Aprendizaje incidental se refiere a aquel que no es premeditado, intencionado o deliberado (Fuente www.dictionary.apa.org).

modelos combinados han sido designados como *Blended learning*, híbridos o semipresenciales¹⁷.

Hacia el año 2004, la entrada en escena de la web 2.0 produjo un notable crecimiento de colaboración, cooperación e interacción entre los usuarios de la red. Esto se debe a que en el entorno web 1.0 los editores solo eran los ‘administradores de sitios web’ o *webmasters*, mientras que en la web 2.0 todos los usuarios participan (Santiago y Navaridas, 2012). Simultáneamente, la aparición de las redes sociales provoca optimismo, dudas e ilusiones en parte esa expectación puede explicarse porque estas abarcan un conjunto de herramientas de colaboración y participación e innumerables posibilidades para la enseñanza-aprendizaje de idiomas (Zourou, 2012).

Siemens (2004) a través de la Teoría del Conectivismo intenta explicar el impacto del contexto digital conectado por las redes en el aprendizaje. Esta teoría considera que el conocimiento se encuentra repartido en una red de conexiones y el proceso de aprendizaje “consiste en la capacidad de construir y atravesar esas redes” (Downes, 2012, p. 9 citado en Zafari, 2020, p. 17). Por otra parte, el Aprendizaje Rizomático se apoya en la hipótesis que el conocimiento es “resistente, no lineal e incierto y aplica estos supuestos al proceso de aprendizaje” (Cormier, 2015, citado en Zafari, 2020, p. 17). Esta teoría sigue un enfoque heutagógico, es decir, que cada estudiante como agente principal de su propio aprendizaje determina el proceso mientras navega o explora la web en función de sus intereses.

También tiene lugar un cambio de enfoque en lo relacionado con pedagogía de la escritura y comienza a centrarse en el proceso de escritura en sí, lo cual se ve favorecido por la creación de diferentes programas informáticos como ayuda en la edición de textos. A medida que avanza la tecnología y la potencia de internet se extienden técnicas relacionadas con la colaboración, la interacción con público auténtico, la motivación, y la revisión por pares (Davis, 2006; Butler-Pascoe, 2011).

Otras herramientas de colaboración y participación posibles gracias a la web 2.0 y que han sido significativas para los docentes y estudiantes de segundas lenguas son los blogs, las

¹⁷ Se desarrolla más en profundidad en el apartado 4.2

wikis, los foros de debate, y el chat (Godwin Jones, 2003). Igualmente, el microblogueo¹⁸ y *videoblog* son de gran utilidad en las clases de segundas lenguas porque permiten la comunicación con mensajes breves y sencillos. Además, el chat de voz favorece la interacción, la colaboración y promueve la negociación de significado según indican investigaciones hechas de conversaciones electrónicas (Pelletieri, 2000 citado en *ibid.*). Asimismo, en cuanto a la práctica de destrezas orales, los pódcast¹⁹ y comentarios de voz generan nuevas maneras de interactuar con los materiales y a la vez que se incrementa el dominio del lenguaje oral (Stanley, 2006 citado en Butler-Pascoe, 2011).

En 2008, se propusieron los Cursos, Masivos, en Línea y Abiertos (en adelante, MOOCs)²⁰ como un “fenómeno educativo que revolucionó la educación superior” (Pérez-Sanagustín, 2017, p. 133). El término MOOC equivale a: “*Masivo*: tiene el potencial de estar disponible para un número ilimitado de participantes; *Abierto*: destaca el acceso sin costes; *En línea*: es accesible mediante internet; *Curso*: con características de un curso. Es decir, la organización del contenido a partir de una disciplina, recursos, tareas y evaluaciones con objetivos y resultados de aprendizaje predefinidos (Martín-Monje & Barcena, 2015, p. 17).

Posteriormente, se crean los MOOCs específicos para enseñanza-aprendizaje de lenguas, llamados LMOOCs²¹. Estudios sobre la utilización de estos cursos confirman su potencial para ayudar a los estudiantes a desarrollar las competencias lingüísticas, la autogestión del aprendizaje y las habilidades sociales (De Waard & Demeneulaere, 2017 citado en Pérez-Sanagustín, 2017). Entre las metodologías activas de mayor uso en los MOOCs se encuentra la Clase Invertida o *Flipped Classroom* (Bishop & Verleger, 2013 en Pérez-Sanagustín, 2017).

No obstante, los MOOC y LMOOC además de sus numerosas virtudes presentan algunos retos. Entre sus siete principales desafíos están: 1) la ratio elevada de estudiantes – profe-

¹⁸ *Microblog* o *microblogueo*: es un medio de difusión web similar a un blog. La principal diferencia es la concisión de los mensajes (280 caracteres como máximo) solo una frase, imagen o videoblog (Fuente: www.fundeu.es).

¹⁹ Para este trabajo se utiliza la recomendación de Fundeu ‘pódcast’ [de la voz inglesa *podcast* (acronimia a partir de la marca iPod y broadcast (‘emisión’ o ‘transmisión’)] Consultado en www.fundeu.es.

²⁰ El término MOOC fue acuñado en 2008 por Dave Cormier, a partir del acrónimo en inglés de *Massive Open Online Course* (Martín-Monje & Barcena, 2015). Las autoras argumentan que los MOOC surgieron como una evolución natural de los REA.

²¹ LMOOCs: en inglés, *Language Massive Open Online Courses*.

sores; 2) la heterogeneidad en los niveles de competencias de los estudiantes; 3) la alta variedad de perfiles²²; 4) la falta de tiempo de los profesores para la retroalimentación; 5) el andamiaje; el abandono; 6) participantes que carecen de capacidades como la autorregulación y autogestión del aprendizaje; 7) las restricciones de las plataformas para monitorear los avances de los estudiantes (Read, 2014; Barcena y Martín-Monje, 2014; Pérez-Sanagustín, 2017).

FIGURA 2.3 THE YEAR OF THE MOOC

The New York Times

The Year of the MOOC

El New York Times designa el año 2012 como “El año de los MOOC”.

En el sentido de las agujas del reloj, desde arriba a la izq.: un profesor del MIT impartiendo un curso de circuitos y electrónica (edX); un curso de estadística en Stanford (Udacity); Machine Learning en Stanford (Coursera); química orgánica, Universidad de Illinois, Urbana (Coursera).



Fuente imagen: Pappano (2 de nov., 2012) www.nytimes.com

A partir del año 2010 se observó en la didáctica de las lenguas, así como dentro de otros ámbitos, una pronunciada inclinación hacia lo lúdico y aparecen en escena el aprendizaje basado en el juego y la ludificación²³. El Aprendizaje Basado en el Juego se refiere al uso de juegos para enseñar habilidades y contenidos determinados. Tales como el juego del ahorcado para enseñar vocabulario (Gabarrón *et al.*, 2020). Por otra parte, la ludificación es una antigua estrategia pedagógica motivacional que ahora se conoce por el anglicismo *gamification* y que procura explotar las ventajas inherentes al juego en contextos que no

²² Para profundizar en los perfiles de los participantes en los LMOOC, se puede consultar Diez-Arcon (2020).

²³ Para esta investigación se utiliza el término Ludificación siguiendo la recomendación de la RAE para la traducción de la voz inglesa *gamification*. Fuente: @raeinforma www.twitter.com. La palabra *gamification* fue acuñada por Pelling en 2002 (Marczewski, 2012). En 2012, ya existían numerosas comunidades enfocadas al desarrollo de juegos en sanidad, negocios, militar y educativo (Werbach and Hunter, 2012).

son recreativos, es decir, utilizar elementos lúdicos en el diseño de tareas de aprendizaje para involucrar y motivar a los aprendices (Marczewski, 2012).

FIGURA 2.4 AVATAR COMO ELEMENTO LÚDICO



Los elementos lúdicos pueden ser las etiquetas que marcan los niveles de logro (*badges*); la retroalimentación inmediata, las tablas de posiciones, los sistemas de recompensa, los avatares, las relaciones con otros jugadores, entre otros (Flores, 2015, p. 39).

Fuente Imagen: Creación de avatar en Voki.com. Creación propia para trabajo asignatura en Máster TIC- ETL, UNED (2019)

Las principales ventajas de la utilización de ludificación en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas son que despierta curiosidad, fomenta la resolución de problemas y el aprendizaje autónomo²⁴, y requiere que los aprendices decodifiquen y produzcan mensajes en la lengua que están estudiando (Figuroa-Flores, 2015).

También en el año 2010, Attwell define los Entornos Personales de Aprendizaje (en adelante, EPA) como: “espacios en los que las personas interactúan y se comunican y cuyo resultado final es el aprendizaje y el desarrollo de un saber compartido”. Estos entornos incluyen un conjunto de herramientas digitales que se pueden utilizar para trabajar, aprender, reflexionar y colaborar con otros (*ibid.*). Las principales características de los EPA son: permiten la movilidad y flexibilidad y facilitan las relaciones en y entre las redes y comunidades de práctica; apoyan el trabajo colaborativo; y favorecen una mayor variedad de discursos de aprendizaje que la tecnología educativa tradicional (Attwell, 2010).

Además de los EPA, se proponen los Entornos Virtuales de Aprendizaje, EVA²⁵ que son entornos que abarcan un conjunto de herramientas y recursos controlados por una institu-

²⁴ Los alumnos autónomos son conscientes del programa de aprendizaje, intervienen en el planteamiento de los objetivos, muestran iniciativa a la hora de planificar y realizar actividades, analizan su experiencia y evalúan su eficacia (Holec, 1981 & Little, 1981 citado en Kukulska-Hulme, Norris & Donohue, 2015).

²⁵ En inglés, Virtual Learning Environment (VLE)

ción o un profesor para impartir cursos. El educador tiene la responsabilidad de gestionar el contenido, el seguimiento, la evaluación, y los foros (Reinders, 2014). La clave para implementar EVA en las aulas de segundas lenguas es que formen parte del plan de trabajo e invitar a los estudiantes a utilizarlos para que ellos mismos sean capaces de “tomar control” de la gestión de su aprendizaje (*ibid.*, p.16). En resumen, el gran potencial de los EVA reside en su idoneidad para favorecer que el estudiante desarrolle el aprendizaje autodirigido y autoregulado, además, es un modo práctico para que los estudiantes conozcan las herramientas que necesitarán para la formación continua (*ibid.*).

Los EPA y los EVA, permiten la flexibilidad temporal y espacial, es decir, ayudan a que la enseñanza-aprendizaje sea posible dentro y fuera del aula alejándose de la presencialidad total. Esto ha ayudado a que se extiendan metodologías educativas combinadas y a su vez fomenta el aprendizaje individual y colaborativo. Los EVA evolucionaron rápidamente, gracias a los avances tecnológicos relacionados con la web 2.0 y de ahí surgen los Sistemas de Gestión de Aprendizaje que ofrecen un contexto más creativo y flexible para los estudiantes ya que aprovecha las ventajas de la comunicación asíncrona²⁶ (Khezrlo *et al*, 2017 citado en Gabarrón *et al.*, 2020).

Con el objetivo de desarrollar la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) desde el aula de segundas lenguas se han popularizado los Proyectos Virtuales de Intercambio Cultural. Los orígenes de los intercambios culturales en la enseñanza-aprendizaje de idioma extranjero se remontan a tiempos anteriores a internet. En concreto, hacemos referencia a las redes de aprendizaje propuestas por Célestin Freinet²⁷ en Francia en 1920 y las promovidas por Mario Lordi en 1960 en Italia. Años más tarde con el avance de la tecnología, la llegada de internet, las herramientas de comunicación síncronas, y el apoyo financiero favorecieron su desarrollo y expansión especialmente durante los últimos veinte años

²⁶ La comunicación puede ser sincrónica, es decir, simultánea (videoconferencia); y también asincrónica cuando no es al mismo tiempo, sino que envían y recuperan mensajes (foros, wikis, correo electrónico).

²⁷ Célestin Freinet fue un maestro rural que propuso técnicas de trabajo en las aulas. Sus metodologías eran motivadoras y fomentaban la autogestión y la cooperación. Fuente: Vives (2021). Se conoce a Mario Lordi por demostrar cómo se implementa la enseñanza centrada en el alumno a través de la discusión colectiva y la investigación en el ámbito lingüístico (González-Montegudo, 1997).

(O’Dowd, 2013). En la actualidad tres de los modelos más extendidos son el Modelo Cultura²⁸, el Modelo eTwinning²⁹, y el Modelo Tándem³⁰.



En el entorno digital del siglo XXI la acelerada evolución y expansión de internet, junto con las *apps*³¹ para la gestión de contenidos y servicios han generado un “nuevo contexto tecnológico-social” que aumenta las posibilidades de la enseñanza de lenguas ya que favorece el trabajo y el aprendizaje colaborativo y, además, ha ido cambiando la noción de aprendizaje (Gabarrón *et al.*, 2020, p. 243). Recientemente, atendiendo a este nuevo entorno con estudiantes con nuevas necesidades y preferencias se han propuesto diversos paradigmas interesantes. En el siguiente apartado se analizan tres paradigmas que presentan elevado interés: el Aprendizaje Móvil Sin Costuras, MSL (Wong, 2012), el Mobile

²⁸ El Modelo Cultura creado por el MIT (1997) para integrar la cultura en la clase de LE mediante la conexión virtual de estudiantes de diferentes lenguas (Furstenberg, Levet, English & Maillet, 2001).

²⁹ El Modelo eTwinning (2005) creado en el marco de la Comisión Europea busca fomentar la colaboración de los centros educativos. Para un análisis de estudios de casos de eTwinning ver Quirós Márquez (2019).

³⁰ Se designa como Tándem a cuando dos personas o dos grupos con LM diferentes se comunican con el propósito de aprender cada uno la lengua del otro (Vinagre, 2010a).

³¹ Para esta investigación se utiliza *app* para la abreviatura de aplicación (del inglés *application*) siguiendo la recomendación de la Fundéu RAE (Fuente: www.fundeu.es).

Open Social Language Learning, MOSLL (Traxler *et al.*, 2018), y el Mobile Open Social Learning for Languages, MOSL4L (Read *et al.*, 2021)

2.2 PARADIGMAS ACTUALES DE LA DIDÁCTICA DE SEGUNDAS LENGUAS

En este apartado se presentan los modelos pedagógicos y paradigmas que se ha considerado presentan mayor interés para este trabajo. Comenzamos por definir el Aprendizaje Móvil sin-costuras³² (en adelante, MSL). Este modelo ha sido definido como:

“(U)n estilo de aprendizaje en el que un alumno puede aprender en una variedad de situaciones y en el que puede pasar de un escenario o contexto (como el aprendizaje formal e informal, aprendizaje personal y social, etc.) a otro de forma fácil y rápida, con el dispositivo personal como elemento facilitador” (Chen *et al.*, 2006 citado en Wong, 2012 p. 19).

El modelo MSL propone un aprendizaje multidimensional, continuo y a través de diversos contextos en los que el proceso “no se limita a aprender en cualquier lugar o momento”. Lo anterior implica la dificultad para determinar el momento exacto en que comienza o termina el aprendizaje (Sharples, 2009 citado en Wong, 2012). Este modelo confiere gran relevancia a “las creencias epistemológicas de los alumnos” y al impacto que la historia personal de (cada) alumno en la trayectoria del aprendizaje autodirigido (Wong, 2012 p. 22).

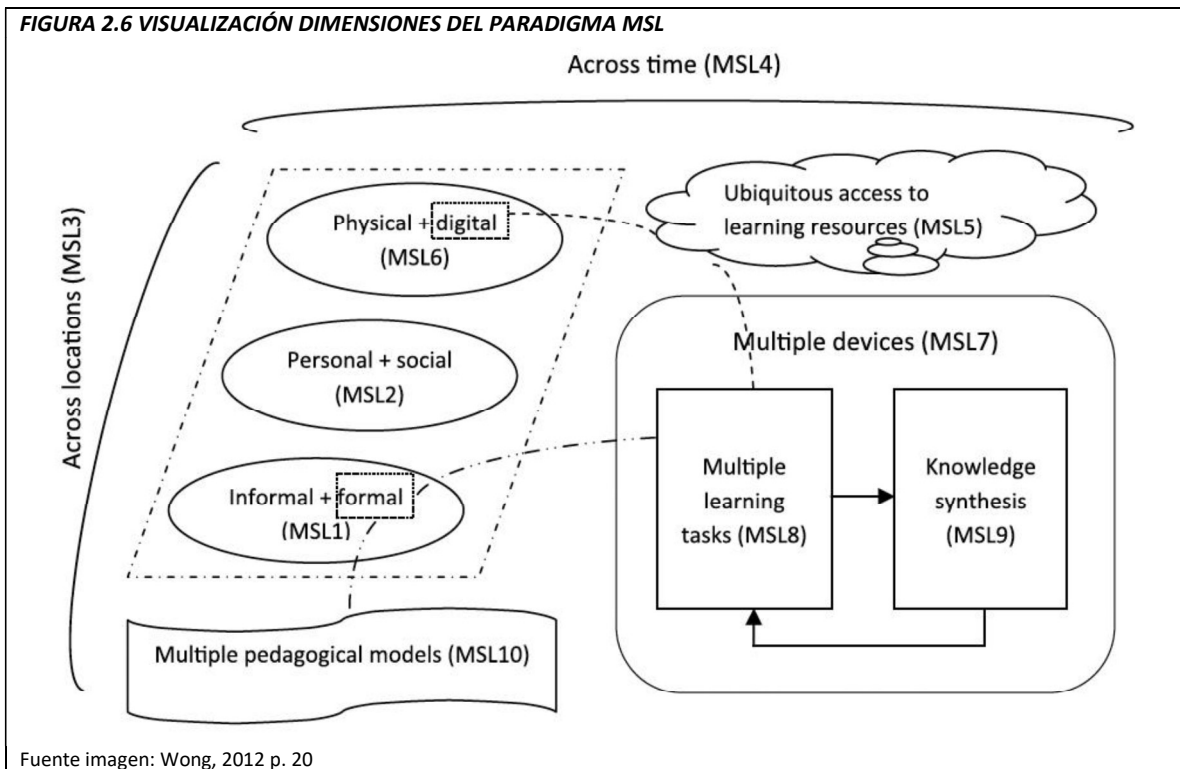
Las diez dimensiones que caracterizan el aprendizaje sin fisuras³³ son: MSL1. Comprende el aprendizaje formal e informal; MSL2. Incluye el aprendizaje personalizado y social; MSL3. Aprendizaje a través del tiempo; MSL4. Aprendizaje en diversos lugares; MSL5. Acceso ubicuo a recursos educativos;³⁴ MSL6. Abarca el mundo físico y el digital; MSL7. Incluye el uso combinado de múltiples tipos de dispositivos (tecnologías "estables" como ordenadores de mesa, pizarrones interactivos); MSL8. Cambio fluido y rápido sin fisuras entre múltiples tareas de aprendizaje (p.ej. la recopilación de datos, el análisis y la comuni-

³² En inglés: Mobile Seamless Learning, MSL.

³³ Se basa en las diez dimensiones propuestas anteriormente por Wong & Looi (2011)

³⁴ Esta dimensión, fue modificada por Wong (2012) respecto a la propuesta original de Wong & Looi (2011).

cación); MSL9. Síntesis de conocimiento (conocimientos previos y nuevos; aprendizaje multidisciplinar); MSL10. Abarca múltiples modelos pedagógicos (Wong, 2012).



En suma, el modelo MSL propone que gracias a la mediación de la tecnología las personas sean capaces de descubrir, determinar y utilizar las múltiples oportunidades de aprendizaje que ocurren en espacios cotidianos (Wong, 2012).

El modelo MSL se extiende al entorno educativo de los MOOC y LMOOC. Esto conlleva una variedad de tareas didácticas –colaborativas y autogestionadas- que optimizan la utilidad de la movilidad de los participantes. Para esto son necesarias las siguientes modificaciones: MSL1, es ampliado de manera que permita el aprendizaje permanente³⁵; MSL2, se añade el aprendizaje colaborativo; MSL3, se integra con MSL4; MSL5, se añaden recursos educativos alojados en la nube; MSL6, se mezclan actividades educativas basadas en los mundos físico e informatizado; MSL7, se aprovechan las ventajas de diversos aparatos en múltiples contextos; MSL8, se agregan objetos de aprendizaje compartidos; MSL9, se añaden

³⁵ El aprendizaje permanente (en inglés, Lifelong Learning) se define como el “(P)roceso por el que los individuos adquieren conscientemente una educación formal o informal a lo largo de su vida para su desarrollo personal o su promoción profesional” (Fuente ERIC en <https://eric.ed.gov>)

de el aprendizaje centrado en el estudiante; MSL10, se incluye el aprendizaje autorregulado (Waard, Keskin y Koutropoulos, 2014 citados en Barcena, 2020 p.20).

En resumen, el modelo MSL busca que el alumnado acceda a los materiales y actividades didácticas desde múltiples aparatos y maximice el potencial de las prestaciones de los dispositivos, la conexión a internet y la movilidad.

Otra propuesta es *Mobile Open Social Language Learning*, en adelante, MOSLL (Traxler, Read, Barcena & Kukulska-Hulme, 2018). MOSLL es más amplio y completo en contraste con los enfoques móvil, social y abierto. Esto se debe a que no persigue “una pedagogía en función de las particularidades y prestaciones de diferentes dispositivos” (*ibid.* p.403). El modelo MOSLL se basa en siguiente axioma:

“En la mayoría de las sociedades actuales, caracterizadas por una conexión y movilidad permanentes, ubicuas y omnipresentes y la movilidad, la lengua y el aprendizaje y la tecnología digital ya no son separables ni discretos; son simple y llanamente manifestaciones y aspectos de la forma en que las cosas son ahora” (*ibid.*, p. 398).

Este modelo propone un “marco multidimensional”, una nueva manera de aprender que “se base en los fundamentos epistemológicos de la sociedad” (*ibid.*, p.404). Este diseño atiende a los diferentes fundamentos epistemológicos en las diferentes comunidades con diferentes culturas y toma en cuenta las preferencias, históricas y culturales, vinculadas a la transmisión de conocimiento.

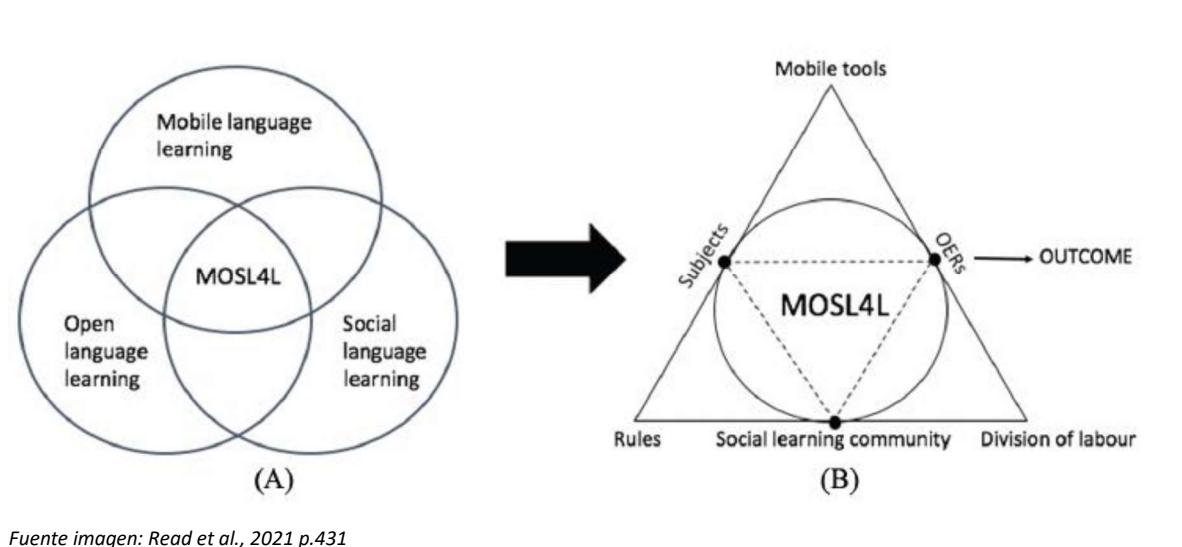
El diseño del paradigma móvil, social y abierto se debe en gran parte al uso extendido de internet y a la gigantesca infraestructura social que permite a las personas expresarse, generar y divulgar información a través de las redes. Los beneficios más relevantes de la integración de los enfoques didácticos móvil, social y abierto se pueden enumerar de la siguiente manera, a saber:

- El diseño y organización que favorezcan interacciones breves y dinámicas. Ayuden con la prevención de la desmotivación, desorientación o escasa rentabilidad del tiempo dedicado a estudiar;
- Una valiosa interacción con el mundo real como una modalidad formativa de inmersión (almacenar, editar y compartir imágenes, vídeos que se utilizan como recursos de andamiaje tomados de situaciones cotidianas);

- Las funciones similares a computadoras que permiten- mediante el uso de *app*- complementar el aprendizaje social abierto de lenguas;
- La interacción social entre los estudiantes puede constituir el mayor apoyo didáctico;
- Los calendarios de trabajo más laxos que brinden a los estudiantes más tiempo para reflexionar sobre las intervenciones (Barcena 2020).

Recientemente, en esta misma línea de investigación ha sido propuesto el paradigma *Mobile Open Social Learning for Languages*, MOSL4L³⁶ (Read, Kukulka-Hulme, Barcena & Traxler, 2021). El paradigma MOSL4L se sustenta sobre las dimensiones móvil, abierta y social. Los tres factores claves para potenciar la eficacia de MOSL4L en los contextos educativos, son: 1) “el aprendizaje en movilidad; 2) el acceso a la información de forma abierta; 3) y la necesidad de interacciones sociales como parte de los escenarios de aprendizaje” (Read *et al.*, 2021, p. 431). Para la categorización del modelo MOSL4L ha sido propuesta la Teoría de la Actividad³⁷ (Engström, 1999 citado en Read *et al.*, 2021).

FIGURA 2.7 CARACTERIZACIÓN DEL PARADIGMA MOSL4L



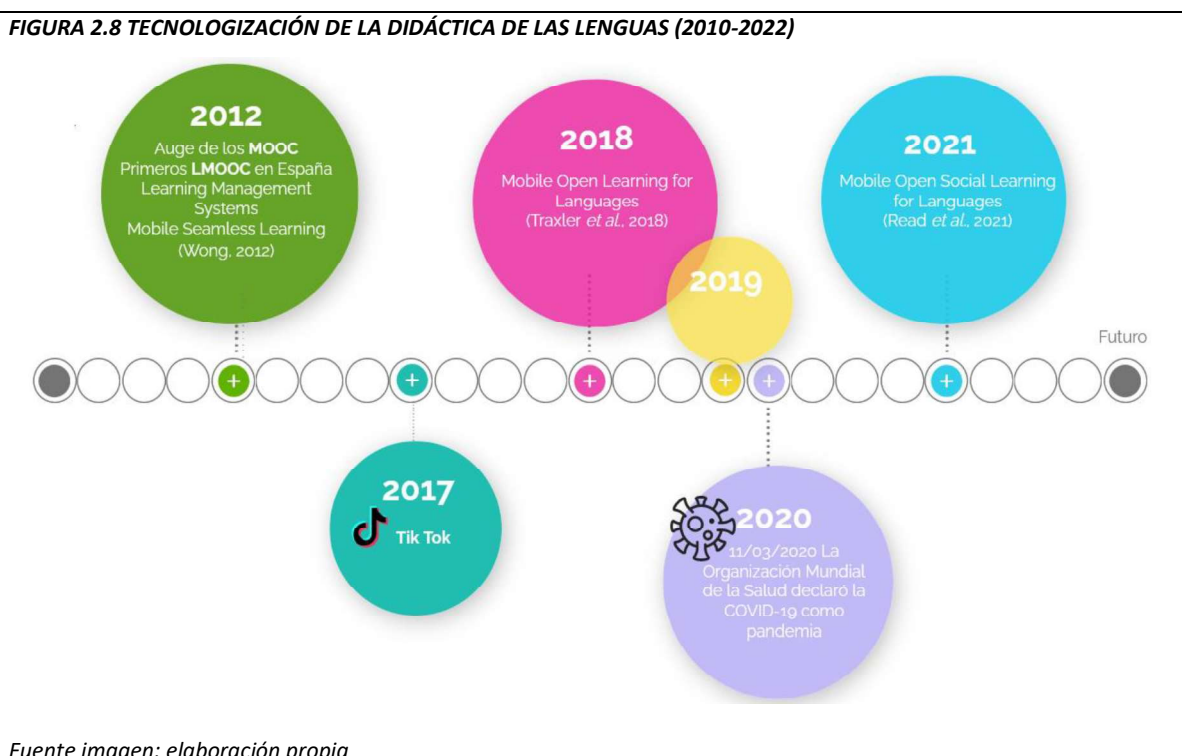
En el esquema anterior la forma triangular en la parte superior de la figura pone de relieve la relación entre los sujetos, los REA y las herramientas móviles que se emplean para la

³⁶ Dos posibles elementos clave para maximizar los resultados de aprendizaje de MOSL4L son el andamiaje y la elaboración de rúbricas (Read *et al.* 2021).

³⁷ El Modelo de la Teoría de la Actividad (en inglés, Theory Model) propuesto por Engström 1999 (citado en Read *et al.*, 2021) se lleva empleando desde 1990 en investigaciones sobre la relación de los seres humanos y la tecnología.

interacción. En relación con la simbología empleada: los sujetos representan a quienes participan -individual o grupalmente- y realizan actividades con los REA; las herramientas móviles tienen el rol de mediadoras entre las actividades; las reglas definen pautas y convenciones que conducen los trabajos (Jonassen y Rohrer-Murphy, 1999 citado en Read *et al.*, 2021); la comunidad de aprendizaje social se encarga de la coordinación y distribución de los REA (Bedny y Karwowski, 2004 citado en *ibid.*); mediante la distribución de tareas se determinan las funciones y responsabilidades, y también se reparten las actividades entre los sujetos (*ibid.*, p. 431).

El paradigma MOSL4L -mediante la integración de los enfoques didácticos social, abierto y móvil para el aprendizaje de idiomas- genera “la idea de un espacio de aprendizaje conceptualmente diferente” (Kukulska-Hulme, Arús-Hita y García-Laborda, 2021, p. 413). Los elementos claves en el diseño y arquitectura de los espacios de aprendizaje en MOSL4L, son: 1) oportunidades y retos específicos; 2) relevancia de las necesidades de los participantes; 3) potencial de las micro experiencias y momentos de aprendizaje como estructuras coherentes con el paradigma MOSL4L; 4) necesidad de adaptar los programas de estudio a los desafíos comunicacionales actuales (Kukulska-Hulme *et al.*, p.414).



Es notable la capacidad de MOSL4L de aportar en el llamado de las Naciones Unidas (2015) de explorar modelos para “reconstruir mejor” después de situaciones de desastre.

La relevancia de los espacios MOSL4L radica en la capacidad de estos para crear “oportunidades y desafíos relevantes para un mundo post-pandémico en el que se buscan formas de reconstruir mejor” (Kukulska-Hulme *et al.*, p.413).

Como se ha expuesto mediante modelos como MSL, MOSLL, MOSL4L aplicado a la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas podría, por un lado, hacer frente a los retos comunicacionales, y, por otra parte, optimizar y enriquecer la experiencia de los estudiantes.

3 METODOLOGÍA

Este apartado se ocupa de detallar la metodología que se utilizó en la presente tesis de maestría.

La emergencia sanitaria generada por la COVID-19 obligó a la súbita modificación en la modalidad, los métodos y las estrategias didácticas de la enseñanza-aprendizaje que se venían utilizando. Todo esto puso a prueba el modo de hacer las cosas tal y como lo conocíamos, lo que llevó al planteo de la pregunta de investigación que sirvió como guía de la presente investigación: cuál ha sido el impacto que los confinamientos adoptados para contener la COVID-19 han tenido en el uso de las TIC en la didáctica de segundas lenguas en el nivel universitario en España. Además, pretende estimar cómo este impacto podrá influir en su evolución en los próximos años. Para contestar a estos interrogantes fue necesario formular algunas preguntas de investigación (en adelante, PI) de menor alcance:

- PI1 A) ¿Indagar cómo se acometió la tarea de continuar con la educación durante el periodo en que los centros educativos permanecieron cerrados debido a los confinamientos?
- PI1 B) Acerca del papel que desempeñaron las TIC, ¿cuáles fueron los elementos claves que permitieron continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje?
- PI2 A) ¿Cuáles fueron los principales retos y obstáculos a los que se enfrentaron los profesores y los alumnos?
- PI2 B) ¿Cuáles han sido las propuestas más importantes relacionadas a la posible evolución de la didáctica de las TIC en el aula de segundas lenguas dentro del contexto universitario español?

Para esta investigación se utilizó una metodología exploratoria. Se consideró que este enfoque era el más idóneo dada la actualidad del tema investigado y que no había sido abordado suficientemente. Numerosos autores (tales como, Pino-Juste, Rodríguez y Mañana, 2019a) coinciden en que es una opción adecuada cuando es difícil formular una hipótesis precisa; cuando se investigan temas desde nuevas perspectivas; y también en el caso de que el tema seleccionado haya sido poco explorado.

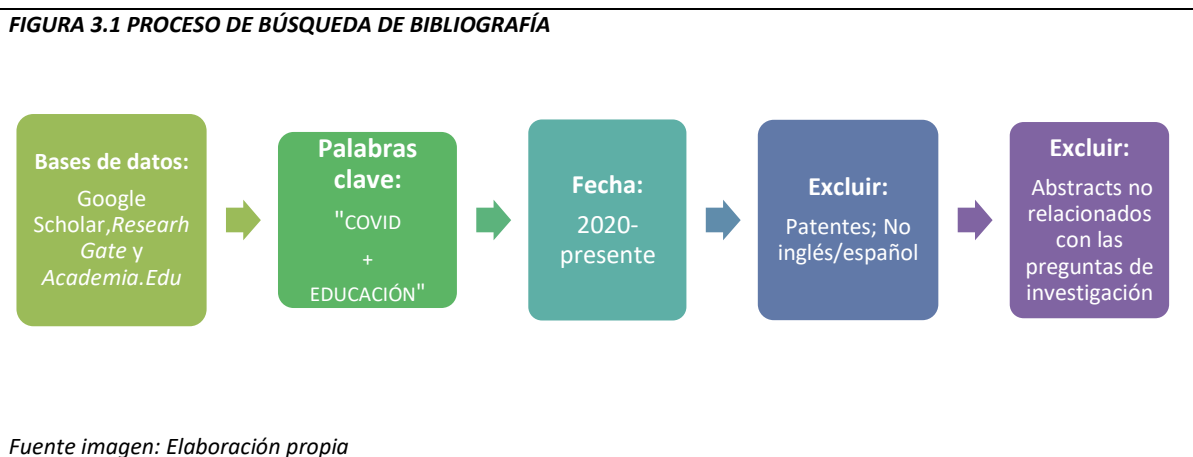
Durante la investigación se utilizaron tres instrumentos de extracción de datos. Esta tarea se realizó en dos fases consecutivas comenzando con el análisis bibliográfico que permitió obtener un conocimiento del estado del arte. Posteriormente, y a partir de este conocimien-

to se elaboraron los cuestionarios para las entrevistas a profesores y estudiantes. A continuación, se describe la metodología utilizada con cada uno de los tres instrumentos utilizados.

3.1 ANÁLISIS BIBLIOGRÁFICO

Para seleccionar los textos, se procedió a una búsqueda bibliográfica, utilizando los motores de búsqueda Google Scholar³⁸, ResearchGate y Academia.edu³⁹. El árbol de decisión utilizado para seleccionar los textos presentó categorías bien definidas para así poder excluir las fuentes que no coincidieran con los objetivos o no respondieran a las preguntas de investigación de este estudio.

FIGURA 3.1 PROCESO DE BÚSQUEDA DE BIBLIOGRAFÍA



No obstante, y considerando la actualidad de los sucesos no fue posible seguir el criterio de la cantidad de citas de estas publicaciones pues es necesario tener en cuenta que esta sección explora un acontecimiento presente y hasta simultáneo con la investigación. Por tanto, se decidió incluir mayor cantidad de literatura gris.

Cabe aclarar que solo se consultaron textos concretos de literatura gris cotejándolos con publicaciones académicas de las bases de datos que han sido revisadas por pares. Esta clase de textos -los que son considerados literatura gris- resultan beneficiosos por dos razones principales: por una parte, la proximidad temporal de los mismos, y, por otra parte, el hecho de ser con frecuencia elaborados por instituciones, organismos o personas que tienen

³⁸ Google Scholar es un motor de búsqueda web de la empresa Google que indexa los metadatos de las publicaciones académicas.

³⁹ Researchgate.net y Academia.edu son dos redes sociales dirigidas a académicos.

estrecha relación con el tema investigado (Gea-Sánchez, Pastells-Peiró, Rubinat-Arnaldo, 2016). También se utilizó información presentada por los expertos en congresos, seminarios en línea, blogs, y jornadas de investigación e innovación.

El procedimiento de búsqueda fue:

1. búsqueda mediante palabras clave [“COVID + EDUCACIÓN”, “enseñanza de lenguas durante COVID”];
2. periodo de tiempo desde 2020 hasta el presente;
3. los idiomas fueron en español por ser el país en el cual se realizó el estudio e inglés por ser la principal lengua de difusión científica;
4. filtrado por título [lectura y descarte de los textos que no guardan relación con el tema investigado];
5. filtrado por resumen [lectura de los resúmenes y descarte de los textos que no estaba relacionados con el tema].

Asimismo, se utilizaron los sistemas de suscripción a notificaciones cuando se publica o hace accesible literatura nueva sobre un tema específico.



Se incluyeron solamente investigaciones enfocadas a la enseñanza-aprendizaje de lenguas en el nivel universitario, es decir, comprende solo a personas jóvenes y adultas. Por tanto, se ha excluido las publicaciones que centran su investigación en el nivel primario, ESO o

bachiller. Esto se debe a que este grupo no aprende de la misma manera ni presenta las mismas necesidades, particularidades, o disponibilidad de tiempo que los niños o adolescentes⁴⁰. Por tanto, la enseñanza de segundas lenguas para el nivel universitario debe adaptar la metodologías y actividades didácticas a este colectivo en particular (Delicado *et al.*, 2009 citado en Ricoy-Álvarez Pérez, 2016, p. 389).

También se siguió una metodología incremental que consistió en explorar las publicaciones que conformaban las referencias bibliográficas de la literatura científica seleccionada mediante las búsquedas y siempre que fuese relevantes para el objetivo de la investigación. Asimismo, y se dio especial importancia a las recomendaciones de la tutora de la presente tesis sobre publicaciones concretas, expertos investigadores/as y organismos reconocidos en este tema.

3.2 ENTREVISTAS A PROFESORES

De acuerdo con Goetz y Le Compte la riqueza de las aportaciones obtenidas de los entrevistados se debe a que estas personas poseen “conocimientos, *status* o destrezas comunicativas especiales y que están dispuestos a cooperar con el investigador” (ibíd., 1988 p. 134 citado en Pino Juste *et al.*, 2019b). Por tanto, se ha tenido cuidado especial en la selección de los entrevistados para que sean representativos de lo que se pretendía investigar.

Recolección y análisis de datos

El análisis bibliográfico permitió extraer una serie de hallazgos que más tarde se profundizó y completó mediante las entrevistas. La tarea comenzó con la elección de los profesores de lenguas, luego se los contactó para confirmar su colaboración, y se acordó con ellos una fecha conveniente para llevar a cabo la entrevista. Seguidamente se realizó la elaboración de una lista de preguntas comunes para todas las personas que accedieron a ser entrevistadas de manera tal que permitiera conocer su opinión, experiencia y reflexiones como informantes clave, y que estas respuestas fueran comparables entre sí.

Posteriormente las preguntas fueron validadas por dos personas expertas catedráticas universitarias españolas. Por un parte, una catedrática del Departamento de Filolo-

⁴⁰ La excepción fueron dos estudios del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS es 3302, 3316) porque utilizaron una muestra de considerable tamaño y distribuida por todo el territorio nacional que podría arrojar luz a esta investigación sobre la situación en los hogares españoles.

gías Extranjeras quien cuenta con una amplia experiencia en la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa; por otra parte, un catedrático de Sociología con numerosos estudios realizados sobre la metodología de la encuesta. Una vez hechas las correcciones solicitadas por los expertos se creó un formulario con Google Forms⁴¹ que luego se envió a los entrevistados para que tuvieran suficiente tiempo para reflexionar sobre sus respuestas.

Las entrevistas se llevaron a cabo en el transcurso del mes de julio de 2022, a través de videoconferencia para lo cual se utilizaron las plataformas Zoom y Microsoft Teams. Con la autorización de los entrevistados se grabaron las conversaciones lo que permitió su posterior transcripción. El proceso de transcripción de audio a texto se realizó para algunas entrevistas con la ayuda de la herramienta Amberscript (www.amberscript.com), aunque para otros archivos la herramienta no funcionó, por tanto, se realizó manualmente.

Participantes

Las personas entrevistadas fueron seleccionadas con la ayuda de la tutora de este trabajo y en base a la experiencia tanto en el ámbito educativo, como en el desempeño de sus respectivos cargos académicos. Los principales criterios aplicados fueron (1) experiencia en investigación, (2) experiencia docente, y (3) experiencia en el sistema educativo nacional. La mayoría de quienes accedieron a ser entrevistados ejercen la docencia en universidades presenciales, excepto uno que lo hace en una universidad a distancia. Con el fin de mantener la objetividad de esta investigación se ha decidido mantener el anonimato de los docentes. Para ello se referirá a los mismos como entrevistados designándolos con la letra E y un número: E1, E2, E3, E4 y E5.

Análisis de contenido

Para el análisis de datos se utilizó una metodología descriptiva y mediante la técnica del análisis de contenido se estudió el testimonio obtenido de la comunicación. Siguiendo la definición de Patton (1990) durante el análisis se realizará el "proceso de identificar, codificar y categorizar los patrones primarios en los datos" (ibíd., p.381 citado en Pino Juste *et al.* 2019b, p.54). Asimismo, conforme a Marshall y Rossman (1989) este proceso permite examinar datos para comprobar si estos confirman o desmienten una hipótesis (citado en Pino Juste *et al.*, 2019b p.54). El análisis de contenido se realizó siguiendo las siguientes fases (adaptado de Pérez Serrano, 1994 p. 145; Rodríguez Gómez y otros, 1996 p. 210;

⁴¹ El cuestionario de la Entrevista a profesores está disponible en ANEXO V CUESTIONARIOS

Ruiz Olabuenaga, 1996, p.205 citados en Pino Juste et al., 2019 p. 55): 1) Síntesis y agrupamiento; 2) Obtención de resultados y conclusiones; 3) Verificación de los resultados.

3.3 CUESTIONARIO A ESTUDIANTES

Con el fin de completar y contrastar la información obtenida mediante el análisis bibliográfico y las entrevistas se utilizó un cuestionario a estudiantes que cursaron asignaturas de idiomas durante los confinamientos para conocer su experiencia.

Recolección y análisis de datos

Entre las razones que justifican la elección del cuestionario como instrumento están, por una parte, la facilidad para recopilar información, ya que se completan de manera fácil y en poco tiempo, y permite la cuantificación de los datos (Hopkins, 1989 p.5 citado en Pino Juste *et al.*, 2019b). Otra de las ventajas más relevantes es que permite al investigador conseguir muestras de mayor tamaño que las entrevistas, y pueden servir como punto de partida para análisis cualitativos (Woods, 1985, 1989 citado en Pino Juste *et al.*, 2019b). Como desventaja admiten una menor profundización que otros instrumentos. Para esta investigación el tamaño de la muestra recopilada fue de once cuestionarios. Si bien es una muestra reducida fue variada como se describirá más adelante.

El cuestionario se diseñó siguiendo los siguientes pasos (Pino Juste *et al.*, 2019b):

- 1) elaboración de un plan que incluía la evidencia o hallazgos y la cantidad de asuntos que serían incluidos;
- 2) bosquejo de los planteos;
- 3) preparación de un borrador del contenido y formato; y
- 4) realización de una prueba piloto.

Una vez que estuvo elaborado el borrador se pidió a los mismos catedráticos que colaboraron en validar las preguntas para las entrevistas que hicieran lo mismo con los cuestionarios para los alumnos. Cuando se hubieron modificado las preguntas de acuerdo con los consejos aportados comenzó con la prueba piloto. Las dos fases que se utilizaron fueron: en primer lugar, entregar el borrador a profesores, quienes ofrecieron críticas y comentarios; en segundo lugar, pasar el cuestionario a estudiantes con un perfil similar al que se deseaba encuestar (Pino Juste *et al.*, 2019b).

Para asegurar la validez del cuestionario las preguntas se basaron en las utilizadas en estudios anteriores similares. En concreto, Echauri-Galván et al., 2021; Acuña-Perdomo, 2020; García-Sánchez & Luján-García, 2020; CIS es 3302 P20 y CIS es 3316 P20, P23a⁴² y P24. Acerca de la pregunta sobre las dificultades y retos se basó en estudios similares tales como Acuña-Perdomo, 2020; Alcalde Peñalver & García Laborda, 2021. Aunque algunas de estas investigaciones se centraron en una destreza en particular, aun así, es cierto que se trata de una parte de la enseñanza-aprendizaje de idiomas. Por tanto, se consideró apropiado tomarlas como base para este cuestionario.

Los temas planteados fueron: cómo se continuó⁴³ con la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas; actividades implementadas por los docentes en relación con las metodologías, técnicas y herramientas TIC; la percepción de la brecha digital; las dificultades a las que se enfrentaron en aquellos momentos, y en último lugar, la actitud positiva o negativa observada en los miembros de la comunidad educativa.

Las primeras preguntas fueron acerca del centro de estudio donde cursaron sus estudios, las asignaturas cursadas. El cuestionario contenía diez preguntas cerradas en la que se utilizó la escala de tipo Likert. De las diez preguntas cinco utilizaron la escala del 1-5 donde el 1 representaba ‘mucho’ o ‘muy de acuerdo’ y 0 ‘nada’ o ‘nada de acuerdo’. Asimismo, otras dos preguntas con una escala de cuatro opciones de respuesta (donde 1 representaba ‘muy difícil’ y 3 ‘nada difícil’) y que, además, ofrecía la posibilidad de responder ‘no sabe’. También se diseñaron dos preguntas con una escala de tres opciones (sí, no, no sabe). Es de notar que para la pregunta 1 se utilizó una escala de siete opciones que representaban los siete tipos de combinaciones del *continuum* presencia-distancia propuesto de García-Aretio (2020a)⁴⁴.

⁴² En base a la pregunta P23a del CIS es 3316 se elaboraron opciones similares con la diferencia que no se añadió la opción ‘otra’ puesto que el formulario Google no permite mezclar preguntas abiertas en la cuadrícula de opciones múltiples.

⁴³ En el formulario se aclaró que ‘confinamiento’ incluía el periodo de confinamiento en sentido estricto y el tiempo en el que los centros educativos permanecieron físicamente cerrados debido a la COVID-19.

⁴⁴ No obstante, los resultados de esta pregunta no fueron utilizados porque, de acuerdo con el análisis, puede haber habido cierta confusión ya que los encuestados no estaban familiarizados con este tema.

El cuestionario fue elaborado con la herramienta Google Forms⁴⁵ (Formularios de Google) la cual permitió el diseño de diferentes clases de preguntas, una distribución fácil y rápida, y la descarga de los resultados en una hoja de cálculo. La diseminación del cuestionario contó con la colaboración de la tutora de la presente tesis, de profesores y compañeros del Máster TIC-ETL. Principalmente se distribuyó a través de correo electrónico y en las redes sociales WhatsApp, [LinkedIn](#) y [Twitter](#)⁴⁶.

FIGURA 3.3 DISEMINACIÓN EN LINKEDIN



FIGURA 3.4 DISEMINACIÓN EN TWITTER



Fuente imágenes: capturas de pantalla publicaciones en LinkedIn (izqda.) Twitter (dcha.)

Población y muestra

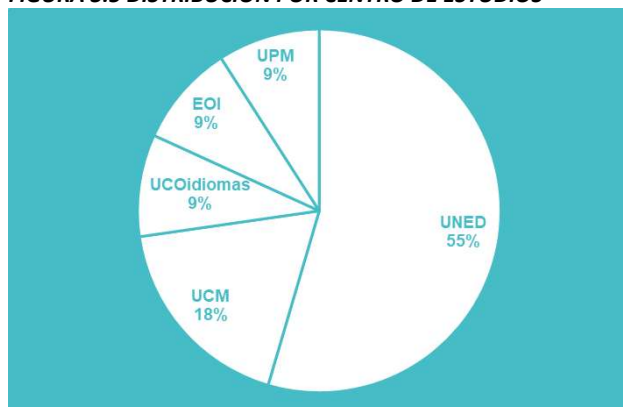
El cuestionario fue respondido por once estudiantes universitarios que cursaron alguna asignatura de lenguas. Entre las asignaturas que cursaban quienes respondieron a la encuesta se encuentran: Inglés instrumental; Francés; Italiano; Alemán; Sociolingüística de la lengua inglesa; Pensamiento y creación literaria; y Literatura Inglesa. En cuanto a modalidad de enseñanza, un 55% de la muestra representaba a universidades a distancia (estudiantes de la UNED) y un 45% a universidades, centros y escuelas de idiomas presenciales,

⁴⁵ El cuestionario está disponible en el ANEXO V CUESTIONARIOError! Reference source not found.. El enlace que se usó fue <https://forms.gle/eQ9DwyX4uxoC4Djd6>

⁴⁶ En LinkedIn y Twitter se utilizaron las etiquetas o hashtags #investigación #aprendizajedelenguas #AprendizajeIdiomas #secondlanguagelearning #investigacióneducativa #educación #elearning

siendo: la Universidad Complutense de Madrid (UCM); la Universidad Politécnica de Madrid (UPM); el Centro Oficial de Idiomas de la Universidad de Córdoba (UCOIdiomas); y la Escuela Oficial de Idiomas de Burgos (EOI Burgos).

FIGURA 3.5 DISTRIBUCIÓN POR CENTRO DE ESTUDIOS



El 80 % provenía de estudiantes de carrera de grado de universidades españolas, y el 20 % restante de centros de idiomas.

Fuente imagen: elaboración propia sobre los resultados del cuestionario a estudiantes

La distribución por carreras señala que la mayoría cursaban grados estrechamente relacionados con las lenguas. Entre los cuales están: el Grado en Estudios Ingleses: Lengua, Literatura y Cultura; el Grado en Lengua y Literatura Española; el Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas; y el Grado en Ingeniería de la Energía.

La mayoría de los estudiantes cursaban asignaturas de 3º año de carrera (cinco estudiantes), hubo dos estudiantes de 1º y 4º curso, y solo un estudiante de 2º año. El resto de la muestra indicó que cursaba asignaturas de idiomas de acuerdo con los diferentes niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, MCERL, tales como Francés B1, Inglés C2. Es necesario aclarar que hubo alumnos que cursaron asignaturas de distintos cursos simultáneamente p.ej. 3º y 4º curso.

Análisis de contenido

Siguiendo el procedimiento sugerido por Pino Juste *et al.* (2019b) para el análisis de contenido de los cuestionarios se clasificaron y agruparon las respuestas de acuerdo con las categorías elaboradas previamente basadas en los hallazgos resultantes del análisis bibliográfico. Posteriormente, se realizó una interpretación en el apartado 5. Discusiones.

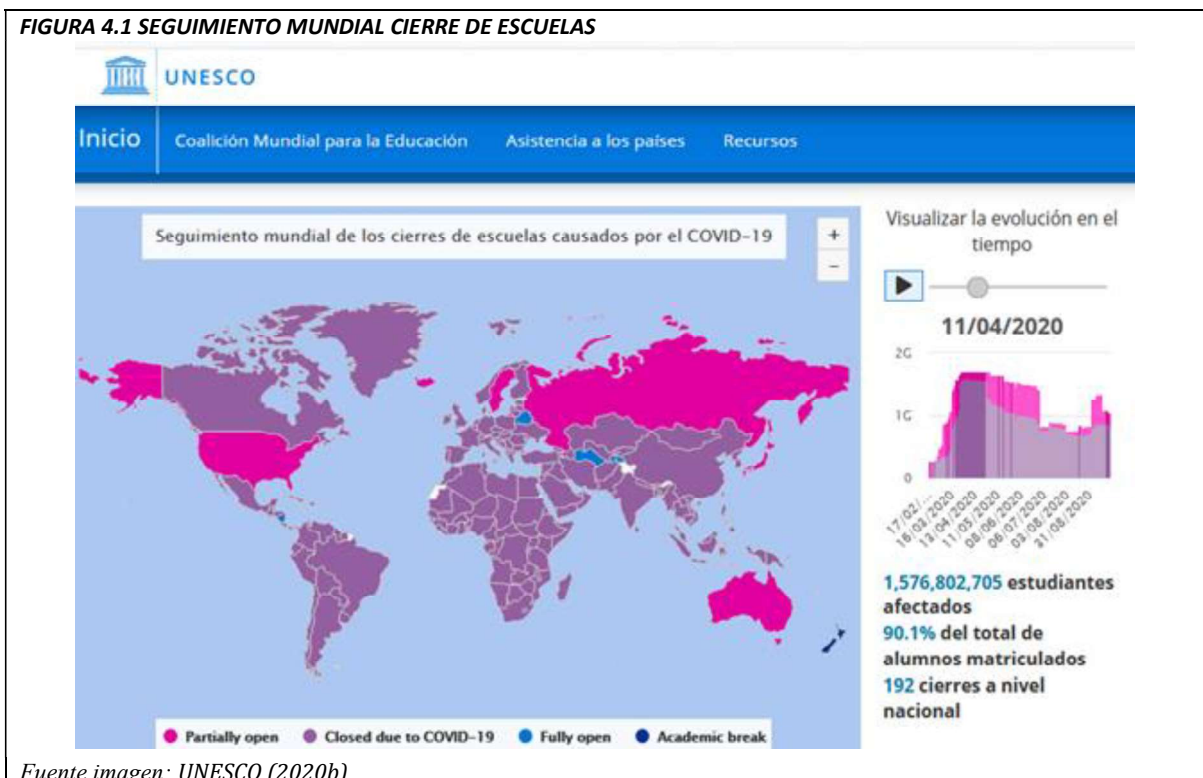
4 RESULTADOS

En este apartado se exponen los datos obtenidos mediante los tres instrumentos: el análisis bibliográfico, las entrevistas a profesores y el cuestionario a estudiantes en relación con las preguntas de investigación y los objetivos de esta tesis.

4.1 CONTEXTUALIZACIÓN

La gran magnitud del impacto de la crisis sanitaria generada por la COVID-19 queda reflejada en el alcance de la población estudiantil afectada a nivel mundial. Según informes de la UNESCO afectó al noventa y nueve por ciento en países de ingresos bajos y medio-bajos (2020a). Entre las medidas que se tomaron con el propósito de asegurar la continuidad de la educación están la impartición de clases en línea (dependiendo del nivel educativo y la conectividad), y programas educativos mediante la radio y la televisión o materiales impresos (ibíd., 2020a). La figura ilustra la página de la UNESCO con actualizaciones sobre el seguimiento de los cierres de escuelas en el mundo (ibíd., 2020b).

FIGURA 4.1 SEGUIMIENTO MUNDIAL CIERRE DE ESCUELAS



4.2 MODALIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Llegados a este punto se consideró apropiado enumerar las distintas definiciones y rasgos característicos de las principales modalidades educativas, aunque se profundizará más en

las modalidades de educación a distancia (en adelante, EaD), en línea y sus combinaciones. Todo esto servirá como base para el contraste con cómo se continuó con la educación durante los confinamientos lo cual se tratará más adelante.

EDUCACIÓN PRESENCIAL

En la modalidad que se conoce tradicionalmente como educación presencial el profesor se encuentra cara a cara con los estudiantes y guía su aprendizaje. La función del docente es ser una “...fuente de información [...] explicar, aclarar, comunicar ideas y experiencias” (García-Aretio, 2007, p.2).

EDUCACIÓN A DISTANCIA

Por otra parte, y en contraste la EaD abarca “...distintas formas de estudio que no se encuentran bajo la continua, inmediata supervisión de los tutores presentes con sus estudiantes en el aula, pero que, sin embargo, se benefician de la planificación, guía y seguimiento de una organización tutorial” (Holmberg, 1977 pp. 9-10 citado en García-Aretio, 1987 p. 45). Cabe aclarar que la educación a distancia es en la actualidad y en la mayoría de los casos educación a distancia y digital dado que cuenta con alto componente digital (García-Aretio, 2020a).

Los seis rasgos característicos de la modalidad a distancia son (Keegan, 1980 p. 33 citado en García-Aretio, 1987): 1) la separación entre el profesor y el alumno que la distingue de las clases cara a cara; 2) la influencia de una organización educacional que la distingue del estudio privado; 3) el uso de medios técnicos usualmente impresos, para unir profesor y alumno y ofrecer el contenido educativo del curso; 4) la existencia de comunicación bidireccional de modo que el estudiante pueda iniciar el diálogo; 5) la enseñanza de los estudiantes como individuos y raramente en grupos, con la posibilidad de encuentros con fines didácticos y de socialización; 6) la participación en una forma más industrializada de educación basada en la consideración de que la enseñanza a distancia se caracteriza por: división del trabajo; mecanización; automatización; aplicación de principios organizativos; control científico; objetividad de la enseñanza, producción masiva, concentración y centralización (ibid. p. 45). Unos años más tarde, en 1986, el

mismo autor reitera estos seis rasgos y añade uno más: la relevancia del aprendizaje autónomo e independiente (Keegan, 1986 citado en García-Aretio, 1987, p. 45⁴⁷).

Para facilitar el contraste entre las diferentes modalidades educativas es importante definir los fines que persiguen. Siguiendo a García-Aretio los principales objetivos de la EaD son: “democratizar el acceso a la educación; propiciar un aprendizaje autónomo y ligado a la experiencia; impartir una enseñanza innovadora y de calidad; fomentar la educación permanente; y, por último, reducir los costes” (García-Aretio, 1990, pp. 2-8).

EDUCACIÓN EN LÍNEA

La educación en línea se ha definido como una situación de enseñanza-aprendizaje en la que “...el alumno está a una distancia del tutor, el alumno utiliza alguna forma de tecnología para acceder a los materiales, para interactuar con el tutor y con otros estudiantes” (Anderson, 2011 citado en Rapanta, 2020, p.3).

COMBINACIONES ENTRE LA MODALIDAD PRESENCIAL Y A DISTANCIA

Asimismo, existe la modalidad conocida como híbrida o aprendizaje híbrido que se refiere a cursos que tienen las siguientes características:

“... Combinan la interacción cara a cara con el aprendizaje en línea y, por lo general, implican la entrega de materiales curriculares, el acceso a fuentes, la entrega de tareas y debates en línea que pueden ser de naturaleza asíncrona o sincrónica.” (Buzzetto-More & Guy, 2006, p.155).

Otra modalidad es el *Blended learning*⁴⁸. En el ámbito de la didáctica de las lenguas, Neumeier lo define como “una combinación de aprendizaje presencial y aprendizaje asistido por ordenador en un único entorno de enseñanza y aprendizaje” (Neumeier, 2005 p.164). El éxito del aprendizaje de idiomas en un entorno combinado está supeditado al diseño basado en un análisis de las necesidades y capacidades de los participantes (ibid., p. 176).

Los seis elementos clave en el *Blended learning*, son: 1) la conferencia (uso de técnicas basadas en un enfoque centrado en el estudiante); 2) el autoestudio; 3) la aplicación (p. ej.

⁴⁷ En 1990, García-Aretio propone una combinación de estas aportaciones hechas por Keegan con algunas ligeras modificaciones, a saber (*ibid.*, 1990): 1) separación profesor alumno; 2) utilización de medios técnicos; 3) organización de apoyo; 4) aprendizaje independiente de los alumnos; 5) comunicación bidireccional; 6) enfoque tecnológico; 7) comunicación “masiva” (*ibid.*, p.1).

⁴⁸ Cabe aclarar que algunos autores utilizan los términos híbrido y *Blended* como sinónimos (p. ej. Marsh 2003 citado en Batolomé Pina, 2004).

redacción de trabajos; laboratorio; realización de investigaciones); 4) la tutoría (*softwares* interactivos e instrucción asistida por ordenador para los estudiantes); 5) la colaboración (creciente interés por los modelos de colaboración; aprendizaje cooperativo); 6) la evaluación: evaluación formativa en lugar de sumativa (Marsh, 2003 citado en Batolomé Pina, 2004 p.3).

Se observa un notable esfuerzo por definir las diversas modalidades de impartición de la enseñanza-aprendizaje ya sea: en línea o digital mixto/híbrido⁴⁹, con presencialidad plena, o disponible en cualquiera de estos formatos (*HyFlex*⁵⁰). Otros autores (Pascual 2003 citado en Batolomé Pina, 2004) hacen referencia a estas combinaciones con denominaciones tales como formación mixta, aprendizaje mixto y aprendizaje mezclado.

Asimismo, cabe destacar que lo que realmente cuenta es la calidad de la enseñanza-aprendizaje y no la modalidad de impartición ya que existe una amplia variedad en los perfiles de estudiante y situaciones (Bates, 2022). Por tanto, el éxito de una modalidad educativa dependerá del contexto, del perfil de los estudiantes, teniendo en cuenta sus necesidades y objetivos de aprendizaje y a su vez los recursos de la institución y su profesorado.

Más adelante en el apartado Discusiones se destacará la importancia de las características y objetivos cuando se contraste con lo sucedido en las aulas durante los períodos de confinamientos.

⁴⁹ Autores (Bartolome, 2001; Leão y Bartolome, 2003) sostienen que desde finales de los años noventa, en el entorno de la Universidad de Barcelona ya se utilizaba la modalidad de enseñanza semipresencial.

⁵⁰ *Hyflex* este término tiene origen en la combinación de dos voces inglesas *Hybrid* + *Flexible* (Beatty, 2007; Miller, Risser y Griffiths, 2013 citado en García Aretio, 2021a)

4.3 RESULTADOS: ANÁLISIS BIBLIOGRÁFICO

A continuación, se presentan los hallazgos obtenidos mediante el análisis bibliográfico.

CONTINUAR CON LA EDUCACIÓN DURANTE LA COVID-19

Se detecta un elevado acuerdo (Hodges, Moore, Lockee, Trust, & Bond, 2020; Rapanta, Botturi, Goodyear, Guàrdia, & Koole, 2020; Shaffer, 2020) en que la modalidad educativa utilizada durante el cierre de los centros fue la educación de emergencia en remoto, ERT. La ERT se refiere a “...un cambio provisorio de entrega de la instrucción a un modo alternativo debido a una situación de crisis” (Hodges *et al.*, 2020, p. 1). El objetivo principal de esta modalidad, ERT, es permitir el acceso temporal o provisorio a la instrucción y los apoyos educativos de una manera urgente, y que, en lo posible, esté disponible de manera confiable durante una emergencia o crisis (Hodges *et al.*, 2020; García-Aretio 2021a).

FIGURA 4.2 ERT



“Las experiencias de aprendizaje en línea bien planificadas son sustancialmente distintas a los cursos ofrecidos en línea en respuesta a una crisis o emergencia”

(Hodges *et al.*, 2020 p.1).

Fuente imagen: frankie / Shutterstock.com

De lo anteriormente analizado, y tomando en cuenta las definiciones y los objetivos de las diferentes modalidades educativas, se desprende que la principal diferencia entre la EaD o en línea y la ERT es la infraestructura organizacional. En otras palabras, las modalidades a distancia y en línea cuentan con una adecuada planificación, metodología de instrucción, implementación y soporte para todos los miembros de su comunidad (Rapanta, 2020; Hodges *et al.*, 2020). Por otra parte, y en contraste, ERT hace referencia a una forma de impartir instrucción alternativa y provisorio para abordar de manera urgente situaciones problemáticas o delicadas en momentos de crisis.

La tabla ilustra el marcado contraste entre la educación en línea y ERT.

TABLA 4.1 DIFERENCIAS ENTRE ERT Y EN LÍNEA	
ERT	Educación en línea
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Rápido, mínimo, y principalmente síncrono. ✓ Intenta duplicar la enseñanza presencial ✓ Escasa cantidad de teoría o elementos de diseño instrucción ✓ Mínima formación del profesorado ✓ Compromiso e interacción limitada ✓ Puede no contar con una estructura de apoyo a los estudiantes. ✓ Puede no utilizar un Sistema de Gestión de Aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estratégica, reflexionada, deliberada. ✓ Procesos basados en datos y centrados en la calidad. ✓ Ecosistema de aprendizaje en línea (visión, estrategia, apoyo) ✓ Comunicación síncrona y asíncrona. ✓ Elementos atractivos e interactivos ✓ En general, utiliza internet y un Sistema de Gestión de Aprendizaje.
<i>Fuente: Hardy (2021)</i>	

Durante los últimos años, existen abundantes casos donde se ha utilizado la ERT, p. ej., en aquellos países que responden al cierre de escuelas y universidades en tiempos de crisis mediante la implementación de modelos como el aprendizaje móvil, la radio, la televisión, el papel, y, además, el aprendizaje combinado u otras soluciones contextualmente asequibles. De acuerdo con un informe para la Red Interinstitucional para la Educación en Emergencias (UNESCO, 2011) sobre el papel de la educación en situaciones de fragilidad y crisis en el que se examinan cuatro estudios de caso: Afganistán, Bosnia y Herzegovina, Camboya y Liberia. Este informe pone en evidencia la debilidad de los contextos e informa sobre soluciones implementadas. Un ejemplo es el de Afganistán donde amplió el acceso a la educación, sacando a los niños de las calles y se les proporcionó una “sensación de rutina”. Además, en otros momentos de inseguridad se continuó mediante emisiones por la radio y la distribución de DVD (ibid.).

Continuando con el tema bajo estudio, el 11 de marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró la COVID-19 como pandemia. Seguidamente los gobiernos de diferentes países comenzaron a restringir la movilidad de las personas y a decretar la suspensión de la enseñanza en los centros presenciales. En España las CCAA comenzaron a

cerrar los centros educativos a partir del día 12 de marzo, y el 14 de marzo se declaró el estado de alarma. A mediados de abril de 2020 la cantidad de alumnos afectados -en todos los niveles educativos- era de 1.580 millones en 200 países de alrededor del mundo (ibíd., p.2).

Se incluyen como fuente de datos dos estudios realizados por el Centro de Investigaciones Sociológicas, CIS, que arrojan luz sobre el impacto de la COVID-19 en España. El primero, es el estudio n.º 3302, *Efectos y consecuencias del Coronavirus (II)* realizado en noviembre de 2020. Las respuestas a las preguntas 14 y 15 son de especial interés porque indagan sobre la calidad de la convivencia en los hogares que fue justamente adonde se trasladó la educación durante el confinamiento. El estudio reveló que hubo un empeoramiento de la convivencia en los hogares, en concreto, se incrementaron las discusiones y discusiones a gritos, lo cual implicó un peor ambiente de estudio.

TRASPASO DE LAS CLASES PRESENCIALES AL MODO VIRTUAL

Durante esos momentos los docentes no dispusieron de tiempo para adaptar los contenidos u objetivos, por tanto, en algunos casos “se limitó muy posiblemente a transferir al espacio virtual los métodos, las técnicas y las estrategias de los que se valían en sus clases presenciales” (Echauri-Galván, García- Hernández, & Fernández-Gil⁵¹, 2021, p. 616).

Los profesores volcaron “el modelo de enseñanza tradicional basado en clases magistrales al entorno virtual” (Pérez-López, Vásquez-Atochero y Cambero-Rivero, 2021 p.341). La modificación fue precipitada e hizo que los profesores aplicaran metodologías de enseñanza presencial, a la enseñanza virtual (García-Aretio, 2021a; García-Sánchez & Luján García⁵², 2020; Echauri-Galván *et al*⁵³, 2021).

Otro estudio que analiza las preferencias y dificultades de los estudiantes en la clase de idiomas extranjeros durante la pandemia COVID-19 en la Universidad de Alcalá de Henar-

⁵¹ Echauri-Galván *et al.* (2021) investigaron acerca de la satisfacción de los alumnos de Grado que cursaron la asignatura Inglés en las Facultades de Filosofía y Letras, y la de Ciencias Económicas, Empresariales y Turismo en la UAH. La muestra fue de 159 estudiantes y se realizó en el curso lectivo 2019-2020

⁵² El estudio de García-Sánchez & Luján García (2020) investigó acerca de la visión de los estudiantes que cursaron dos asignaturas de Lengua Inglesa en el Grado de Ingeniería de Telecomunicación y Electrónica de la ULPGC. La muestra fue de 46 estudiantes y se realizó en el periodo marzo-mayo 2020.

⁵³ Echauri-Galván *et al.* (2021) investigaron acerca de la satisfacción de los alumnos de Grado que cursaron la asignatura Inglés en las Facultades de Filosofía y Letras, y la de Ciencias Económicas, Empresariales y Turismo en la UAH. La muestra fue de 159 estudiantes y se realizó en el curso lectivo 2019-2020.

res (en adelante, UAH) sostuvo que las clases virtuales resultaron ser “la principal palanca” para continuar con la educación, a pesar de que “el entorno virtual se percibe como un sucedáneo imperfecto⁵⁴ de la enseñanza presencial” (Cáceres-Würsig, 2020 p. 17).

El estudio 3316 del CIS *Tendencias en la Sociedad Digital Durante la Pandemia de la COVID-19*, realizado en marzo de 2021 evidencia la falta de tiempo para planificar con datos como: el 91,7 % de los entrevistados indicó que “el centro educativo tuvo que improvisar métodos y protocolos online” (P24). Además, el 63,7 % consideró que los profesores tuvieron “muchas dificultades para hacer su trabajo adecuadamente, y se sienten frustrados” y el 60,7 %, que se “sienten desbordados por la situación” (P25).

En otras universidades españolas se siguieron los modelos de docencia híbrida aprovechando el periodo de latencia⁵⁵ del virus (Cantos-Gómez, 2020). El autor enumera las principales características del modelo implementado en carreras de Grado en la Facultad de Letras de la Universidad de Murcia donde se impuso un modelo semipresencial con una o dos horas de clases presenciales por semana, en lugar de la presencialidad plena. Con algunas variaciones en titulaciones científicas, técnicas y sanitarias que requieren prácticas, en las cuales se priorizó la no-presencialidad para clases de teoría, y la presencialidad para las prácticas.

Efectos diferentes en centros diferentes

Los estudios confirman que los cierres de centros educativos tuvieron un efecto diferente en miembros de comunidades educativas que venían utilizando la modalidad presencial y quienes lo hacían de manera híbrida, a distancia o en línea (Hodges *et al.*, 2020, García Aretio, 2021a). En otras palabras, quienes contaban con experiencia en la modalidad a distancia y digital tuvieron una experiencia más positiva puesto que disponían de infraestructura y conocimiento de metodologías acordes la modalidad a distancia, y sus alumnos venían desarrollando destrezas como la autorregulación y la autogestión.

⁵⁴ Para una profundización sobre la percepción se puede consultar García Aretio, L. (26/03/2021). La educación a distancia digital. PreCOVID, COVID y PosCOVID (vídeo). *Contextos universitarios mediados*.

⁵⁵ Periodo de latencia se refiere al lapso promedio de 3/4 días entre el contagio y el momento en que este puede infectar a otros. Karin, Bar-On, Milo, *et al.*, 2020 y Arango & Pelov 2020 (citados en Cantos-Gómez, 2020) citan un periodo 4-10 días. Basándose en este diseño las personas podrían regresar al trabajo/curso en ciclos de 2 semanas: acudir 4 días consecutivos; o estar en confinamiento domiciliario 10 días.

En las universidades a distancia

El cambio más relevante para estas universidades fue pasar la evaluación de presencial a totalmente virtual. Domínguez-Figaredo, Gil-Jaurena & Morentin-Encina (2022) realizaron un estudio en universidades a distancia que reveló una percepción positiva junto con una mejora en el rendimiento académico de los estudiantes de todas las licenciaturas. No obstante, destacan varias cuestiones que quedan pendientes entre las cuales están si los exámenes en línea solo se utilizarán a modo de solución ante una situación de emergencia. Además, plantean si después de la crisis del COVID-19 seguirán siendo los exámenes en línea el principal sistema de evaluación final, o, por el contrario, ambas modalidades -en línea y presencial- coexistirán en el futuro.

En las universidades presenciales

El estudio CIS, es n.º 3316 aclara la situación en nuestro país y para ello nos detendremos en las respuestas a las preguntas 20, 23a, 25 y 26. De acuerdo con la P20, 148 personas declararon estar estudiando y tener conexión a internet, siendo los niveles de estudio: Educación Secundaria (2,6%), Educación de Grado Medio (6,3%) o de Grado Superior (71,4%) y otros (19,7%). El estudio muestra que un 12,8% de entrevistados no tiene conexión a internet en el hogar, y un 6,3% de personas no tiene ordenador ni *Tablet*.

Se indica que el 90,2% de los centros educativos estableció algún procedimiento de EaD para mantener en marcha el proceso educativo durante el confinamiento (P23), y que entre las iniciativas emprendidas por los centros estuvieron (P23a⁵⁶):

TABLA 4.2 CIS, es 3316. P23 a			
	Sí	No	N.S./ N.C
Envío materiales de estudio por correo electrónico con las tareas e instrucciones de apoyo	86,2	13,1	0,7
Realizó conversaciones telefónicas directas con cada profesor/a	36,1	55,1	8,8
Mantuvo videocomunicaciones directas con profesores/as por ordenador o móvil	95,0	3,9	1,2
Mantuvo conversaciones directas con los/as profesores/as para seguir sus instrucciones	82,4	15,7	2,0
Usó vídeos o audios grabados por los/as profesores/as con el contenido de las clases suspendidas	81,6	18,4	0,0
Organizó grupos de trabajo o talleres con varios alumnos/as a través de plataformas de reunión online	83,6	15,5	0,8

⁵⁶ CIS, es 3316. P23 a ¿Podría indicarme si ese centro educativo realizó algunos de los procedimientos o iniciativas que le voy a mencionar?

TABLA 4.2 CIS, es 3316. P23 a			
	Sí	No	N.S./ N.C
Recibió clases magistrales a través de plataformas online	89,5	9,7	0,8
Ayudas a los/as alumnos/as que no disponían de recursos digitales	6,8	17,8	75,4
Los exámenes se realizaron online	4,1	20,5	75,4
Otras iniciativas	22,0	41,4	36,6
Fuente: CIS, es 3316. Pregunta 23 a. El tamaño de la muestra fueron 133 alumnos			

Asimismo, en cuanto a la valoración que los alumnos hacen de los profesores (P25⁵⁷):

TABLA 4.3 CIS, es 3316. P25			
	Sí	No	N.S. / N.C.
- Están altamente cualificados/as para usar métodos digitales en la educación	41,8 %	53,3 %	5,0 %
- Han podido adaptarse a la situación usando Internet y otras tecnologías digitales disponible	86,4 %	9,9 %	3,7 %
- Han tenido muchas dificultades para hacer su trabajo adecuadamente y se sienten frustrados/as	63,7 %	30,8 %	5,5 %
- Se sienten desbordados/as por la situación	60,7 %	32,0 %	7,4 %
- Ha resultado muy difícil o imposible contactar con los/as profesores/as por Internet o por teléfono	13,5 %	85,9 %	0,6 %
Fuente: CIS, es 3316. Pregunta 25. El tamaño de la muestra fueron 148 alumnos			

Otros autores Pérez-López *et al.* (2021) destacan que a los alumnos que estaban acostumbrados a la presencialidad únicamente, además de la situación extraordinaria propia de la pandemia, se les sumó la brusca adaptación a una modalidad telemática la cual demanda mayor implicación, autodisciplina y autorregulación. Según este estudio la mayoría de los alumnos declaró haber realizado mayor esfuerzo que en la modalidad presencial (75 %) sin percibir un aumento proporcional de su rendimiento académico (ibíd. p. 343). Además, los alumnos se sintieron “obligados a adaptarse a un modelo formativo cuyos contenidos estaban diseñados para la presencialidad y que les exigía una mejor gestión del tiempo y, por tanto, más disciplina y organización” (ibíd., 345).

TABLA 4.4 CIS, es 3316 P26			
	De acuerdo	En desacuerdo	N.S. / N.C.
La experiencia del confinamiento durante la pandemia ha sido muy negativa y demuestra que la única fórmula válida es la educación presencial	32,2 %	63,6 %	4,2 %
Aunque la educación presencial es imprescindible, deberían incorporarse algunas actividades online, de manera creciente de acuerdo con la edad de los/as alumnos/as	86,3 %	11,0 %	2,8 %

⁵⁷ CIS, es 3316. P25 Respecto a los/as profesores/as con los/as que ha interactuado durante el estado de alarma y la pandemia, ¿diría que la mayoría...?

TABLA 4.4 CIS, es 3316 P26			
	De acuerdo	En desacuerdo	N.S. / N.C.
Deberían establecerse protocolos educativos que incluyeran las modalidades de enseñanza online a partir de los últimos cursos de primaria	54,2 %	41,1 %	4,7 %
La educación en secundaria debería ser mayoritariamente online	10,6 %	88,1 %	1,3 %
La educación superior debería ser mayoritariamente online	27,8 %	68,8 %	3,4 %
Los/as profesores/as tendrían que recibir una formación específica y profunda sobre las técnicas pedagógicas de la educación online	94,1 %	4,6 %	1,3 %
Fuente: CIS, es 3316. Pregunta 26. El tamaño de la muestra fueron 148 alumnos			

De acuerdo con el CIS es 3316 P26, las respuestas a la P26⁵⁸ refuerzan la apreciación que, si bien, la educación presencial es esencial, es necesario que se incluyan, siempre conforme a la edad de los estudiantes, tareas en línea. De la misma manera, es necesario que los docentes reciban una intensa capacitación específica sobre las técnicas pedagógicas de la EaD y didáctica de las TIC.

Todo lo anterior muestra un elevado acuerdo en que los docentes consiguieron continuar con la docencia durante el cierre de los centros de estudios esencialmente mediante el uso de las TIC. No obstante, estaban poco preparados para ello, y muchos se sintieron desbordados o frustrados. Todo esto reveló una falta de formación entre el profesorado y alumnado en metodologías, herramientas, técnicas y habilidades para desarrollar su trabajo de manera eficiente. Durante la emergencia varias instituciones y centros educativos con mayor experiencia en la EaD y en línea facilitaron recursos para que los centros sin experiencia pudieran atender las necesidades educativas⁵⁹.

ELEMENTOS QUE HICIERON POSIBLE CONTINUAR CON LA EDUCACIÓN

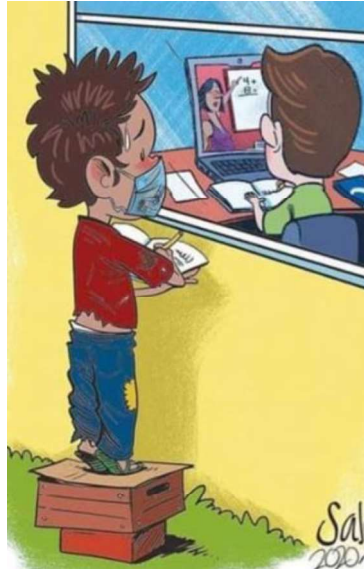
Parece haber acuerdo entre los investigadores en que las plataformas educativas pasaron de complementario a ser “la columna vertebral de la enseñanza.” (Echauri-Galván et al., 2021, p. 609). Asimismo, autores como García-Sánchez & Luján García (2020) confirmaron la utilización de plataformas, en concreto de BigBlueButton y Microsoft. Algunos estudios apuntan a la utilización de la comunicación asíncrona a través del correo electrónico, los foros y las presentaciones multimedia como los más implementados (Pérez-López et al.,

⁵⁸ CIS, es 3316. P26 En el inicio del curso 2020-21 se optó por la vuelta a la educación presencial con la apertura de los centros, ¿podría decirme si está Ud. ¿De acuerdo o en desacuerdo con las siguientes frases que le voy a leer y que reflejan opiniones que la gente suele tener?

⁵⁹ Ver más sobre las iniciativas en ANEXO IV INICIATIVAS DE APOYO

PRINCIPALES RETOS

Los dos factores que una mayoría de expertos consideran que han tenido mayor impacto durante el confinamiento especialmente en los centros que sobre todo impartían educación presencial, son el incremento de la brecha digital y la desigualdad.

FIGURA 4.4 BRECHA DIGITAL

Una definición para brecha digital es: “la distancia social que separa a quienes tienen acceso a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) de aquellos que no lo tienen.”
(Cortés Vera ,2009)

Fuente imagen: Andres Paya [@andrespayarico] 27/06/2020. [Twitter.com](https://twitter.com/andrespayarico)

La brecha digital fue uno de los factores de mayor impacto negativo (UNESCO, 2020d; Dreesen *et al.*, 2020 citado en García Aretio, 2021a). Cuando pensamos en que internet se utilizó para garantizar la continuidad de la educación resultan alarmantes datos como los siguientes: “826 millones de estudiantes⁶⁰ [...] no tienen acceso a un ordenador para su hogar y [...] 706 millones ni Internet en casa” (UNESCO, 2020d). La COVID-19 sirvió para mostrar cuántas “grietas tenía nuestro sistema educativo, en especial en lo que respecta a infraestructuras y transformación digital se refiere” (Álvarez Jiménez, 2020, p.50).

Asimismo, han quedado en evidencia los problemas estructurales como "vulnerabilidades y desafíos", además de desvelar "las desigualdades existentes" (UNESCO 2020c, p.5). La mayoría de las organizaciones internacionales observan un marcado incremento de la desigualdad en alumnos que provienen de familias que poseen un reducido capital económico o cultural (OCDE, 2020; OEI, 2020; UNESCO, 2020b; UNICEF, 2020 citados en Pérez-López *et al.*, 2021). En resumen, el cierre de centros educativos agrandó la desigualdad de oportunidades, de manera singular en aquellas familias con un capital sociocultural y eco-

⁶⁰ La cifra representa la mitad de los estudiantes confinados durante la COVID-19 (UNESCO, 2020d)

nómico bajo (Cabrera, 2020; Cabrera, Pérez y Santana, 2020 citados en Pérez-López *et al.*, 2021).

Según varios investigadores (Rapanta, 2020; Trujillo-Sáez, 2020; García Aretio, 2021a; Bates, 2021; Moreira-Teixeira, 2021; Hardy, 2021, UNESCO, 2020d) los seis retos principales fueron:

1. Deficiente acceso o falta de conexión internet, carencia de dispositivos, escasez de sistemas de soporte técnico, saturación de las redes, resistencia a utilizar la tecnología, y problemas con la gestión de datos y la privacidad;
2. Deserción o desánimo en estudiantes (excesivas distracciones o la falta de motivación);
3. Cuestiones relacionadas con las metodologías educativas;
4. Sobrecarga docente y estudiantil;
5. Formación previa;
6. Dificultades para evaluar.

En cuanto al reto 1) deficiente acceso o falta de conexión internet, carencia de dispositivos, escasez de sistemas de soporte técnico, saturación de las redes, resistencia a utilizar la tecnología, y problemas con la gestión de datos y la privacidad. Alcalde Peñalver & García Laborda⁶¹ (2021, p.34) encontraron que los estudiantes se enfrentaron con “problemas técnicos” (83,3%), y “el entorno artificial” (50 %) que dificultaron el desarrollo de habilidades de expresión oral. El estudio reveló que hubo estudiantes que sintieron que tuvieron menos oportunidades y sacaron menos provecho en comparación a cuando tuvieron clases presenciales (ibíd., p.35). Los autores Pérez-López *et al.* (2021) detectaron una brecha digital relacionada con el nivel socioeconómico de las familias: “los estudiantes cuyos padres tienen mayor nivel formativo, tienen mayor probabilidad de tener un ordenador de uso exclusivo y mejor conectividad a internet y, por tanto, mayor facilidad para la enseñanza-aprendizaje en línea” (ibid. p. 343).

⁶¹ El estudio Alcalde Peñalver Alcalde & Peñalver & García Laborda (2021) indagó sobre las dificultades a las que se enfrentaron, las herramientas y metodologías que obtuvieron mejores resultados para mejorar las habilidades de Comunicación Oral en un entorno virtual en el Grado de Educación matriculados en Inglés como segunda lengua (nivel B2) durante el segundo cuatrimestre en curso lectivo 2019-2020 en la UAH.

Echauri-Galván *et al.* (2021) detectaron que la brecha digital también afectó a una gran cantidad de docentes y alumnos. Asimismo, el CIS, es 3316 corrobora que existieron estas carencias al revelar que un 12,8 % de entrevistados no tenía conexión a internet en el hogar (P1), y un 6,3 % no tiene ordenador ni tableta (P2).

Acerca del reto 2) deserción o desánimo en estudiantes (excesivas distracciones o la falta de motivación). Según Echauri-Galván *et al.*, (2021) para el 50,33 % de los encuestados el mayor obstáculo fueron “los problemas de concentración derivados de distracciones domésticas” (*ibíd.*, p. 611). Seguido de un 41,72 % de los estudiantes que percibieron como uno de los principales inconvenientes de las clases en remoto es que “despierta(n) menor nivel de motivación que las clases presenciales” (*ibíd.*, p. 612).

El estudio realizado por Alcalde Peñalver & García Laborda (2021) confirmó que tanto “el exceso de distracciones en casa” (44.4 %) y “la timidez” (50 %) (*ibid.* p.35) fueron factores que dificultaron el aprendizaje. A lo anterior debe agregarse que el confinamiento produjo un empeoramiento de la convivencia en los hogares, lo cual conlleva un peor ambiente de estudio (CIS es 3302. P14 y P15).

Acerca del reto 3) cuestiones relacionadas con las metodologías educativas que incluye la dificultad para la gestión de grupos, interacción con y entre los alumnos. Alcalde Peñalver y García Laborda (2021) encontraron que “los estudiantes destacaron la falta de interacción, la sensación de que alguien te escucha” (*ibíd.* p. 34).

Con relación al reto 4) sobrecarga de trabajo docente y estudiantil. Echauri-Galván *et al.* (2021) opinaron que se redujo “el tiempo útil y aprovechamiento académico de las sesiones remotas” (*ibíd.*, p. 613) lo cual pudo deberse a que el escaso contacto dificulte al estudiante mantener su atención durante la clase y seguir el ritmo del docente (un 72,85% afirma que la modalidad remota les afectó negativamente).

Acerca del reto 5) formación previa de docentes y discentes para las modalidades educativas virtuales y a distancia, el análisis bibliográfico reveló que la mayoría de los docentes no habían recibido capacitación previa en la metodología de la modalidad a distancia y

carecían de formación en la didáctica de la TIC (García-Aretio, 2021a; Moreira-Teixeira, 2021).

Asimismo, en cuanto a la formación de los docentes los estudiantes opinaron según el CIS es e 3316 P25 que “han tenido muchas dificultades para hacer su trabajo adecuadamente y se sintieron frustrados”, y que además deben “recibir una formación específica y profunda sobre las técnicas pedagógicas de la educación online” (ibíd., P26). Por otro lado, acerca de la formación del estudiantado en habilidades como la autodisciplina y autorregulación, los alumnos reconocen carencias importantes en esta cuestión (Pérez-López *et al.*, p. 345).

Con relación al reto 6) dificultades para evaluar. Por un lado, el mayor reto para la EaD fue la evaluación que hasta ese momento se venía haciendo de manera presencial y quedó revelado que las universidades no estaban preparadas para realizar la evaluación en línea. Por otro lado, y temas que afectar a todas las universidades están cuestiones técnicas como la fiabilidad del *software*; éticas, p. ej. una posible vulneración del principio de igualdad; y jurídicas relacionadas con el fraude y la privacidad de los datos (Aznarte, 2021/05/13).

Además, hubo estudiantes (de Universidad Oberta de Catalunya, UOC, y de la Universidad Internacional de La Rioja, UNIR) que han denunciado el uso de técnicas de reconocimiento facial durante los exámenes. Ante estas denuncias la Agencia Española de Protección de Datos (AEPD) publicó un informe contra el uso de la tecnología biométrica en el que destacaba que a los alumnos no se les dio otra alternativa para examinarse (Sierra, 2021).

Según García-Sánchez (2020) la adaptación de la evaluación a la modalidad remota consistió en una evaluación continua e incluyó actividades en línea como un cuestionario escrito, redacción de informe en equipos, presentación con la utilización de videograbación. El 78 % de los alumnos percibió adecuadas las modificaciones y los recursos empleados (ibíd. p. 226). Asimismo, Echauri-Galván *et al.* (2021) en su estudio sobre las preferencias del alumnado acerca de la evaluación revelaron que, por una parte, más de un 82 % opinó que la evaluación continua puede ser el sistema de evaluación más apropiado para la enseñanza-aprendizaje de lenguas de manera virtual. Por otra parte, y en contraste el examen en línea fue rechazado por la mayoría.

PERSPECTIVAS DE FUTURO

En este apartado se indaga sobre las principales reflexiones y propuestas⁶². En primer lugar, se ofrecen reflexiones sobre la posibilidad y oportunidad del cambio. Seguidamente se describen las propuestas que se consideraron más relevantes.

Algunos expertos concluyen que de cara a un futuro urgen “sistemas educativos resilientes, con capacidad de respuesta ante situaciones de emergencia y con salvaguarda para aminorar las desigualdades” (García Aretio, 2021a, p.15). Por otra parte, instituciones como UNESCO (2020c) sostienen que la experiencia vivida marca un antes y un después. Añaden que “no es posible volver atrás” y que, gracias al enorme esfuerzo durante la crisis, aquellos cambios que “antes parecían difíciles o imposibles de implementar se han hecho realidad” (ibid. p. 3). En conclusión, según estos autores, el contexto educativo ya no volverá a ser lo que era antes de la emergencia sanitaria de la COVID-19.

Muchos investigadores e instituciones concuerdan en que la educación se encuentra en el momento oportuno para aprovechar los avances en la informatización y materializar aquellas mejoras cualitativas, de innovación pedagógica e igualdad social (UNESCO 2020c; Pedró, 2020 citado en García Aretio, 2021a; Kukulska-Hulme *et al.*, 2021).

En cuanto al debate abierto sobre cuál modalidad educativa es mejor o peor para el futuro, numerosos expertos (Moreira Teixeira, 2021; Bates, 2021; Hardy, 2021) coinciden en la necesidad de no confrontar modelos sino aprovechar las ventajas de cada modalidad. Diferentes autores han expresado esta idea de diversas maneras, a saber: García Aretio sostiene que es vital “aprender de los aciertos y errores de uno y otro modelo” (*ibíd.*, 2021a p. 10). La UNESCO sostiene que “podemos esperar que haya cada vez más formas híbridas (...) en diferentes espacios, dentro y fuera de la escuela (...) utilizando una multiplicidad de medios y métodos” (*ibíd.*, 2020c, p.15). Fox *et al.* (2020 citado en García Aretio, 2021a) afirman que una marcada transformación en cómo, cuándo y dónde ocurre el aprendizaje del estudiante se ha producido en parte debido a la pandemia y la crisis económica vinculada a ella.

⁶² En esta parte del trabajo, otra vez se incluyen propuestas fundamentalmente vinculadas con la educación universitaria, en general, y no estrictamente con la didáctica de las lenguas. El motivo es que lo reciente de la experiencia hace que haya pocos estudios específicos.

Los autores Kukulska-Hulme *et al.* (2021) comparten este pensamiento optimista y además sostienen que en este avance tecnológico nacen “nuevas prácticas como aprendizaje móvil, la educación abierta y el aprendizaje social y a su vez generan un nuevo panorama de oportunidades educativas y de mejora de la comunicación” (*ibid.* p. 414).

En resumen, se observa consenso entre la comunidad académica⁶³ acerca de la excepcionalidad de la situación, y por ende la necesidad urgente de transformación hacia modalidades educativas abiertas, flexibles e inclusivas. Todo ello ha llevado a la propuesta de modelos didácticos y paradigmas que se alejan de patrones desactualizados e introducen diseños integradores.

Un conjunto de rectores de universidades españolas (Ruiz, 2021) así como numerosos investigadores coinciden en que la pandemia ha servido como catalizador de la transformación de la educación superior (Naffi, 2020, citado en García Aretio, 2021a) y más en concreto, sostienen que la educación digital y flexible vino para quedarse (Hardy, 2021; Moreira Teixeira, 2021). Bates (2021) afirma que uno de los posibles cambios que espera ver después de la COVID-19 es “una enseñanza de alto nivel basada en el trabajo en equipo que integre la tecnología y la enseñanza presencial”. Asimismo, prevé un aumento de las modalidades combinadas. Desde la UAH se pretende, en línea con propuestas de otros expertos, incrementar la formación docente en competencias digitales y metodología de la educación y evaluación a distancia y para poder ofrecer una experiencia más positiva en el futuro (Echauri-Galván, et al., 2020).

Varios autores coinciden (Hardy, 2021; Bates, 2021, Read, 2021) en un avance hacia entornos de aprendizaje más flexibles; un aumento en el mercado de programas educativos apilables –centrados en el alumno– que combinen la presencialidad con la educación en línea tales como *Blended Learning*, Híbrido, *HyFlex*. Otras investigaciones (Pérez-López *et al.*, 2021 y Moreira-Teixeira, 2021) detectaron la tendencia en diversas universidades a avanzar hacia modelos en línea.

⁶³ El estudio de Cerra (2021) sobre el impacto de la pandemia en la Enseñanza de las Lenguas Extranjeras en Latinoamérica concluye que el proceso de virtualización de las clases produjo mucho estrés. Además, a muchos docentes y discentes les faltaron recursos, conexión a internet y capacitación. Para el futuro prevén el incremento de la multimodalidad.

Varios autores (Bates, 2021; Hardy, 2021; Moreira-Teixeira, 2021; Read, 2021) concuerdan en que las principales posibles transformaciones en la educación universitaria tras el impacto de la COVID-19 son:

- un crecimiento de la formación a distancia, en línea y modelos combinados;
- una integración entre la educación en línea y la educación presencial (p.ej. *Blended learning*);
- una marcada situación aventajada de aquellas instituciones que ya contaban con programas a distancia o en línea antes de la COVID-19;
- un aumento en la oferta de microcréditos y microcredenciales⁶⁴
- una mayor oferta de credenciales apilables⁶⁵, evaluables, y flexibles (con contenidos adaptados y personalizados);
- la necesidad de desarrollar un sistema educacional de alto rendimiento acorde con los avances tecnológicos;
- potencial competencias digitales y transversales para la transformación digital.

Los tres elementos esenciales para acometer esta transformación son:

1. rediseñar los programas de estudio (centrarlos en la enseñanza de habilidades);
2. una amplia oferta de titulaciones progresivas y alternativas basadas en el aprendizaje permanente;
3. incidir en la formación del profesorado en competencias digitales y metodologías específicas de *Blended Learning*. En otras palabras, los educadores deben conocer en profundidad tanto las metodologías pedagógicas como la tecnología para enseñar adecuadamente en esta modalidad (Bates, 2021)⁶⁶.

⁶⁴ Una microcredencial demuestra los resultados de aprendizaje adquiridos en cursos o módulos, por lo general, se utilizan para la capacitación en habilidades y competencias específicas (Fuente: <https://education.ec.europa.eu/es/un-enfoque-europeo-de-las-microcredenciales>)

⁶⁵ Una credencial apilable se refiere a un tramo de una secuencia de credenciales acumulables en el tiempo (Fuente: www.higherlearningadvocates.org).

⁶⁶ Es de interés que el Ministerio de Educación Ontario (Canadá) anunció que exigirá que los estudiantes de secundaria que egresen en el curso académico 2023-2024 haber cursado como mínimo dos asignaturas en línea (Fuente: Porras Ferreyra, El País, 3 de marzo de 2022).

Ehlers (2021) propone poner un marco denominado Competencias para el Futuro como una manera de replantearse la educación superior y a su vez explorar varios escenarios para las transformaciones de la universidad del mañana. Para ello parten de la premisa que los modelos actuales de educación superior ya no responden a las necesidades de la sociedad, dado que, entre otras razones, nos encontramos en pleno proceso de globalización y una acelerada digitalización. El modelo intenta que los aprendices cultiven la curiosidad, la imaginación, la visión, la resiliencia y la confianza en sí mismos, así como la habilidad para desenvolverse de forma autogestionada. Además, que sean capaces de entender y respetar las ideas, las perspectivas y los valores de las demás personas, entre otras capacidades. En resumen, Ehlers propone que este conjunto de Competencias para el Futuro deben ser capacidades que hagan posible que los graduados universitarios afronten exitosamente los desafíos que nos esperan como sociedad.

El autor (García-Aretio, 2021a) sostiene que hace falta un modelo integrado y flexible para afrontar situaciones de crisis siendo necesarios “nuevos enfoques pedagógicos más abiertos, diversos, combinados y flexibles” (*ibid.*, p. 9). En concreto, el autor propone siete posibles combinaciones en el *continuum* Presencia-Distancia.

El autor ordena las siete combinaciones de la siguiente manera (García Aretio, 2021a): 1) la Sincronía Totalmente en Remoto (durante confinamientos) respetando los horarios de clase; 2) la Sincronía y Asincronía (durante confinamientos): se trata de una hibridación entre lo síncrono (las explicaciones) y lo asíncrono más que entre la presencia y distancia; 3) la Presencialidad Total: este modelo requiere que existan los medios suficientes para poder cumplir con las medidas de seguridad (distancias físicas, adaptación de espacios, grupos reducidos); 4) la alternancia: consiste en la variación de la modalidad por los diferentes grupos combinando formatos síncrono y asíncrono; 5) el autor sugiere el empleo de la metodología de aprendizaje conocida como Aula Invertida que permita trabajar con los estudiantes de manera asíncrona ya sea con grupos reducidos o con todo el grupo; 6) el modelo *Hyflex* que consiste en un modelo híbrido y adaptado a las particularidades del alumnado; 7) el modelo de Lista de Reproducción: se les ofrece una secuencia de actividades de aprendizaje que los estudiantes completan a su propio ritmo.

El mismo autor sugiere recuperar el modelo integrado en el que se combine, compense y complementen los medios tecnológicos y humanos, los recursos y materiales, las metodologías, estrategias y técnicas de enseñanza –ya sean presenciales o a distancia, síncronas o

asíncronas- de manera armónica y equilibrada con el fin de atender a las circunstancias particulares de los estudiantes (García Aretio, 2021b).

En el ámbito de la didáctica de las lenguas las propuestas emergentes son los modelos MSL (Wong, 2012), MOSLL (Traxler *et al.*, 2018), y MOSL4L (Read *et al.*, 2021). Entre los principales beneficios que se obtienen mediante la integración de estos enfoques se hallan: el diseño y la organización, la interacción con el mundo real mediante la inmersión, el aprovechamiento de las prestaciones, la interacción social, la flexibilidad (Barcena 2020).

Recientemente conocemos el caso de profesores ucranianos que continúan impartiendo clases a través del teléfono móvil desde las trincheras. Según relatan los profesores, quieren aprovechar lo aprendido durante la pandemia para seguir con las clases remotas de Turismo, Sociología, y Arquitectura pese al ruido a bombardeo y al frío intenso (Williams, 2022). Como queda demostrado es posible aprovechar lo aprendido durante la pandemia y la versatilidad de los dispositivos para continuar con la educación fuera del aula y en una situación extrema como la guerra.

FIGURA 4.4 CLASES DESDE LAS TRINCHERAS (UCRANIA)



Fuente imagen: Victor Shchadey

4.4 RESULTADOS: ENTREVISTAS A PROFESORES

Del análisis de los datos proporcionados por los entrevistados se obtuvieron los siguientes hallazgos:

CONTINUAR CON LA EDUCACIÓN DURANTE LA COVID-19

La mayoría de los entrevistados confirman que el cambio de la modalidad presencial a la modalidad remota fue abrupto. La excepción fueron las declaraciones del E1 que desempeña su labor en un centro a distancia. Estas universidades solo vieron afectada la labor de sus centros asociados, a los que solo alrededor de un 10 % de estudiantes acudía con regularidad de manera presencial.

De acuerdo con las afirmaciones del E2 este paso repentino de la enseñanza a la virtualidad, hizo que durante las dos primeras semanas pocas personas pudieran seguir las clases. Sin embargo, después de unas semanas ya se hicieron con bastante regularidad puesto que disponían de los sistemas para ello. Según las declaraciones del E3 hasta el momento del confinamiento la enseñanza era presencial 100% (profesor y todos los estudiantes asistían al aula), así como la evaluación (solo había algunos trabajos que se entregaban a través del campus virtual). En aquellos momentos contaban con el apoyo del campus virtual, pero anteriormente solo se utilizaba como apoyo o como repositorio cobrando un papel mucho más central en la docencia durante y después de los confinamientos.

Un tiempo más tarde, cuando los confinamientos ya eran parciales la enseñanza pasó a ser híbrida. Esto se refiere a que la mitad de los alumnos asistían a clase de manera presencial y la otra mitad se conectaba desde sus hogares “los estudiantes se turnaban los grupos (presencial y virtual) cada semana.” (E3). El E4 confirmó que las clases en la universidad donde desempeña su función de profesor eran totalmente presenciales y pasaron a ser totalmente en línea de un día para el otro. Más tarde, se alternó -dos semanas en modalidad remota y una presencial- hasta que se volvió a la presencialidad plena. Según lo relató E5 a partir del día siguiente al decreto de los confinamientos (14 de marzo del 2020) se impartía toda la enseñanza de manera no presencial “sin aparecer por el aula ... la docencia de manera repentina pasó a no presencial de un plumazo ... los docentes ... se vieron forzados a adaptarse”.

ELEMENTOS QUE HICIERON POSIBLE CONTINUAR CON LA EDUCACIÓN

Los procedimientos e iniciativas que los entrevistados implementaron fueron los siguientes: grabaciones de material audiovisual que resultaron de un valor esencial para los estudiantes (E1). Por su parte, E5 manifestó haber aprovechado la posibilidad que permitían las plataformas de videoconferencia. Además, utilizó algunas diseñadas para el trabajo colaborativo, la pizarra digital, la posibilidad de compartir pantalla, la grabación de audio y vídeo. Por otra parte, E3 describió la utilización de videoconferencias para tutorías virtuales como uno de los “cambios importantes que comenzó durante los confinamientos y que ahora continúa.” Añadió que en el presente ya ningún estudiante solicita tutorías presenciales. Como una posible justificación, añade E3, podría ser que los estudiantes se hayan acostumbrado a esa dinámica de citas o de la facilidad y accesibilidad de la herramienta que se utiliza.

En referencia a la utilización de herramientas digitales explicó E3 que los estudiantes ya no tenían miedo de utilizar en sus actividades videos con audio, los Kahoots, el campus virtual o plataformas para videollamadas. Según E5 dado que los estudiantes suelen llevar al aula los dispositivos móviles tales como los teléfonos inteligentes y tabletas, y los portátiles la profesora intentó sacarle provecho incorporándolos en las actividades didácticas.

La mayoría de los entrevistados (E1, E3, E4; E5) destacaron la gran utilidad y versatilidad de los cuestionarios. Por su parte, E3 manifestó que los empleó mucho durante los confinamientos y poco a poco “han pasado a formar parte integral de la asignatura”. Actualmente, añadió E3 estos cuestionarios quedan disponibles como material de autoaprendizaje o de práctica, preferentemente se realizan en la *app*. Kahoots y desde los dispositivos móviles.

En la experiencia de E5 se utilizaron los cuestionarios tales como Google Forms, *Quizzes* en Moodle como tareas complementarias en las clases y como actividades autoevaluables. E5 añadió que fueron “una prueba de evaluación fantástica sin estrés”. Entre los beneficios están una excelente herramienta de evaluación con retroalimentación inmediata (ayudó a tomar conciencia del proceso de aprendizaje) y manteniendo un bajo nivel de estrés, y, además, sirvieron como un instrumento de control de la asistencia en lugar de pasar lista.

Acerca de la evaluación todos los entrevistados alegaron que pasó a ser totalmente en línea. Entre las actividades de evaluación que utilizaron están la videograbación de presentaciones con multimedia, las rúbricas de autoevaluación y los cuestionarios con corrección

automática. En base a lo explicado por E3 entre los mayores cambios están los exámenes orales virtuales. En su experiencia las destrezas orales se evaluaron mediante la videogración de presentaciones y la corrección mediante rúbricas de autoevaluación que les sirvió para comparar y contrastar su propio desempeño.

Acorde a lo explicado por el E4 los profesores de su facultad elaboraron exámenes autocorregibles (con la ayuda de estudiantes de la asignatura Didáctica del Inglés que estaban en práctica) que más tarde se colgaban en la plataforma Moodle. Añadió E4 que una vez terminados los confinamientos reciclaron esos exámenes y sacarles bastante provecho. Asimismo, destacó E4 como una gran ventaja que al ser estos exámenes de corrección automatizada facilitó la tarea de revisión y evaluación del profesorado. Por otra parte, en la experiencia de E5 se evaluó mediante la elaboración de un portafolio digital con las herramientas como Google Slides.

PRINCIPALES RETOS

Respecto a los principales hallazgos sobre los retos y dificultades a los que se enfrentaron los profesores, los entrevistados respondieron:

Acerca del reto 1) deficiente acceso o falta de conexión internet y otras cuestiones enumeradas en el análisis bibliográfico. Según lo relató E1 “hubo estudiantes que no disponían de una computadora, de conexión a internet de buena calidad que permitiera... realizar la evaluación en línea dentro de los criterios estipulados por las universidades”. De acuerdo con E4 hubo quienes “querían intervenir más, pero muchos se veían muy lastrados por problemas sobre todo de conectividad”.

Añadió E4 que hubo estudiantes cuya participación se vio limitada. Aunque quisieron intervenir solo pudieron escribir por chat, lo cual se debió a dos razones: que no funcionaba o no supieron activarlo. Coincidiendo con las opiniones anteriores, E3 añadió que muchas veces la “conexión online ese día no iba bien”. Acerca de la resistencia a utilizar la tecnología conforme a E2 "el problema fundamental para la enseñanza de idiomas: es que los estudiantes no tenían la obligación de conectar ni cámaras, ni audio. Era una participación, ..., casi voluntaria y discontinua."

Sobre el reto 2) Deserción o desánimo en estudiantes el E1 afirmó que “fue una situación traumática”; hubo un gran impacto “psicosocial”. E1 explicó que esto pudo deberse a que

muchos se encontraban lejos de sus hogares, y algunos en países extranjeros cuando se decretaron los confinamientos.

Con respecto al reto 3) cuestiones relacionadas con las metodologías, gestión de grupo e interacción con el alumnado según E3 fue “nefasto por lo menos para la enseñanza de idiomas” ... “Caótico”. El E3 explicó que se perdió una gran cantidad de tiempo, por tanto, no fue posible dar todos los temas. “La interactividad en el aula se pierde no puedes porque no puedes estar en los dos sitios a la vez” según lo describió el E3. Otro problema fue la identificación de los alumnos en momentos en que era obligatoria la utilización de mascarillas, detalló E3 “Hay alumnos a los que no les pones cara. Generalmente me suelo aprender los nombres de todos los alumnos. Ellos vienen a clase se suelen sentar en los mismos sitios”. Añadió E3 que no se pudieron establecer pautas y esto dificultó aún más el desarrollo de las clases.

Otro inconveniente relacionado con la participación es el detectado por E4 quien afirmó que algunos alumnos se sintieron “liberados para no hacer nada” mientras los comparaba con quienes eligen asientos de la última fila en las clases presenciales. A su vez, hubo quienes quisieron intervenir en las clases, sin embargo, se vieron perjudicados por problemas de conectividad. Para el E2 una de mayores dificultades fue entrar en interacción con grupos o pares.

Acerca del reto 4) acerca de la formación previa con la que contaban los estudiantes, según el E3 “no están preparados para la docencia híbrida” y se vieron obligados a aprender. El E4 confirmó que algo similar sucedió en su entorno y añadió que para muchos (tanto profesores como alumnos) fue pasar “de cero a cien en cuestiones de herramientas de videoconferencia”; para quienes no están acostumbrados a estas “los botoncitos se les hacían un mundo”. Estas dificultades provocaron mucha ansiedad.

En contraste con lo anterior también existía un grupo de profesores que utilizaba Moodle con bastante frecuencia manifestó (E4). Añadió el E4 que en la facultad en la que desempeña sus funciones, desde hace varios años, ofrecen una capacitación para profesores en la didáctica de las TIC y llevan bastante tiempo utilizando el campus virtual para hacer exámenes, actividades y además como repositorio.

Acerca del reto 5) sobre las dificultades para evaluar puntualizó el E1 que el problema fue que los estudiantes tuvieron que ser evaluados desde sus hogares y no todos contaban con

conexión de alta calidad que pudiera garantizar la realización de las pruebas. Añadió que, para la universidad a distancia, en donde se evaluaban todas las asignaturas de grado de manera presencial, pasar a la evaluación en línea fue “un reto sin precedentes” (E1). Entre los cambios que requirió pasar la evaluación del modo presencial al virtual los entrevistados E1 y E5 destacaron la personalizaron de los cuestionarios de evaluación para evitar el fraude, y utilizar la evaluación continua. En la experiencia de E5 se realizó solicitando a los estudiantes la elaboración de un portafolio digital en Google Slides.

Además de los retos anteriormente señalados mediante las entrevistas se encontró también que hubo dos elementos didácticos altamente valorados: material digitalizado para las clases virtuales píldoras audiovisuales. Según el E4 para aquellos cursos para los cuales contaba con material adaptado al formato electrónico, el trabajo con los estudiantes fue fluido. Sin embargo, en aquellos que no disponían de material pedagógico digitalizado, tales como el libro electrónico, tuvo que escanear el material didáctico lo cual le llevó bastante tiempo. Por otra parte, las píldoras audiovisuales que incorporaron los profesores como complemento didáctico a sus clases. Según E1 los estudiantes pidieron encarecidamente al profesorado que se continuara utilizando, aunque los confinamientos hubieran terminado.

Varios aspectos positivos que surgieron en las entrevistas fueron según E3, E4, E5 la inversión económica en equipamiento. Asimismo, E4, E5 describieron iniciativas y programas de soporte a los profesores, por ejemplo, en manejo de herramientas tecnológicas educativas. Una de estas iniciativas fue la creación de una página web con recursos didácticos para la enseñanza en línea en la que los docentes compartieron conocimientos, recursos, y tutoriales (E5).

Otra información significativa a la que tuvo acceso esta investigación mediante entrevistas fue el temor que generó en algunos docentes el efecto que podría tener en la evaluación que realizan los estudiantes del desempeño docente (E4). Asimismo, resultó de interés la observación del E4 acerca de un cambio de percepción de la modalidad virtual o a distancia como algo que era de segunda categoría y pasó a ser algo común o normal en la vida cotidiana. En referencia a la realización de la entrevista de modo virtual antes del confinamiento “la gente no se planteaba tener la entrevista así a distancia. Parecía que por tu parte quizá era de poca educación plantearlo” (E4).

Los elementos que los profesores desean continuar utilizando o desarrollando son: los cuestionarios, la autogestión del estudiante, las tutorías virtuales, mayor utilización de los campus virtuales, combinación de modalidades, evaluación de destrezas orales de manera virtual y la técnica didáctica Aula Invertida.

- Cuestionarios: son una de las herramientas que quisiera continuar utilizando la mayoría de los entrevistados (E3, E4, E4).
- Autogestión del estudiante: según E2 el elemento principal que quisiera conservar es “la responsabilidad de los estudiantes a la hora de tomarse en serio las lecturas diferidas” (E2).
- Tutorías virtuales para la atención del alumnado: es un elemento que quisieran conservar (E2, E3, E5). Según E4 parece haberse asumido con naturalidad la posibilidad de realizar las tutorías de manera remota con lo cual en estos momentos la mayoría de los alumnos prefiere que sean virtuales. En relación con las tutorías virtuales E5 afirmó que en la universidad donde ejerce como docente siguen manteniendo el programa de tutorías virtuales.
- Mayor utilización del campus virtual: según expresó el E3 se observa un cambio en cómo y para qué se utiliza el campus virtual. Nos recuerda que antes de los confinamientos se solía utilizar solo como repositorio de materiales de clase. No obstante, en el presente se emplea de una manera más activa. Por ejemplo, se utiliza para el acceso, realización y entrega de tareas, para programar tareas colaborativas, solicitud de citas para tutorías virtuales. El E2 valora la utilización del campus virtual para mantener la modalidad en línea como complemento a la presencialidad.
- Evaluación de destrezas orales de manera virtual: el E4 afirmó que en estos momentos los exámenes de las destrezas orales se realizan de manera virtual en lugar de realizarse presencialmente dada la preferencia del alumnado al respecto. Añade el E5 que ahora los exámenes orales se realizan mediante la grabación de una presentación en que se pide a los alumnos simular unas situaciones profesionales. Los alumnos prefieren este método porque pueden corregir los errores, volver a grabar y enviar cuando estén conformes con su desempeño. La autocorrección ha logrado que cada alumno tome más conciencia de su proceso de aprendizaje.
- Aula invertida: E2 y E4 coincidieron en la utilidad de esta técnica didáctica.

REFLEXIONES Y PROPUESTAS

Entre las principales reflexiones y propuestas de los entrevistados están contar con modelos flexibles diseñados de antemano para la incertidumbre que combinen ambas modalidades y contar con plataformas adaptables a diferentes pantallas y materiales descargables.

Conforme al testimonio del E1 los confinamientos han revelado “la vulnerabilidad de la evaluación en línea”. Con ello se refirió a que, a raíz de los confinamientos, la docencia se apoyaba en una metodología que ha sido puesta en cuestión. Además, varios entrevistados destacaron la necesidad estar preparados (E1, E4). Entre algunas de las propuestas están contar con un plan alternativo que tenga “varias capas de seguridad” (E1), clases “planteadas para la incertidumbre” (E5), y plataformas y materiales adaptables a las pantallas de diversos dispositivos, y recursos que sean descargables en píldoras (E1).

Varios de los entrevistados (E3, E5) quisieran que hubiera una combinación de modalidades, métodos y estrategias didácticas. El E3 prefiere la presencialidad, pero mejorada incorporando “los aspectos positivos y los avances que se lograron con el vuelco a la docencia en remoto”. También, conforme lo describió E5 a nivel institucional han adoptado el formato híbrido para reuniones de profesores, consejos de departamento, etc. Para ello se envía el enlace para la reunión y las personas pueden asistir presencialmente o mediante la conexión que permite participación en los debates. Esta flexibilidad ha llevado, en su opinión, a un aumento en la asistencia.

El E2 valoró positivamente algunas de las herramientas didácticas TIC, las cuales quisiera continuar utilizando como complemento, es decir, para tutorías, repositorios de material textual y multimedia para enriquecer las clases. El E3 reforzó la idea incorporar las clases con “esas cosas buenas que nos ha traído la tecnología”. El E5 sugirió tener “Clases divididas en módulos o unidades que implique una cantidad importante de trabajo autónomo del alumno”. Aclaró que se refiere a clases que puedan ser impartidas en las diversas modalidades y no solo en la presencialidad como se venía haciendo hasta ahora en algunas universidades.

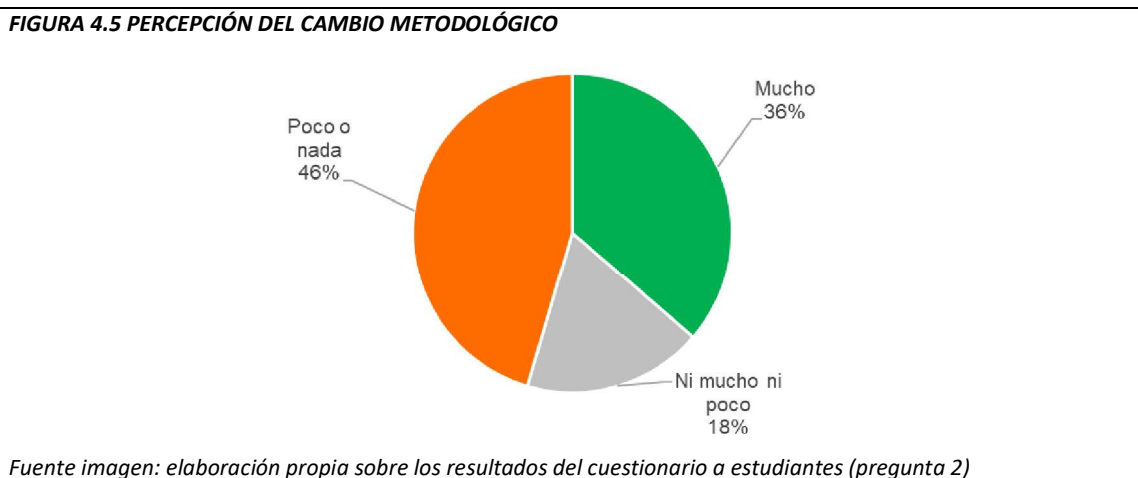
Según el E4 existe “la posibilidad que se haya generado una toma de consciencia a nivel de los regidores de las universidades” en relación con la experiencia de la educación en remoto durante los confinamientos que pueda ser “conducente hacia lo *Blended* que de una manera u otra va a haber que satisfacer en el futuro” (E4).

4.5 RESULTADOS: CUESTIONARIOS A ALUMNOS

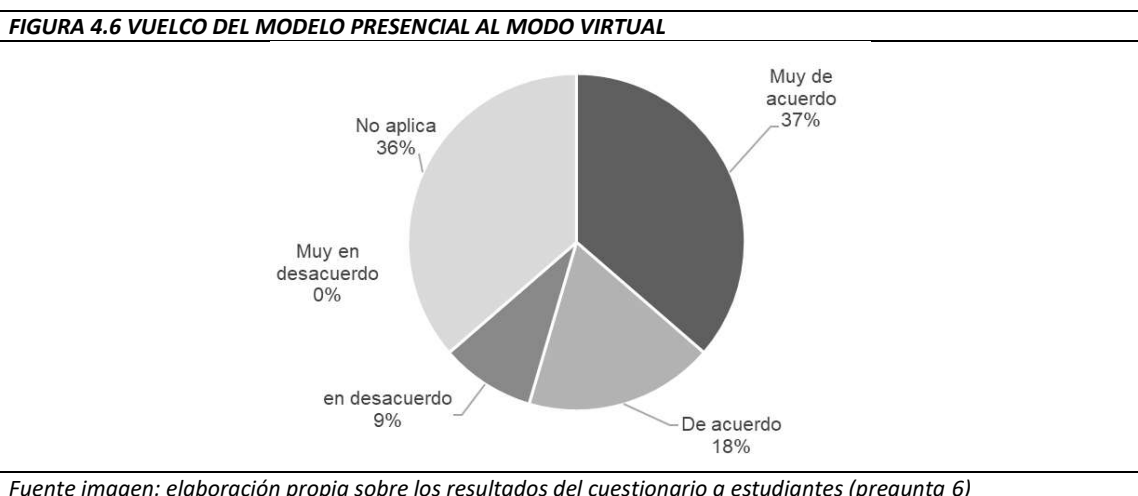
Los hallazgos más significativos de las respuestas de los alumnos encuestados son las siguientes.

CONTINUAR CON LA EDUCACIÓN DURANTE LA COVID-19

Con relación a la opinión sobre el grado en que se modificó la metodología de enseñanza-aprendizaje durante el confinamiento los resultados son los siguientes: un 46 % opinaron que ‘poco o nada’, un 18 % ‘ni mucho ni poco’, mientras que el 36 % opinaron que la metodología ‘cambió mucho’.



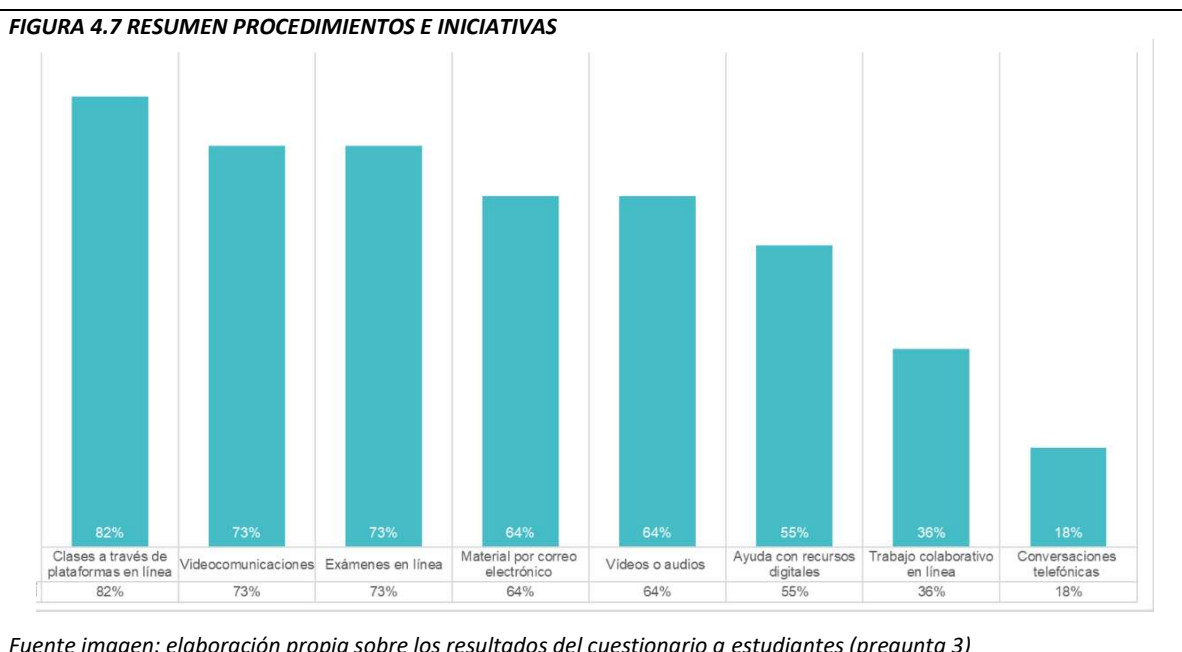
Conforme la información obtenida del cuestionario acerca de si los docentes volcaron las clases presenciales al modo virtual, más de la mitad (55 %) estuvo de acuerdo con esa afirmación (un 37 % ‘muy de acuerdo’ y un 18 % ‘de acuerdo’). En contraste hubo un 9 % ‘en desacuerdo’, y un 36 % ‘no aplica’.



ELEMENTOS QUE HICIERON POSIBLE CONTINUAR CON LA EDUCACIÓN

Los estudiantes informaron de los siguientes procedimientos o iniciativas que implementaron los profesores para continuar con la educación:

- Los/as docentes enviaron materiales de estudio a los/as estudiantes por correo electrónico con las tareas e instrucciones de apoyo: 64 % sí, 27 % no, y 9 % no sabe.
- Los/as docentes realizaron conversaciones telefónicas con el estudiantado: 18 % sí, 73 % no, y un 18 % no sabe.
- Los/as docentes mantuvieron videocomunicaciones con el estudiantado por ordenador o móvil: 73 % sí, 18 % no y 9 % no sabe.
- Se utilizaron vídeos o audios grabados por los/as docentes con el contenido de las clases suspendidas: 64 % sí, 27% no, y 9 % no sabe.
- Los/as docentes organizaron grupos de trabajo o talleres con varios estudiantes a través de plataformas colaborativas en línea: 36 % sí, 55 % no, 9 % no sabe.
- Los/as docentes impartieron clases a través de plataformas en línea: 82 % sí, 0 % no y 18 % no sabe.
- El centro proporcionó ayudas a estudiantes que no disponían de recursos digitales: 55 % sí, 36 % ‘no’, y 9 % ‘no sabe’.
- Los exámenes se realizaron en línea: 73 % sí, 18 % no y 9 % ‘no sabe’.

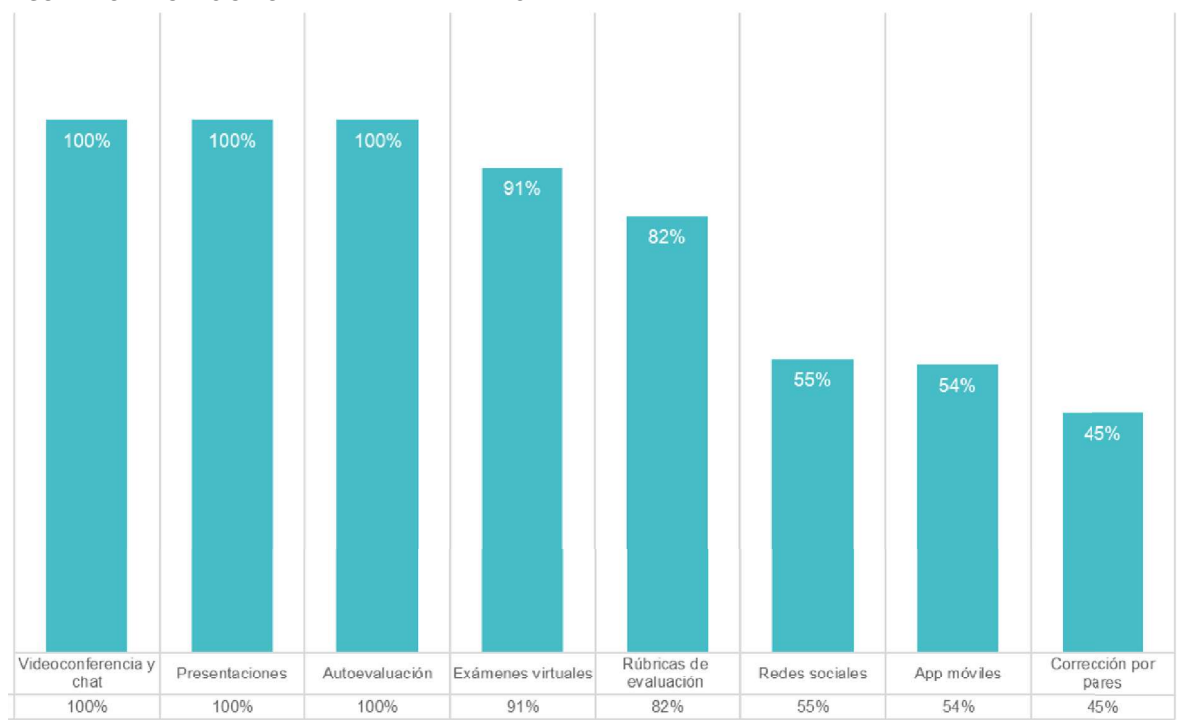


En resumen, de acuerdo con el análisis de los datos obtenidos en el cuestionario a alumnos, los tres procedimientos e iniciativas más implementadas fueron las clases a través de plataformas en línea (82 %), las videocomunicaciones con el estudiantado por ordenador o móvil (73 %), y los exámenes en línea (73 %).

Las valoraciones acerca de las herramientas de mayor utilidad arrojaron los siguientes resultados:

- La sala de videoconferencia y chat; las presentaciones Power Point, Google Slides, vídeos y apuntes; y actividades de autoevaluación obtuvieron un 100 %.
- Los exámenes virtuales el 91 % le asignó un grado de utilidad (entre ‘muy útil’ 9 %, ‘bastante útil’ 27 %, ‘útiles’ 46 %, y ‘algo útil’ 9 %) un 0 % ‘nada útil’ y 9 % ‘no sabe’.
- Las rúbricas de evaluación obtuvieron un 82 % entre los grados de utilidad (un 18 % ‘muy útiles’, un 0% ‘bastante útil’, 27 % ‘útil’ y 37 % ‘algo útil’) 0 % ‘nada útil’ y 18 % ‘no sabe’.
- Los datos relacionados con la utilidad de las RRSS indican que un 55% percibe estas herramientas de utilidad (18 % ‘muy útiles’, un 0 % ‘bastante útil’, 28 % ‘útil’ y 9 % ‘algo útil’) en contraste un 27 % opina que no son ‘nada útiles’ y un 18 % que ‘no sabe’.
- Las *apps* móviles consiguieron un 54 % entre todos los grados de utilidad (9% ‘muy útiles’, un 18 % ‘bastante útil’, 9 % ‘útil’ y 18 % ‘algo útil’) 18 % ‘nada útil’ y 28 % ‘no sabe’.
- Acerca de las actividades de evaluación por pares un 45 % manifestó que le resultaron de utilidad (9% ‘muy útiles’, un 9 % ‘bastante útil’, 27 % ‘útil’ y 0 % ‘algo útil’) frente a un 18 % que valoró como ‘nada útil’ y un 37 % manifestó que no conoce sobre su utilidad.

FIGURA 4.8 VALORACIÓN UTILIDAD HERRAMIENTAS



Fuente imagen: elaboración propia sobre los resultados del cuestionario a estudiantes (pregunta 4)

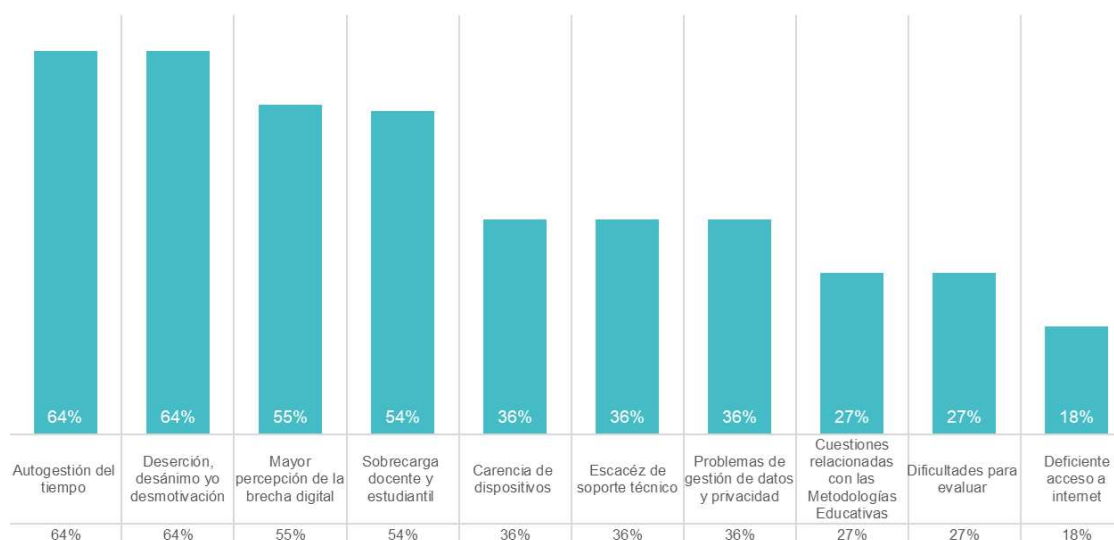
PRINCIPALES RETOS

Para conocer y acercarnos a la experiencia del alumnado sobre los principales retos a los que se enfrentó en las aulas de idiomas el cuestionario incluyó la pregunta cinco en la que se enumeraba una lista de retos, y en la que se requería que el encuestado marcara entre las opciones ‘muy difícil’, ‘algo difícil’, ‘nada difícil’ y ‘no sabe’ según su experiencia. Esta lista de retos fue la que se identificó mediante el análisis bibliográfico (a partir de Rapanta, 2020; Trujillo-Sáez, 2020; García Aretio, 2021a; Bates, 2021; Moreira-Teixeira, 2021; Hardy, 2021). Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

- Acerca de la autogestión del tiempo: el 64 % de los estudiantes opinó que tuvo algún grado de dificultad (el 18 % lo consideró ‘muy difícil’, el 46 % ‘algo difícil’) en contraste con el 27 % que consideró ‘nada difícil’ y un 9 % que ‘no sabe’.
- Deficiente acceso a internet: solo el 18 % manifestó algún nivel de dificultad frente al 64 % que afirmó que no le fue ‘nada difícil’ y un 18 % ‘no sabe’.
- Carencia de dispositivos: solamente el 36 % afirmó tener algún grado de dificultad (18 % muy difícil y 18 % algo difícil). Por otra parte, el 46 % lo consideró ‘nada difícil’, mientras un 18 % que ‘no sabe’.

- Escasez de sistemas de soporte técnico: el 36 % indicó tener un nivel de dificultad con la falta de un servicio de asistencia informática (18 % muy difícil y 18 % algo difícil). En oposición al 55 % valoró como ‘nada difícil’, a su vez hubo un 9 % que ‘no sabe’.
- Deserción, desánimo o desmotivación: el 64 % manifestó que este factor representó un reto, frente a un 27 % que negó que fuera un obstáculo (‘nada difícil’) y un 9 % que ‘no sabe’.
- Cuestiones relacionadas con las metodologías educativas: el 27 % consideró que significaran un obstáculo, a diferencia de un 55 % que opinó que fue ‘nada difícil’ y un 18 % que ‘no sabe’.
- Sobrecarga docente y estudiantil: un 54 % respondieron que esta cuestión fue un reto (36 % ‘muy difícil’ y 18 % ‘algo difícil’) en comparación con un 37 % para quienes fue 37 % ‘nada difícil’ y un 9 % ‘no sabe’.
- Mayor percepción de la brecha digital: un 55 % afirmó que la brecha digital fue un reto, en contraste con el 18 % ‘nada difícil’ y el 27 % ‘no sabe.’
- Problemas de gestión de datos y privacidad: solo para el 36 % de los encuestados este factor fue un obstáculo, ante el 37% que afirmó que esta cuestión no fue ‘nada difícil’, mientras un opinó 27 % ‘no sabe’.
- Dificultades para evaluar: un 27% opinó que fue un reto ‘algo difícil’ 0 % ‘muy difícil’, el 55 % ‘nada difícil’ y 18 % ‘no sabe’.

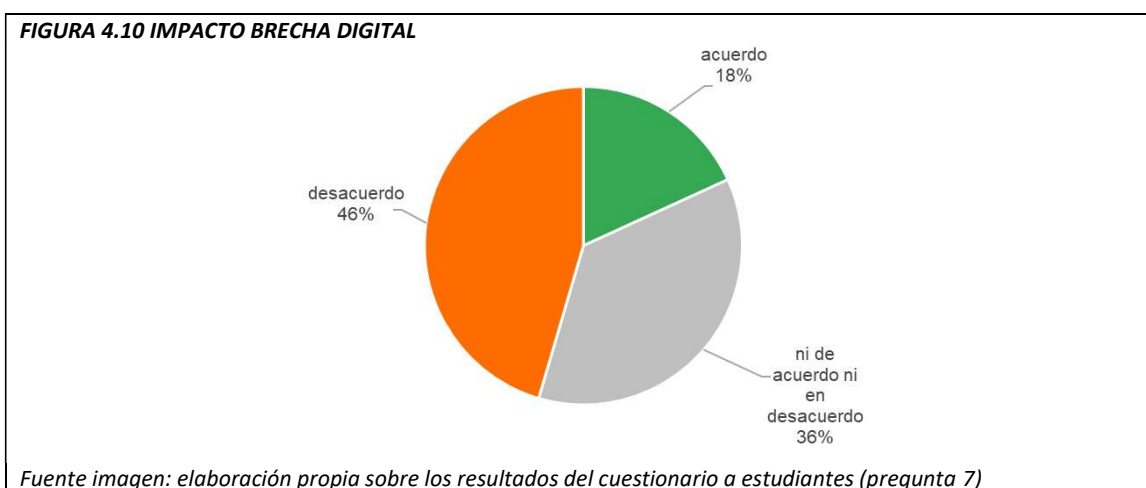
FIGURA 4.9 PRINCIPALES RETOS



Fuente imagen: elaboración propia sobre los resultados del cuestionario a estudiantes (pregunta 5)

En resumen, conforme a las respuestas de los estudiantes los principales retos fueron: en primer lugar, la autogestión del tiempo y la deserción, desánimo y o desmotivación (ambos con un 64 %), seguidos de la brecha digital (55 %), y en tercer lugar la sobrecarga docente y estudiantil (54 %).

Con el fin de indagar sobre el impacto en el alumnado de la brecha digital se planteó la pregunta⁶⁷ siete con los siguientes resultados: solo un 18 % manifestó percibir una brecha digital (un 18 % ‘muy de acuerdo y un 0 % ‘de acuerdo). En contraste, el 46 % de estudiantes afirmaron no percibir la brecha (un 18 % estuvo ‘muy en desacuerdo’ y un 27 % en desacuerdo’), mientras un 36 % ‘no sabe’.



Para indagar sobre la opinión de los estudiantes acerca de la actitud positiva sobre continuar utilizando las herramientas TIC y técnicas didácticas que se emplearon durante los confinamientos en el futuro, se plantean las preguntas ocho, nueve y diez. A continuación, se presentan los resultados:

- en cuanto a la actitud del personal administrativo e institucional del centro al personal administrativo⁶⁸ (pregunta 8) el 64 % afirmó estar de acuerdo (18 % ‘muy de

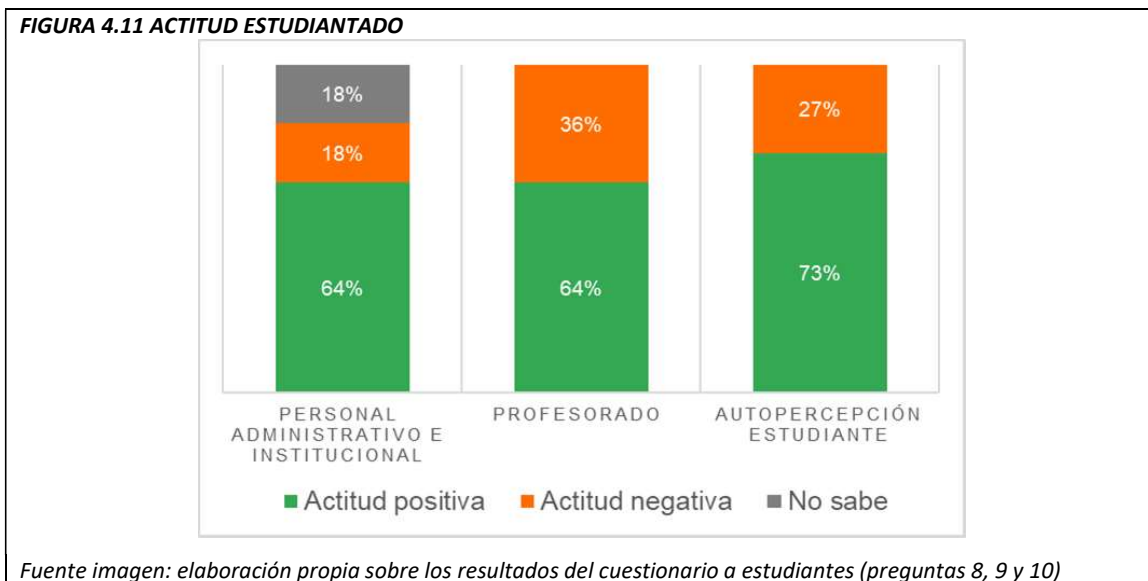
⁶⁷ Pregunta 7 Durante el confinamiento, ¿percibió Ud. la existencia de una brecha digital entre estudiantes? Por brecha digital entendemos “la distancia social que separa a quienes tienen acceso a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) de aquellos que no lo tienen” (Cortés Vera, 2009).

⁶⁸ Pregunta 8 Después del confinamiento, ¿piensa Ud. que es positiva la actitud del personal administrativo e institucional del centro sobre continuar empleando las herramientas, estrategias y técnicas utilizadas en este periodo?

acuerdo' y 46 % 'de acuerdo') frente al 18 % que opinó no estar 'ni de acuerdo ni en desacuerdo' y el 18 % 'muy en desacuerdo'.

- acerca de la actitud observada por los estudiantes en los docentes⁶⁹ (pregunta 9) el 64 % respondieron que es positiva (37 % 'muy de acuerdo' y el 27 % 'de acuerdo'), mientras que el 36 % está contra de esta afirmación (18 % 'muy en desacuerdo' y 18 % 'en desacuerdo').
- sobre la autopercepción sobre la actitud del encuestado⁷⁰ (pregunta 10) los datos revelan que la mayoría de los estudiantes es optimista 73 % (entre 46% 'muy de acuerdo' y el 27 % 'de acuerdo'), mientras que el 27 % opina lo contrario (9 % 'en desacuerdo' y 18 % 'muy en desacuerdo').

El gráfico a continuación ilustra la opinión de los estudiantes acerca de la actitud positiva sobre continuar utilizando las herramientas, estrategias y técnicas que se emplearon durante los confinamientos.



⁶⁹ Pregunta 9 Después del confinamiento, ¿considera Ud. que es positiva la actitud del profesorado del centro con respecto a continuar utilizando aquellas herramientas, estrategias y técnicas utilizadas en este periodo?

⁷⁰ Pregunta 10 Después del confinamiento ¿tiene Ud. una actitud positiva con respecto a continuar utilizando aquellas herramientas, estrategias y técnicas utilizadas en este periodo?

5 DISCUSIÓN

En este apartado se presentan los resultados de la triangulación metodológica de las tres aproximaciones utilizadas: la revisión bibliográfica, las entrevistas a profesores y el cuestionario a estudiantes. Tomando como base las dos preguntas que se formularon al principio de la investigación se llega a varias conclusiones que se presentan a continuación.

El objetivo general de esta investigación es valorar el impacto que los confinamientos adoptados para contener la COVID-19 han tenido en el uso de las TIC en la didáctica de segundas lenguas en el nivel universitario en el contexto español, estimar cómo este impacto podrá influir en su evolución en los próximos años. Para contestar a este planteo fueron necesarias algunas preguntas de menor alcance:

A partir de la P11 A) “¿Cómo se acometió la tarea de continuar con la educación durante el periodo en que los centros educativos permanecieron cerrados debido a los confinamientos?” se concluyó que la modalidad utilizada durante los confinamientos fue la *ERT* (Hodges *et al.*, 2020). Los elementos que distinguen la *ERT* de la *EaD* y educación en línea son la planificación, el diseño instruccional, la implementación, y el soporte que ofrece a los miembros de su comunidad (Rapanta, 2020; Hodges *et al.*, 2020).

Un hallazgo significativo fue detectar confusión entre los términos utilizados en los planteos a las preguntas de los estudios empíricos, dado que esto podría afectar a las conclusiones. Esto resulta llamativo cuando la *EaD* y el *Blended learning* llevan ya muchos años formando parte de la oferta educativa para la enseñanza-aprendizaje de idiomas. Para ello hay ciertos elementos que son fundamentales como el diseño de instrucción y el soporte de alta calidad para docentes y discentes (Hardy, 2021; García-Aretio, 2021b), así como también a la atención a las necesidades y capacidades de los estudiantes (Neumeier, 2005).

El análisis de la literatura indicó que muchos docentes pasaron lo que venían haciendo en las clases presenciales al modo virtual (García-Aretio, 2021a; García-Sánchez & Luján García, 2020; Echauri-Galván *et al.*, 2021). Las entrevistas a profesores confirmaron lo anterior; aquellos que realizaban las clases de manera presencial se vieron obligados a pasar a la virtualidad de manera repentina sin tener tiempo para planificar. Con relación a los cambios metodológicos según los encuestados casi un 50% opinó que no observaron cambios, en contraste con el 36 % que opinaron que hubo cambios significativos. Una posible justificación sería que la mayoría de los encuestados (55 %) cursaba estudios en una universidad a distancia.

Asimismo, el paso a la modalidad telemática para quienes estudiaban en universidades presenciales conllevó una mayor implicación, autodisciplina y autorregulación (Pérez-López *et al.*, 2021). Esto concuerda con el rol dinámico y autónomo que se espera del estudiante a distancia, quien planifica el estudio y las tareas de manera independiente (Holec, 1981 & Little, 1981 citado en Kukulska-Hulme, Norris & Donohue, 2015). Aun así, como se tratará en la PI2A muchos estudiantes no habían desarrollado esta capacidad para el momento que se desató la pandemia.

Es notable que el impacto fuera de menor intensidad en la universidad a distancia donde se relacionó sobre todo con las condiciones externas, que afectaron al alumnado y profesorado, y en la evaluación de las carreras de Grado ya que hasta ese entonces los exámenes eran presenciales. No obstante, de acuerdo con los estudiantes la evaluación en línea tuvo una percepción favorable, lo cual coincide con Domínguez-Figaredo *et al.* (2022) quienes observaron una mejora en el rendimiento académico. Por otra parte, en cuanto a la evaluación asistida con técnicas de reconocimiento facial, la AEPD se pronunció en contra de su uso (Sierra, 2021).

Con relación a la pregunta PI1 B) Acerca del papel que desempeñaron las TIC, “¿cuáles fueron los elementos clave que permitieron continuar con la enseñanza-aprendizaje?” quedó constatado que las plataformas educativas pasaron a tener un papel fundamental para continuar con la educación (Echauri-Galván *et al.*, 2021). Los docentes entrevistados hicieron hincapié en que previo a los confinamientos había una infrautilización del campus virtual de las universidades describiendo su uso como de apoyo o “repositorio” (E3).

Alcalde Peñalver & García Laborda (2021) y Echauri-Galván *et al.* (2021) coinciden en que las videollamadas (Zoom o Skype) y el chat son las preferidas, seguidas de los materiales en línea y juegos, presentaciones multimedia, las *apps* de teléfonos móviles. La encuesta reafirma lo anterior recalcando como favoritas a la sala de videoconferencia y chat; las presentaciones, vídeos y apuntes; y las actividades de autoevaluación. Es notable que, en ese momento de crisis, cobraran valor plataformas y soluciones de *software* de código abierto tales como Zoom o Skype que, pese a que sus inicios fueron en los años 2000 con el movimiento educativo abierto, no todos los docentes conocían o sabían incorporarlas en las clases de lengua. Acerca de la preferencia por el chat de voz concuerda con otros estudios anteriores que revelaron que promueve la participación, la colaboración y la negociación de significado (Pelletieri, 2000 citado en Godwin Jones, 2003) y además, facilita el desarrollo del dominio del lenguaje oral (Stanley, 2006 citado en Butler-Pascoe, 2011).

En contraste con estas preferencias Pérez-López *et al.* (2021) observaron una preferencia por la comunicación asincrónica mediante el correo electrónico, los foros y las presentaciones multimedia. Por otra parte, según el CIS es 3316 las herramientas preferidas fueron una combinación entre síncronas y asíncronas: las video comunicaciones, las video clases, y el correo electrónico.

Entre los hallazgos más significativos obtenidos mediante las entrevistas destaca que los docentes aprovecharon que los alumnos asistieran a clases llevando consigo dispositivos móviles (teléfonos inteligentes y tabletas) y los incorporaron en las actividades en clase (E5). Por el contrario, en las encuestas la utilización del móvil no estuvo entre las herramientas mejor valoradas y hubo estudiantes que manifestaron no conocer acerca de su utilidad. Teniendo en cuenta que la muestra del cuestionario no es generalizable, es de notar una marcada diferencia con lo que opinaban los docentes -a principios de los años 2000- que los dispositivos móviles eran objetos que podían perturbar el entorno de aprendizaje (Sharples, 2002, p.506 citado en Kukulska-Hulme *et al.*, 2021).

Por tanto, es posible que haya habido un avance en el cambio de perspectiva hacia su aceptación e integración en el aula como anticipó Hubbard (2018). No obstante, puede que no esté totalmente consolidada, aunque gradualmente podría afectar los hábitos y preferencias hasta llegar a influir en la manera de estudiar las lenguas, como sostienen Palalas & Hoven (2016).

Otro grupo de investigadores (Read, Kukulska-Hulme, Barcena & Traxler, 2021) propone integrar los enfoques didácticos móvil, social y abierto para la enseñanza de lenguas en el modelo MSO4L. La implementación de este modelo podría contribuir a mejorar la calidad y experiencia de aprendizaje utilizando los dispositivos y conectividad disponibles en cada contexto. Se entiende que sería necesaria una mayor profundización para valorar la introducción de dichos modelos. Porque si bien, la muestra de los cuestionarios fue pequeña y, por tanto, no se considera representativa, se aprecia una baja preferencia por las RRSS, las *apps* móviles y tareas asociadas al aprendizaje colaborativo.

En particular, a pesar de que las RRSS llevan utilizándose con éxito en la enseñanza de idiomas, no parecen haber sido las preferidas por los alumnos. Estas respuestas refuerzan lo detectado hace una década atrás sobre las posibilidades de las RRSS en la enseñanza-

aprendizaje de idiomas por autores como Zourou (2012) quien sostuvo que éstas provocaban optimismo, ilusiones, expectativas y al mismo tiempo dudas.

Cabe decir, que estas preferencias pueden estar relacionadas con la calidad de la conexión a internet, la disponibilidad o no de dispositivos, y de espacio físico adecuado para el estudio, y la formación de los profesores en la didáctica de las TIC aplicadas a la enseñanza de segundas lenguas. También podría estar relacionado con el nivel que esté cursando el estudiante dado que en niveles bajos tienen una mayor dificultad para la producción en la segunda lengua. Otro factor que pudiera influir es la destreza para la cual se está utilizando la herramienta y sobre todo si se utiliza para su desarrollo o para su evaluación.

Entre los hallazgos más significativos acerca de cómo se evaluó al alumnado desde sus propios hogares, destacan la evaluación de las destrezas orales virtuales que se realizaron mediante videgrabación de presentaciones y la corrección se hizo con rúbricas de autoevaluación (E3), los exámenes autocorregibles (E4) y la elaboración de un portafolio digital (E5). Los profesores entrevistados enfatizaron que estos métodos han servido para que los alumnos comparen y contrasten su propio desempeño, lo que conlleva comenzar a desarrollar cierta toma de conciencia y responsabilidad en el proceso de aprendizaje.

En base a la pregunta PI2 A) “¿Cuáles fueron los principales retos y obstáculos a los que se enfrentaron los profesores y los alumnos?” se llegó a la conclusión en función de la triangulación de los datos de que existe suficiente acuerdo entre los expertos (Rapanta, 2020; Trujillo-Sáez, 2020; García Aretio, 2021a; Bates, 2021; Moreira-Teixeira, 2021; Hardy, 2021, UNESCO, 2020c,d) de incluir entre los retos más relevantes a: la desigualdad, la brecha digital, la escasez de sistemas de soporte técnico, la saturación de las redes, la resistencia a utilizar la tecnología, y problemas con la gestión de datos y la privacidad; la deserción o desánimo en estudiantes (por distracciones o insuficiente motivación); cuestiones relacionadas con las metodologías educativas; la sobrecarga docente y estudiantil; la formación previa; y las dificultades para evaluar.

Los resultados de las entrevistas confirmaron estos retos y, además, se pudo profundizar en cómo la falta o baja calidad de conectividad limitó la participación del alumnado (E1, E3, E4), entorpeció la fluidez e interacción en las clases (E2, E4), y llevó a un menor aprovechamiento de las clases. Todo esto reveló de qué manera la brecha digital generó un desequilibrio, el cual fue obstáculo para el seguimiento y aprovechamiento de las clases.

Al contrastar con los datos recopilados de la encuesta parece en un primer análisis sorprendente para el ítem ‘deficiente acceso a internet’ puesto que un elevado porcentaje (64 %) eligió la opción ‘nada difícil’, mientras solo el 18 % manifestó algún nivel de dificultad. Estas respuestas son similares a otras encuestas, p.ej. CIS es 3316 y Echauri Galván *et al* (2021). Una posible explicación es que esto puede deberse al sesgo de autoselección, es decir, que quienes responden a esta clase de cuestionarios electrónicos tienen habitualmente buen acceso a internet y dispositivos a su alcance. Por contraste es más probable que quienes compartieran dispositivos, o tuvieran peor conectividad, decidieran o no pudieran responder a la encuesta. Todo esto también concuerda con lo que marcaron los estudiantes en la P7 en la cual un porcentaje muy bajo (18 %) manifestó percibir la brecha digital.

Entre los términos negativos utilizados para describir la experiencia fueron “traumática” (E1) o “nefasta” (E3). Asimismo, pese a que la modalidad combinada lleva bastantes años utilizándose para la enseñanza-aprendizaje de lenguas, algunos educadores se sintieron frustrados, desbordados (es 3316 del CIS P25), y ansiosos (E4). Sobre la dificultad para interactuar durante las clases los entrevistados destacaron que algunos vieron limitada la participación por problemas de conectividad y a su vez otros se vieron liberados para no participar. A esto se sumó la gran dificultad que presentó reconocer a los alumnos o entenderles durante el tiempo que se utilizaron las mascarillas. Entre otros elementos destacados está la dificultad de algunos docentes de gestionar trabajos grupales en línea a lo que se sumó el hecho de no contar con materiales adaptados como libros digitales (E4).

Resulta de interés que con la generalización del uso de la web 2.0, diversos autores alegaron que habían observado que los patrones de comportamiento habían cambiado, habiéndose modificado la manera de pensar, socializar, utilizar y aprender las lenguas (Palalas & Hoven, 2016). No obstante, al contrastarlo con la experiencia analizada parece haber cierta contradicción ya que los alumnos alegaron que el ambiente en línea no les permitió aprovechar a pleno las lecciones, ya sea por problemas técnicos o por timidez (Alcalde Peñalver & García Laborda, 2021; Echauri-Galván *et al.*, 2021).

Esta es una cuestión que pudiera estar relacionada con el Filtro Afectivo, asunto que lleva años ocupando a los pedagogos y que se procura atender desde diferentes modelos tales como el Modelo Monitor (Dulay y Burt, 1977 citados en Butler-Pascoe, 2011), ya que un

mal estado emocional podría producir dificultades para la adquisición y aprendizaje de idiomas.

Los profesores se sintieron frustrados y desbordados con el paso de la enseñanza presencial a la virtual (3316 del CIS P25); los estudiantes identificaron la deserción, desánimo y o desmotivación (64 %), lo que coincide con lo atestiguado por el entrevistado que ejerce la docencia en la universidad a distancia quien describió la situación como “traumática” (E1). Estos hallazgos contrastan con lo que sostienen autores como Gabarrón *et al.* (2020) acerca de la capacidad de herramientas TIC las colaborativas como los blogs, las wikis, las RRSS, el microblogueo, las wikis o el chat de voz para captar la atención de los alumnos.

La encuesta refuerza los principales retos identificados y además mediante el contraste de opiniones y datos resulta de interés que el 64 % identificara la autogestión del tiempo como ‘muy difícil’ cuando la mayoría de los entrevistados estudiaba en una universidad en la modalidad a distancia y se esperaría que hubieran desarrollado para esta capacidad.

Mirando hacia el futuro se aprecia sumamente necesario que los alumnos comiencen a desarrollar capacidades de autogestión del aprendizaje para aprovecharse ciclos formativos en formatos abiertos MOOC, LMOOC, cuando necesiten p.ej. aprender habilidades nuevas (*upskilling*) o reciclaje profesional (*reskilling*). Cabe aclarar que la autogestión del aprendizaje ha sido también identificada como uno de los mayores desafíos a los que se enfrentan los participantes en MOOC y LMOOC (Read, 2014; Barcena y Martín-Monje, 2014; Pérez-Sanagustín, 2017), por tanto, es una habilidad clave para continuar con el aprendizaje a lo largo de la vida.

Los profesores entrevistados manifestaron que los estudiantes comenzaron a perder el temor a utilizar salas de videoconferencia, y a grabar audios o vídeos (E3, E4; E5). Resultó sorprendente que muchos docentes aún desconocieran y no estuvieran utilizando los EVA, EPA y LMS que llevaban años haciendo posible y enriqueciendo la enseñanza-aprendizaje fuera del aula y aliviando las tareas docentes (Attwell, 2010; Gabarrón *et al.*, 2020). Sorprende aún más al recordar que las plataformas son parte de los seis elementos claves del *Blended learning* según Marsh (2003 citado en Batolomé Pina, 2004). También, desde principios de los años 2000, programas como Skype permiten, y en parte, resuelven el problema de compartir materiales (Godwin-Jones, 2005 citado en Butler-Pascoe, 2011).

Acerca de la evaluación los profesores confirmaron que los confinamientos dejaron en evidencia la fragilidad del sistema de evaluación que se llevaba implementando por años (E1). De igual manera, los docentes destacaron la necesidad de protocolos antifraude que garanticen la fiabilidad de las evaluaciones. Algunas de las medidas que se tomaron fue personalizar los cuestionarios como medida para evitar el fraude (E1, E5), la grabación de audio o vídeo como manera de evaluar las destrezas orales (E2, E3, E5), las rúbricas de autoevaluación, y los portafolios digitales (E5). Comparando con los resultados de la encuesta llama la atención que cuando se preguntó por la utilización sobre la evaluación en línea casi la totalidad de alumnos (el 91%) opinó que le fue útil, en contraste con el 9% quienes marcaron ‘no sabe’. Una posible explicación de lo anterior puede ser que el centro educativo en el cual cursó los estudios la persona entrevistada no haya utilizado exámenes en línea.

En base a la pregunta, PI2 B) “¿Cuáles han sido las propuestas más importantes con relación a la posible evolución de la didáctica de las TIC en el aula de segundas lenguas dentro del contexto universitario español?” del contraste de los datos extraídos mediante los tres instrumentos se desprende que:

En primer lugar, los hallazgos confirmaron que la COVID-19 dejó en evidencia las grietas del sistema educativo con relación a la infraestructura y transformación digital (Álvarez Jiménez, 2020), y la desigualdad socioeconómica y la brecha digital (UNESCO, 2020d).

Asimismo, quedó revelada la necesidad de formación y actualización del profesorado en la didáctica de las TIC aplicadas a la enseñanza-aprendizaje de segundas. En la opinión de los entrevistados es de gran importancia que no nos tome por sorpresa (E4). Es interesante destacar que, en los inicios de siglo, ya se observaba acuerdo entre los investigadores tales como Bax (2003) insisten en la necesidad de formación del profesorado como pieza fundamental para alcanzar la *normalización*. Sin embargo, como lo exponen investigadores como Davies (2007) y Littlemore (2002 citados en Martín Monje, 2012), varios educadores han demostrado una actitud cerrada, o hasta rebelde a una formación específica, especialmente cuando contiene preparación pedagógica y técnica. Con lo cual, la integración completa de las TIC en la didáctica en el ámbito de la enseñanza de las lenguas sigue siendo un desafío para los profesores del siglo XXI.

Desde esta perspectiva, la COVID-19 puede haber logrado una formación acelerada de los docentes, no solamente de lenguas, que pudiera habernos acercado a la normalización des-

crita por Bax (2003) dado que la mayoría de los profesores y estudiantes comienzan a percibir la tecnología como algo cotidiano, ni con miedo ni tampoco como una solución mágica (Martín Monje, 2012). E3 confirmó y añadió que los estudiantes se han acostumbrado y “le han perdido el miedo” (E3). Asimismo, la mayoría de los entrevistados (E2, E3, E4, E5) añadieron que desean conservar actividades didácticas mediadas por las TIC porque les resultan más cómodas a los estudiantes. Entre esas tareas están: las tutorías virtuales, la grabación de vídeos y audios para las evaluaciones de destrezas orales, o las presentaciones, los cuestionarios autoevaluables. Esto coincide con lo afirmado por Kukulska-Hulme & Traxler (2005) y Palalas & Ally (2016) sobre los entornos menos intimidatorios que permiten grabar sus discursos cuantas veces sean necesarias antes de enviarlos a sus profesores para ser evaluados.

Asimismo, a las universidades les ha servido para poner en valor la formación del profesorado en la didáctica de las TIC y para plantearse la ampliación de las ofertas formativas con una tendencia hacia lo *Blended* (E4). Del mismo modo, podríamos observar una mayor integración entre las modalidades de educación en línea y presencial en diferentes modelos híbridos (Bates 2021; Hardy 2021; García Aretio 2021a; Moreira Teixeira 2021; Cerra 2021) que extiendan el aprendizaje fuera de las aulas (UNESCO, 2020c), así como un cambio en el cómo, cuándo y dónde tienen lugar el aprendizaje (Fox *et al.*, 2020 citado en García Aretio, 2021a). Poco a poco parece que van materializándose algunos cambios hacia formas combinadas o *Blended*, mediadas por las herramientas TIC, por ejemplo las tutorizaciones al alumnado de forma virtual y los exámenes de destrezas orales (E2, E3, E4, E5). Del mismo modo, en algunas instituciones se ha adoptado el formato híbrido para reuniones de profesores y consejos de departamento (E5). Por todo esto, conforme lo afirmó el E4, podría ser que se comience a percibir la enseñanza-aprendizaje en modo virtual de calidad similar a la presencial (Cáceres-Würsig, 2020; García Aretio, 2021b).

Además, se elaboró una lista de herramientas TIC aplicadas a la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas que se utilizaron durante los confinamientos y que en la actualidad los docentes desean continuar empleando o desarrollar. Entre las principales están: las presentaciones multimedia, los exámenes orales virtuales, las tutorías virtuales a través de plataformas, y los cuestionarios en Google Forms o Kahoots. Con relación a métodos y técnicas están por parte de los profesores la toma de responsabilidad del alumnado (E2), y la auto-

corrección con cuestionarios autoevaluables y el uso de rúbricas (E4, E5). Varios profesores estuvieron de acuerdo en incorporar a las clases de lengua “esas cosas buenas que nos ha traído la tecnología” (E3) y enriquecer las clases con repositorios digitales y tutorías en línea (E2).

Por una parte, Ehlers (2021) propuso un replanteo de la educación universitaria basado en un modelo de Competencias para el Futuro. Durante el análisis de los entrevistados resulta de interés que los profesores de lenguas hicieran hincapié en ciertas destrezas que los estudiantes se vieron forzados a aprender rápidamente. Están la toma de responsabilidad (E2); la autoevaluación, y actividades que requieren la autogestión y autoconfianza del estudiante (E4, E5), y además el uso de herramientas de video conferencia (E3, E5). Por consiguiente, esto puede estar de acuerdo con la propuesta de Ehlers de las competencias y habilidades para que los estudiantes se encuentren mejor preparados para afrontar posibles desafíos futuros.

Por otra parte, están quienes sostienen que esta posible restructuración deberá basarse en enfoques pedagógicos más abiertos, combinados y flexibles (Bates, 2021, García Aretio, 2021a). O en modelos integrados como el que propone García-Aretio (2020b) que tendrían la capacidad para combinar, compensar y completar medios digitales, con conocimientos y experiencia docente a la vez que se adaptan a las diferentes situaciones y casos.

Por otra parte, los profesores entrevistados apuestan por modelos didácticos que incorporen las didácticas de las TIC como complemento. Entre los ejemplos que dieron están que permitan las tutorías virtuales, que incluyan los repositorios digitales (E2), e incorporen las herramientas y técnicas didácticas que, una vez probadas durante los confinamientos, les hayan resultado útiles (E3, E5).

Con relación a la propuesta de García Aretio (2021a) de las siete posibles combinaciones⁷¹ dentro del *continuum* Presencia-Distancia, durante la entrevista los docentes de lenguas (E2, E3, E5) manifestaron su fuerte descontento con la alternancia. Algunos de ellos describieron su experiencia durante los confinamientos con la enseñanza híbrida como “nefasta” y “caótica” (E3). No obstante, valoraron positivamente la actual utilización de la meto-

⁷¹ Según García Aretio (2021a) Las siete dimensiones son: 1) la sincronía totalmente en remoto 2) la sincronía y asincronía 3) la presencialidad total 4) la alternancia 5) el empleo de la metodología de aprendizaje conocida como aula invertida 6) el modelo *Hyflex* y 7) el modelo de lista de reproducción.

dología de aprendizaje conocida como Aula Invertida (E2, E4) y prevén que se continuará usando en el futuro. Algunos entrevistados destacaron la necesidad de estar preparados para la incertidumbre (E5) y contar con “más capas de seguridad” para continuar con la docencia (E1). Todo lo cual pudiera incluir estar preparados para impartir las clases en diferentes modalidades presencial y en línea.

Acerca de la integración de los enfoques didácticos Móvil, Social y Abierto, las entrevistas revelan que muchos de los profesores, una vez observado que sus estudiantes llevan consigo estos dispositivos a las aulas han incorporado el uso de los dispositivos móviles (E1, E3, E5) resultando en una experiencia muy positiva para ambos. De cara a futuro, sostienen que sería de gran ayuda que los materiales y recursos didácticos se adapten (*responsive*) con facilidad a diferentes pantallas de ordenadores, tabletas, y teléfonos.

Asimismo, siguiendo con el análisis de las propuestas de paradigmas que integran los enfoques didácticos móvil, social y abierto, para mejorar la experiencia y prevenir la desmotivación, que recordemos fue uno de los principales retos a los que se enfrentaron los estudiantes durante los confinamientos. Por una parte, el modelo MSL podría ayudar a detectar y aprovecharse de las múltiples oportunidades de aprendizaje que ocurren en espacios cotidianos (Wong, 2012). Es decir, situaciones de la vida cotidiana de los estudiantes podrían servir como provechosas oportunidades para el aprendizaje de lenguas. Por otra parte, podría utilizarse el modelo MOSLL (Traxler, Read, Barcena & Kukulska-Hulme, 2018) programándose interacciones cortas y dinámicas, con ricas interacciones con el mundo real, lo cual podría reducir o prevenir la desmotivación, desorientación o escasa rentabilidad del tiempo de estudio (Barcena 2020). Evidentemente, estas transformaciones, ya sea para responder a posibles futuras emergencias o para satisfacer las demandas educativas del siglo XXI, requieren ser pensadas y diseñadas con antelación.

Por último, resulta llamativo que la autopercepción del alumnado (73 %) haya sido superior en comparación con el personal administrativo e institucional (64 %) y el profesorado (64 %) en los resultados de las respuestas acerca de la actitud positiva en referencia a seguir usando las herramientas TIC y técnicas didácticas que se emplearon durante los confinamientos en el futuro. El hecho de que los estudiantes tengan una autopercepción de mayor positividad pudiera indicar un sesgo de deseabilidad social, es decir, cuando las personas, al ser encuestadas nos sentimos bajo prueba y presentamos en público una situación o rol ideal, pero que es diferente a la realidad.

6 CONCLUSIONES

Como conclusión de la presente tesis de maestría se indica el grado de logro de los objetivos establecidos, se enumeran las contribuciones al campo del conocimiento del trabajo, y, por último, se exponen las limitaciones de la investigación y se proponen temas pendientes para futuras investigaciones.

El objetivo general de esta investigación es valorar el impacto que los confinamientos adoptados para contener la COVID-19 han tenido en el uso de las TIC en la didáctica de segundas lenguas en el nivel universitario en España, y estimar cómo este impacto podrá influir en su evolución en los próximos años. Dada la amplitud del objetivo general, se establecieron dos objetivos específicos. Una vez analizados e interpretados los datos extraídos se pueden hacer las siguientes consideraciones al respecto.

El primer objetivo específico, constaba de dos partes. Por un lado, indagar cómo se acometió la tarea de continuar con la educación durante el periodo en que los centros educativos permanecieron cerrados debido a los confinamientos. Se ha mostrado que la modalidad de enseñanza aprendizaje utilizada fue ERT. La necesidad repentina de un cambio obligó a muchos docentes a volcar lo que venían haciendo en las clases presenciales al modo virtual.

Por otro lado, el primer objetivo específico relacionado con el papel que desempeñaron las TIC pretendía averiguar cuáles fueron los elementos clave que permitieron continuar con la enseñanza-aprendizaje. En este sentido, se ha comprobado que las plataformas educativas fueron imprescindibles para poder continuar con la educación. Además, las videollamadas a través de aplicaciones mayoritariamente abiertas, y el chat, los recursos en línea, los vídeos o audios grabados, y las presentaciones multimedia. Estas últimas han logrado tal aceptación entre profesorado y alumnado, que en muchos centros las tutorías en línea han reemplazado las tutorías presenciales.

Otra herramienta de gran ayuda han sido los dispositivos móviles y sus *apps.*, aprovechando que en muchas regiones es habitual que los estudiantes asistan a las clases con ellos y sepan manejarlos. Otro grupo prefirió la comunicación asincrónica a través del correo electrónico, los foros y las presentaciones. En referencia a la evaluación quedó en evidencia la fragilidad o vulnerabilidad del sistema que se llevaba implementando y la necesidad de protocolos antifraude que aseguren la fiabilidad. En cuanto a las técnicas que han servido en la experiencia anterior están la personalización de los cuestionarios, los exámenes de

destrezas orales mediante grabaciones de voz o videoconferencia, las presentaciones enriquecidas con multimedia, y la elaboración de portafolios digitales.

Con relación al segundo objetivo específico, este también se dividió en dos partes. En primer lugar, se averiguó cuáles fueron los principales retos y obstáculos a los que se enfrentaron los profesores y los alumnos. Los retos más importantes fueron: a) la desigualdad, b) la brecha digital, la escasez de sistemas de soporte técnico, la saturación de las redes, la resistencia a utilizar la tecnología, y problemas con la gestión de datos y la privacidad; c) la deserción o desánimo en estudiantes (por distracciones o insuficiente motivación); d) cuestiones relacionadas con las metodologías educativas; e) la sobrecarga docente y estudiantil; f) la formación previa; g) las dificultades para evaluar; h) temor de los docentes al ser evaluados por el alumnado; i) la falta de material adaptado al formato electrónico; y j) la dificultad para gestionar trabajos grupales en línea.

En segundo lugar, se indagó sobre las propuestas más importantes con relación a la posible evolución de la didáctica de las TIC en el aula de segundas lenguas dentro del contexto universitario español en los próximos años. Entre estas propuestas están, por una parte, en el contexto educativo en general: a) un modelo de Competencias para el Futuro (para estudiantes); b) enfoques pedagógicos más abiertos, combinados y flexibles; c) modelo integrado; d) las siete posibles combinaciones dentro del *continuum* Presencia-Distancia); y por otra parte en cuanto a la didáctica de las TIC en la enseñanza-aprendizaje de lenguas e) los modelos MSL y MSOL4L.

Entre los aspectos positivos más destacados están: una mayor inversión económica de las instituciones universitarias en equipamiento; la ampliación de los programas a modalidades híbridas; la posibilidad de evaluar en línea; y la conservación de las tutorías virtuales.

Se ha elegido para esta investigación la COVID-19 y el cierre de los centros educativos casi generalizado a nivel mundial como un ejemplo de disrupción en la enseñanza-aprendizaje de lenguas similar al que pudiera también ocurrir en situaciones de guerra o desastres naturales. En este sentido, una aportación importante de esta tesis es permitir poner de relieve las fortalezas y debilidades de las TIC en apoyo a la didáctica de las lenguas para afrontar situaciones disruptivas como la causada por la COVID-19.

Por una parte, quedó en evidencia que es posible realizar la evaluación en línea. No obstante, han surgido cuestiones relacionados con la privacidad, o la honestidad y el fraude que

aún quedan por resolverse. Por otra parte, para las universidades presenciales su mayor debilidad parece haber sido la escasa formación de los profesores y estudiantes en técnicas y métodos que puedan implementarse de manera no presencial.

Asimismo, ha quedado revelada cierta confusión en los términos que se utilizaron para describir lo sucedido con frecuencia designado incorrectamente como educación a distancia o en línea, en vez de educación de emergencia en remoto (ERT). Esto, podría haber condicionado los resultados de algunos estudios empíricos. Además, se ha detectado con frecuencia preguntas planteadas de manera binaria, lo que también podría haber condicionado las respuestas.

Una conclusión en relación con las etapas en la evolución de la ELAO es que la COVID-19 probablemente haya acelerado el proceso de ‘normalización’ al que hace referencia Bax (2003) como condición para la integración plena. Si bien, fue de manera brusca y forzada, quizás se haya avanzado desde la etapa cinco, marcadas por una combinación de temor con altas expectativas, hasta un estado entre las etapas seis, el inicio de la normalización, y siete, la normalización completa. Aun así, quedan pendientes algunas cuestiones claves para alcanzar una ‘normalización’ completa. Entre los obstáculos se encuentran:

- el hecho que algunos docentes se resisten a usar a las TIC por cuestiones como el miedo a ser reemplazados por las nuevas tecnologías;
- que los proyectos telecolaborativos reciban un mayor impulso llegando a formar parte de los programas de estudio;
- la incertidumbre acerca de la gestión de la privacidad de los datos personales y la tecnología biométrica durante los exámenes en línea;
- si coexistirán la evaluación en línea y presencial y en el futuro;
- y si se mantendrá el examen final como el principal sistema para evaluar.

Pese a todas estas incertidumbres, algunos datos permiten considerar que se ha avanzado considerablemente en algunas cuestiones, tales como los proyectos de intercambios culturales virtuales. Cabe añadir al respecto que el anteproyecto de reforma educativa española ya prevé que incluye la integración estos proyectos en los programas de estudio.

Otro aspecto que revelaron las entrevistas se relaciona con un posible cambio de percepción acerca de la calidad de la educación a distancia y en línea, que antes de la pandemia era considerada como algo de menor calidad. También se pudo conocer mediante las en-

trévistas a profesores, la necesidad de contar con lecciones, actividades y evaluaciones que permitan continuar con la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas.

Bajo una mirada reflexiva, resulta sorprendente que, si bien desde principios del siglo XXI con el giro a una economía globalizada se detectaron cambios en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas que reemplazan la memorización por el desarrollo de capacidades y competencias lingüísticas y culturales, pese a eso, más de veinte años más tarde, los estudiantes aún no estaban capacitados en estas destrezas y competencias.

Desde un punto de vista personal, y en base a las conclusiones de esta investigación, se aprecia que antes del confinamiento había una gran carencia en formación y actualización del profesorado en la didáctica de las TIC en la enseñanza de segundas lenguas. Sin embargo, tras la experiencia COVID-19, ha habido una progresión apreciable que permite prever una mayor preeminencia de la tecnología como apoyo a la didáctica de las lenguas en el nivel universitario en España.

Las principales limitaciones de esta investigación han sido, la cercanía temporal al objeto de estudio lo cual resulta en cierta falta de perspectiva en las investigaciones realizadas hasta el momento. Asimismo, mediante las búsquedas bibliográficas solo fue posible recuperar un reducido número de estudios empíricos relacionados con el tema específico investigado. Además, es posible que las conclusiones y resultados obtenidos de estos estudios empíricos puedan haber sido afectados por cierta confusión al formular la pregunta con respecto al término utilizado para identificar la forma de impartición de clases durante los confinamientos. En concreto, en la mayoría de las encuestas se planteó la pregunta utilizando los términos educación en línea, virtual, o a distancia cuando se trataba de ERT.

Otro punto para tener en cuenta al analizar las conclusiones de estos estudios es que las preguntas relacionadas con la preferencia de los estudiantes se plantearon de manera binaria. Entre las posibles opciones se encontraban la presencialidad plena o completamente en línea, de tal modo que la selección de una modalidad resultaba totalmente excluyente, y no tenía en cuenta posibles combinaciones entre las mismas, ni tampoco el apoyo de las TIC a la enseñanza-aprendizaje de lenguas.

Debido a los plazos en los que se enmarca esta investigación no fue posible realizar un análisis longitudinal del impacto de los confinamientos en el uso de las TIC en la didáctica de segundas lenguas, sino que se realizó de manera transversal.

Se decidió prescindir de la observación como medio de recopilación de datos, dado que el momento investigado coincidió con las restricciones de movilidad y estas resultaron siendo un obstáculo. Por una parte, la investigadora se trasladó a un sitio donde la calidad de internet era insuficiente para conectarse a las clases en línea. Por otra parte, no se quiso conectar directamente a clases por videoconferencia por considerar que la presencia de la investigadora podría alterar el contexto bajo estudio.

Una última limitación del estudio es que la muestra recopilada mediante el cuestionario a estudiantes, si bien fue variada resultó demasiado pequeña y no permite generalizar.

Aun cuando se considera que esta investigación ha arrojado luz en los interrogantes planteados, también se han abierto nuevos interrogantes que implican posibles líneas de investigación futura. Entre los planteos que podrían abordarse están:

- Indagar, mediante técnicas cualitativas como la entrevista, sobre detalles de experiencia en la utilización de técnicas de aprendizaje social tales como P2P, o RRSS, y aprendizaje móvil;
- Indagar sobre una cuestión que reveló uno de los entrevistados con referencia al temor de algunos docentes por la repercusión en la evaluación que hace el alumnado del desempeño docente. Para ello se podría investigar si las evaluaciones que recibieron los profesores han sido mejores o peores que en años anteriores.
- Estimar cuáles son las carencias metodológicas formativas en la didáctica de las TIC de los docentes de segundas lenguas.

Personalmente, en lo que desearía continuar investigando es en una propuesta de diseño de un modelo para mejorar la formación pedagógica y tecnológica del profesorado de segundas lenguas en regiones con problemas de accesibilidad y conectividad debido a su baja densidad, como puede ser el área de la España Vaciada.

7 BIBLIOGRAFÍA

- Acuña Perdomo, N. (2020). La Docencia Virtual durante el Covid-19 y las TIC en el Aula de Inglés. Trabajo de Fin de Máster. Universidad de la Laguna.
- Alcalde Peñalver, E., & García Laborda, J. (2021). Online Learning During the Covid-19 Pandemic: How has this new situation affected students' oral communication skills? *Journal of Language and Education*, 7(4), 30-41. <https://doi.org/10.17323/jle.2021.11940>
- Álvarez Jiménez, D. (2020) Las claves son las infraestructuras: espacios y redes para un aprendizaje libre de coronavirus. Cap. 3. En F. Trujillo-Sáez (ed.) *Aprender y enseñar en tiempos de confinamiento*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Attwell, G. (1/07/2010). Context and the design of Personal Learning Environments. *Pontydysgu bridge to learning*. [Blog] www.pontydysgu.org/2010/07/context-and-the-design-of-personal-learning-environments/ Recuperado 17/09/2021.
- Aznarte, J. (2021/05/13). Evaluación Remota de Emergencia: El Aula Virtual de Examen (AvEx) y la Seguridad [Día 3. Ponencia] Jornadas de Innovación Docente de la UNED. Avances en la formación híbrida y en línea para una educación post-pandemia. Madrid. España. <https://congresos.uned.es/w24165/>
- Barcena, E., Read, T., Underwood, J., Obari, H., Cojocnean, D., Koyama, T., & Kukulska-Hulme, A. (2015). *State of the art of language learning design using mobile technology: sample apps and some critical reflection* (pp. 36-43). Research-publishing. net
- Barcena, E. (2020). Hacia un nuevo paradigma de aprendizaje de segundas lenguas móvil, abierto y social. *Propósitos y Representaciones*, 8(1), 460. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.460>
- Barcena, E., Martín-Monje, E., & Read, T. (2015). Potentiating the human dimension in Language MOOCs. Proceedings of the European MOOC Stakeholder Summit, 46-54.
- Bartolomé Pina, A. R. (2004). Blended learning. Conceptos básicos. *Píxel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 23, 7-20.
- Basantes-Arias, E., Escobar-Murillo, M., Cárdenas-Moyano, M., & Barragán-Murillo, R. (2021). El impacto de la virtualidad en el aprendizaje del idioma inglés en educación superior. *Polo del Conocimiento*, 6(5), 46-56.
- Bates, A.W. (2019). *Teaching in a Digital Age – Second Edition*. Vancouver, B.C.: Tony Bates Associates Ltd. Retrieved from <https://pressbooks.bccampus.ca/teachinginadigitalagev2/>

- Bates, A.W. (08/07/2021) Digitally Enhanced Education. *Some post-Covid trends in higher education*. [Seminario en línea] University of Kent. <https://kent.cloud.panopto.eu/Panopto/Pages/Viewer.aspx?id=6fbeca41-8c89-4700-ae95-ad6300f38b61>
- Bates, A.W. (24/03/2022) Defining quality and online learning. *Online Learning and Distance Education Resources*. <https://www.tonybates.ca/2022/03/24/defining-quality-and-online-learning/>
- Bax, S. (2003). “CALL – past, present and future”, *System* 31: 13-28. [http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X\(02\)00071-4](http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X(02)00071-4)
- Beetham, H., Falconer, I., McGill, L., & Littlejohn, A. (2012). Open practices: Briefing paper.
- Butler-Pascoe, M. E. (2011). The history of CALL: The intertwining paths of technology and second/foreign language teaching. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT)*, 1(1), 16-32.
- Buzzetto-More, N. A., & Guy, R. (2006). Incorporating the hybrid learning model into minority education at a historically black university. *Journal of Information Technology Education: Research*, 5(1), 153-164.
- Cantos-Gómez, P. (27/11/2020) Enseñanza superior en tiempo de COVID-19: propuesta de la Facultad de Letras UM [Sesión de conferencia] XX Seminario web de Investigación Permanente TIC-ETL-Propuestas para la transición de enseñanza presencial a online en lenguas extranjeras. UNED. Madrid, España
- Casanovas Catalá, M. (2002). Internet en la didáctica de las lenguas extranjeras: un paso adelante. *Íkala: revista de lenguaje y cultura*, 2002, vol. 7, núm. 13, p. 53-60.
- Cáceres Würsig, I., Arenas García, L., Echauri Galván, B., Muñoz Carrobles, D., Fernández Gil, M. J., Alonso Moreno, M. A., & García Hernández, S. (2020). Estudio sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras en grados de la UAH durante el periodo de enseñanza virtual (COVID-19).
- Castrillo de Larreta-Azelain, M. D. (2015). Chapter 5 Language Teaching in MOOCs: the Integral Role of the Instructor. In *Language MOOCs: Providing Learning, Transcending Boundaries*, pp. 67-90. Ed: Walter de Gruyter GmbH & Co KG.
- Castrillo de Larreta-Azelain, M. D., Martín-Monje, E., & Vázquez-Cano, E. (2018). Guía práctica para el diseño y tutorización de MOOC. <https://miriadax.net/documents/10951>
- Centro de Investigaciones Sociológicas, CIS. (2020). Efectos y Consecuencias del Coronavirus (II). Avance de Resultados. Estudio nº 3302. Noviembre 2020

- Centro de Investigaciones Sociológicas, CIS. (2021). Tendencias en la Sociedad Digital Durante la Pandemia de la COVID-19. Avance de Resultados. Distribuciones Marginales. Estudio nº 3316. Marzo 2021
- Centro Virtual Cervantes. Diccionario de términos clave de ELE. Competencia sociolingüística Instituto Cervantes. www.cvc.cervantes.es
- Cerra, D. C. (2021). En tiempos de pandemia: La enseñanza de lenguas extranjeras en la educación remota. *Revista Boletín Redipe*, 10(8), 192-198.
- Consejo de Europa (2001). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.
- Cormier, D. y Siemens, G. (2010). The Open Course: Through the Open Door: Open Courses as Research, Learning, and Engagement. *Educause Review*.
- Cortés Vera, J. (2009). ¿Qué es la brecha digital?: una introducción al nuevo rostro de la desigualdad. *Investigación bibliotecológica*, 23(48), 233-239.
- Davies, G. (2006). Language education, computer-assisted. Thames Valley University, London, UK. Elsevier Ltd.
- Davies, G. (2007). Where are we now and where are we going? en http://www.camsoftpartners.co.uk/docs/UCALL_Keynote.htm [Fecha de acceso 1/2/2021]
- Davies, L. (2011). Understanding Education's Role in Fragility. Paris: International Institute for Educational Planning. International institute for educational planning. UNESCO.
- Diez Arcon, P. (2020) *Perfiles del participante en MOOC de lenguas extranjeras: análisis bibliográfico y estudio específico del caso "How to Succeed in the English B1 Level Exam"* [TFM]. Máster TIC-ETL. UNED www.e-spacio.uned.es
- Domínguez-Figaredo, D., Gil-Jaurena, I., and Morentin-Encina, J., 2022. The Impact of Rapid Adoption of Online Assessment on Students' Performance and Perceptions: Evidence from a Distance Learning University. *The Electronic Journal of e-Learning*, 20(3), pp. 224-241, available online at www.ejel.org
- Downes, S. (14/06/2011). Open Educational Resources: A definition [Blog]. Consultado en <https://www.downes.ca/cgi-bin/page.cgi?post=57915>
- Echauri Galván B., García Hernández S., & Fernández-Gil M. J. (2021). Teaching English Online During the National Lockdown: Students' Perceptions and Experiences at a Spanish University. *Íkala*, 26(3), 603-621. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala/v26n3a08>

- Ehlers, U.D. (03/04/2020). Beyond the crisis: Preparing for future higher education. *Future skills. The future of learning and higher education*. <https://nextskills.org/library/>
- Ehlers, U.D. (21-24/06/2021). *Future Skills for Future Higher Education. The day when we started to rethink learning*. [DAY 1: Afternoon plenary Session]. Lessons from a Pandemic for the Future of Education 30th EDEN ANNUAL CONFERENCE. Madrid. Spain. www.eden-online.org
- Figuroa-Flores, J. (2015). Using gamification to enhance second language learning. *Digital Education Review*, (27), 32-54.
- Furstenberg, G., Levet, S., English, K., Maillet (2001). Giving a virtual voice to the silent language of culture: The Cultura project. *Language Learning & Technology*. 5 (1) 55-102.
- Gabarrón, Á., Pino, A., Salvadores, C., & Trujillo, F. (2020). Tecnología para la Enseñanza y el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras. La Enseñanza de lenguas Asistida por Ordenador. Pasado, presente y futuro. *Pragmalingüística*, (28), 238-254.
- García Aretio, L. (1987). Hacia una definición de Educación a Distancia. Boletín informativo de la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a distancia, 4(18), p. 4
- García Aretio, L. (1990). Objetivos y funciones de la educación a distancia. Publicado en Actas del Congreso Internacional de Filosofía de la Educación, UNED, pp. 44-48
- García Aretio, L. (2007). ¿Educación presencial/no presencial? Editorial BENED. www.uned.es/cued/boletin.html
- García Aretio, L. (2018). Blended learning y la convergencia entre la educación presencial y a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), pp. 9-22
- García Aretio, L. (2021a). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), (versión preprint). doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.28080> Consultado [24/09/2020](http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.28080)
- García Aretio, L. (2021b). La educación a distancia digital. PreCOVID, COVID y PosCOVID (26/03/2021) [vídeo]. Contextos universitarios mediados. (ISSN: 2340-552X). <https://aretio.hypotheses.org/5756>.
- García Esteban, S. (2013). Análisis y evaluación de cursos de inglés de los negocios a distancia asistidos por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. [Tesis de doctoral]. Doctorado en Lenguas Modernas, Literatura y Traducción. Universidad de Alcalá.
- García-Sánchez, S. & Luján-García, C. (2020). COVID-19 y preferencias de enseñanza-aprendizaje: Inglés en Ingeniería de Telecomunicación. VII Jornadas Iberoamericanas de

Innovación Educativa en el Ámbito de las TIC y las TAC. Las Palmas de Gran Canaria, 19 y 20 de noviembre de 2020 <http://hdl.handle.net/10553/76610>

Gea-Sánchez, M (Coord.); Pastells-Peiró, R.; Rubinat-Arnaldo, E. (2016). Curso De Búsquedas Bibliográficas Para Revisiones Sistemáticas En Ciencias De La Salud. *Centro Colaborador español del Instituto Joanna Briggs*. MOOC - [Unidad 4.0 Literatura Gris]. Universidad de Lleida.

Godwin-Jones, R. (2003). Blogs and wikis: Environments for online collaboration. *Language Learning & Technology*, 7(2), 12-16.

González Monteagudo, J. (1997). Aportaciones de Mario Lodi a la innovación pedagógica: Argumentos teóricos y experiencias realizadas. *Cuestiones pedagógicas*, 13, 27-38.

Hansen, J. D., & Reich, J. (2015). Democratizing education? Examining access and usage patterns in massive open online courses. *Science*, 350(6265), 1245-1248.

Hardy, D. (21-24/06/2021). *Light at the end of the tunnel: now what?* [DAY 1: Afternoon plenary Session]. Lessons from a Pandemic for the Future of Education 30th EDEN ANNUAL CONFERENCE. Madrid. Spain. www.eden-online.org

Hart, J. (2020). Top 200 Tools for Learning 2020, <https://www.toptools4learning.com/>

Hewlett Foundation W. & F. (01/03/2021). Open Education Defined. *Open Educational Resources*. [Blog] <https://hewlett.org/strategy/open-education/>

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> (Consultado el 28/11/2020)

Hoven, D., & Palalas, A. (2016). Ecological Constructivism as a new learning theory for MALL: An open system of beliefs, observations, and informed explanations. *The international handbook of mobile-assisted language learning*. China Central Radio and TV University Press, Beijing, China.

Hubbard, P. (2014). Unit 1: Introduction to Computer-Assisted Language Learning. An Invitation to CALL: Foundations of Computer-Assisted Language Learning.

Hubbard, P. (2014). Unit 2: Finding and Evaluating CALL Resources. An Invitation to CALL: Foundations of Computer-Assisted Language Learning.

International Council for Open and Distance Education, 2011. [ICDE] <https://www.icde.org>

- Jordano de la Torre, M. (2019). 4-Training language professionals to be digitally proficient in an undergraduate and postgraduate context. *Professional competencies in language learning and teaching*, 41.
- Jordano de la Torre, M., Castrillo de Larreta-Azelain, M., & Pareja-Lora, A. (2016). Mobile-assisted language learning in distance and blended education. *RIED, Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(1), 25-40. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.19.1.15287>
- Karalis, T., & Raikou, N. (2020). Teaching at the times of COVID-19: Inferences and Implications for Higher Education Pedagogy. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 10(5), 479-493.
- Kukulska-Hulme, A., & Traxler, J. (Eds.). (2005). *Mobile learning: A handbook for educators and trainers*. Psychology Press.
- Kukulska-Hulme, A., Norris, L., & Donohue, J. (2015). Mobile pedagogy for English language teaching: a guide for teachers.
- Kukulska-Hulme, A., Arús-Hita, J., García-Laborda, J. (2021). Mobile, Open and Social Language Learning Designs and Architectures. *Journal of Universal Computer Science*, vol. 27, no. 5 (2021), 413-424. DOI: 10.3897/jucs.68852
- Levy, M (1997). Computer- assisted Language Learning. Oxford: Clarendon Place.
- Marczewski, A. (2012). Foreword. Gamification: A Simple Introduction. Disponible en: http://books.google.es/books?id=IOu9kPjIhdYC&pg=PA3&dq=pelling+2002+gamification&hl=en&sa=X&ei=eISyUI7TOcnTyAHh7YDwCw&redir_esc=y#v=onepage&q=pelling%202002%20gamification&f=false
- Martín-Monje, E. (2012). Presente y futuro de la enseñanza de lenguas asistida por ordenador: ¿el final de una era? *Revista de lingüística y lenguas aplicadas*, 7, 203-212.
- Martín-Monje, E., & Barcena, E. (Eds.). (2015). Chapter 1. Introduction. Language MOOCs: an Emerging Field. *In Language MOOCs: providing learning, transcending boundaries*, pp.1-15. Walter de Gruyter GmbH & Co KG.
- Martín-Monje, E., Barcena, E., & Read, T. (2014). Peer-to-peer interaction and linguistic feedback in foreign language MOOCs. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(1), 167-183.
- Martín-Monje, E., Castrillo de Larreta-Azelain, M. D., Vázquez-Cano, E. (2019). Development of materials & resources for Open Language Learning. Unit 5. Material de estudio del Máster TIC-ETL. UNED.

- Martín-Sánchez, M. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo: Didáctica de la lengua y la literatura. Educación*, (5), 4.
- Moreira Teixeira, A. (mayo 11-13, 2021). *Reinventar la universidad a distancia en la nueva normalidad: convergencia y singularidad* [Conferencia inaugural] XI Jornadas de Investigación en Innovación Docente de la UNED. Avances en la formación híbrida y en línea para una educación post-pandemia. Madrid. España <https://congresos.uned.es/w24165/>
- Neumeier, P. (2005). A closer look at blended learning — parameters for designing a blended learning environment for language teaching and learning. *ReCALL*, 17(02), 163–178. <https://doi.org/10.1017/S0958344005000224>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE (2015). “Estudiantes, Computadores y Aprendizaje: Haciendo la Conexión” www.oecd-ilibrary.org
- O’Dowd, R. (2013). Telecollaboration and CALL. *Contemporary computer-assisted language learning*, 123-141.
- Palalas, A., & Hoven, D. (2016). Emerging pedagogies for MALL. *The international handbook of mobile-assisted language learning* (pp. 44-85). China Central Radio & TV University Press Co., Ltd,
- Palalas, A., & Ally, M. (Eds.). (2016). *The international handbook of mobile-assisted language learning*. China Central Radio & TV University Press Co., Ltd.
- Pappano, L. (2/11/2012). The Year of the MOOC. The New York Times. <https://www.nytimes.com/2012/11/04/education/edlife/massive-open-online-courses-are-multiplying-at-a-rapid-pace.html>
- Parlamento Europeo y del Consejo. Recomendación 18/12/2006 (anexo) Diario Oficial de la Unión Europea L 394 de 30/12/ 2006. Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente un Marco de Referencia Europeo. Comunidades Europeas, 2007 (p.5).
- Pérez-López, E., Atochero, A. V., & Rivero, S. C. (2021) Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), pp. 331-350.
- Pérez-Sanagustín, M. (2017). Los MOOC para la educación media: oportunidades y desafíos. *Revista mexicana de bachillerato a distancia*, 9(18), 8.
- Pérez-Sánchez, L., Jordano de la Torre, M., & Martín-Cuadrado, A. (2017). Los NOOC para la formación en competencias digitales del docente universitario. Una experiencia piloto de la Universidad Nacional de Educación a distancia (UNED). *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (55).

- Pino-Juste, M., Rodríguez, B., Mañana, J. (2019a). El proceso investigador. Modalidades de investigación en Humanidades y Ciencias Sociales. Material de estudio para la asignatura Metodología de la Investigación Lingüística. Máster TIC-ETL UNED. Consultado en septiembre de 2021
- Pino-Juste, M., Rodríguez, B., Mañana, J. (2019b). Métodos y Técnicas de Recogida y Análisis de Datos. Material de estudio para la asignatura Metodología de la Investigación Lingüística. Máster TIC-ETL UNED. Consultado en septiembre de 2022
- Porrás Ferreyra, J. (03/03/2022) Dos asignaturas ‘online’ para obtener el título de secundaria: una medida pionera desde Canadá. EL País. Educación. Madrid. <https://elpais.com/educacion/2022-03-03/dos-asignaturas-online-para-obtener-el-titulo-de-secundaria-una-medida-pionera-desde-canada.html>
- Postigo-Fuentes, A. (2020) Aprender en tiempos del COVID-19: You’ll never walk alone. Capítulo 5. *Aprender y enseñar en tiempos de confinamiento*. Madrid: Los Libros de la Catarata. Trujillo-Sáez, F. (ed.) pp. 61-73.
- Quirós Márquez, L. (2019). *Proyecto Intercultural Telecolaborativo para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras: diseño, implementación y análisis* [TFM - Máster TIC-ETL] UNED
- Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L., & Koole, M. (2020). Online university teaching during and after the Covid-19 crisis: Refocusing teacher presence and learning activity. *Postdigital Science and Education*, p. 1-23.
- Read, T. (2014). 6 The Architecture of Language MOOCs. En *Language MOOCs* (p. 91-105). Sciendo Migration.
- Read, T. (mayo 11-13, 2021) ¿Qué nos ha revelado el COVID-19 sobre el desarrollo de la educación digital y su futuro? [Mesa Redonda] XI Jornadas de Investigación en Innovación Docente de la UNED. Avances en la formación híbrida y en línea para una educación post-pandemia. Madrid. España. <https://canal.uned.es/video/609b842cb609233d2b3c01d2>
- Read, T., & Rodrigo, C. (2014). Toward a quality model for UNED MOOCs. *eLearning Papers*. http://www.openeducationeuropa.eu/en/elearning_papers, (37)
- Read, T. & Barcena, E (2016). The Development of Listening Comprehension via Mobile-Based social media and the Role of the e-leading Student (pp.290-315). *The international handbook of mobile-assisted language learning*. China Central Radio & TV University Press Co., Ltd.

- Read, T., Kukulska-Hulme, A., Barcena, E., & Traxler, J. (2021). Mobile Open Social Learning for Languages (MOSL4L). *JUCS-Journal of Universal Computer Science*, 27, 425.
- Reig, D., y Vílchez, L. F. (2013). Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y miradas. Fundación Encuentro. www.fundencuentro.org
- Regueiro Leis, L. (2016). *Incidencia de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento en el desarrollo de las destrezas orales del inglés como lengua extranjera* [TFM - Máster TIC-ETL] UNED.
- Reinders, H. (2014). Personal Learning Environments for Supporting Out-of-Class Language Learning. In *English Teaching Forum* (Vol. 52, No. 4, p. 14). US Department of State. Bureau of Educational and Cultural Affairs, Office of English Language Programs, SA-5, 2200 C Street NW 4th Floor, Washington, DC 20037.
- Ribeiro do Amaral, T. (2018). *La docencia online independiente y el aprendizaje del inglés en la era de la hiperconectividad* [TFM - Máster TIC-ETL] UNED.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). Approaches and methods in language teaching (Cambridge language teaching library). Cambridge University, Cambridge.
- Ricoy, M. C., & Álvarez-Pérez, S. (2016). La enseñanza del inglés en la educación básica de personas jóvenes y adultas. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(69), 385-409.
- Ruiz, R. (02/06/2021). Así será la universidad postcovid. La Razón. <https://www.larazon.es/educacion/20210602/itm2r74omrfjbgjluntldhgf3pa.html>
- Santiago Campeón, R. (Mayo11-13, 2021). *Metodologías activas en el aula en contextos híbridos y en línea: ¿Cueces o enriqueces?* [Sesión de conferencia] XI Jornadas de Investigación en Innovación Docente de la UNED. Avances en la formación híbrida y en línea para una educación post-pandemia. Madrid. España. <https://congresos.uned.es/w24165/>
- Santiago Campeón, R., & Navaridas Nalda, F. (2012). La Web 2.0 en escena. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 2012(41), p. 19-30.
- Segura Robles, A. (2020) El impacto de la COVID-19 en la educación. Balance Nacional e internacional. Cap. 1. En F. Trujillo-Sáez (ed.) *Aprender y enseñar en tiempos de confinamiento*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Shaffer, D. (2020). Emergency Remote Teaching: a Whole new Ballgame. *Language Teaching*. KoreaTESOL. <https://gwangjunewsgic.com>.
- Siemens, G. (2004). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. Recuperado de <https://skat.ihmc.us>

- Sierra, M. (12/04/2021) Protección de Datos investiga a la Universidad Oberta de Catalunya por usar reconocimiento facial. Vozpopuli.
- Talaván, N., & Ávila-Cabrera, J. (2016). Collaborative networks to provide media accessibility: the potential of social subtitling. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (1), 125-138.
- Talaván, N., Jordano de la Torre, M., & Barcena, E. (2017). The Sustainable Generation of Bilingual Textual Resources for L2 Learning: A Crowd Translation Experience. In 8th International Conference of the Iberian Association of Translation and Interpreting (AIETI8).
- Thomas, M., Reinders, H., & Warschauer, M. (Eds.). (2012). *Contemporary computer-assisted language learning*. A&C Black.
- Torres-Menárguez, A. (11/08/2021) La asignatura de Educación Física incluirá debates para frenar los comportamientos antisociales. El País. Educación. Madrid. <https://elpais.com/educacion/2021-08-11/la-asignatura-de-educacion-fisica-incluirea-debates-para-frenar-los-comportamientos-antisociales.html>
- Travieso, J. L., & Planella, J. (2008). L'alfabetització digital com a factor d'inclusió social: una mirada crítica. *UOC Papers: revista sobre la societat del coneixement*.
- Traxler, J., Read, T., Barcena, E., & Kukulska-Hulme, A. (2018). Mobile open social language learning: towards a paradigm shift. <http://oro.open.ac.uk/57499/>
- Trujillo, F. (26/03/2020). Año 2020: Educación frente al coronavirus [Blog] FernandoTrujillo.es <https://fernandotrujillo.es/ano-2020-educacion-frente-al-coronavirus/>
- Trujillo, F. (04/05/2020). El Potencial de la educación virtual [Blog] El País <https://elpais.com/especiales/2020/coronavirus-covid-19/predicciones/el-potencial-de-la-educacion-virtual/>
- Trujillo-Sáez, F. (ed.). (2020) *Aprender y enseñar en tiempos de confinamiento*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- UNED (18/06/2020) Pedagogas/os solidarias/os: una iniciativa en tiempos de pandemia por estudiantes y egresadas/os de la Facultad de Educación. www.blogs.uned.es/aps/
- UNED [@UNED]. (11 de agosto de 2022). ¿Cómo era la #UNED en sus inicios? [Tweet]. Twitter. <https://twitter.com/UNED/status/1557690001483251713>
- UNESCO (2011) Understanding education's role in fragility. Synthesis of four situational analyses of education and fragility: Afghanistan, Bosnia and Herzegovina, Cambodia, Liberia. International Institute for Educational Planning. Paris, France.

- UNESCO (2020a). Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond (August 2020). United Nations. <https://cutt.ly/bdHJEhX>
- UNESCO (2020b). Impacto de la COVID-19 en la educación. <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>
- UNESCO (2020c). Education in a Post-COVID World: Nine Ideas for Public Action. International Commission on the Futures of Education.
- UNESCO (2020d). Startling digital divides in distance learning emerge. <https://cutt.ly/adH2SRS>.
- UNESCO Courier (2021a febrero) ¿Son todos los jóvenes unos virtuosos de la informática? [Blog]. <https://es.unesco.org/courier/2021-2/son-todos-jovenes-virtuosos-informatica>
- UNESCO Courier (2021b marzo) Una ocasión para reinventar la escuela. [Blog]. <https://es.unesco.org/courier>. Una ocasión para reinventar la escuela. Consultado 15/08/2021.
- Vallejo, C. (2013). Introducción de las tecnologías en la educación. Observatorio Tecnológico-Ministerio de Educación, Cultura, y Deporte.
- Vinagre, M. (2010a). Teoría y Práctica del aprendizaje colaborativo asistido por ordenador. Madrid: Síntesis.
- Vinagre, M. (2010b). Teoría y Práctica del aprendizaje colaborativo asistido por ordenador. Madrid: Síntesis.
- Viñals-Torres, X. (2012). *Formación docente y la introducción de las TIC-Un análisis comparado de las diferentes formaciones que acompañan los Programas de Introducción de las TIC en Argentina y países limítrofes*. [Tesis de maestría] Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) <http://e-spacio.uned.es>
- Vives, V. (02/08/2021) Retratos pedagógicos: Célestin Freinet y la escuela moderna. Vicens Vives Blog <https://blog.vicensvives.com/retratos-pedagogicos-celestin-freinet-y-la-escuela-moderna/>
- Warschauer M. (1996) "Computer Assisted Language Learning: an Introduction". In Fotos S. (ed.) *Multimedia language teaching*, Tokyo: Logos International: 3-20. www.ict4lt.org
- Warschauer, M., & Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. *Language Teaching*, 31(2), 57-71. doi:10.1017/S0261444800012970
- Warschauer, M. (2000). The death of cyberspace and the rebirth of CALL. *English Teachers' Journal*, 53(1), 61-67.

- Wheeler, S. (21 mayo de 2014). Bandura's 4 Principles of Social Learning Theory. Watch and learn [Blog] <http://www.steve-wheeler.co.uk>
- Werbach, K. and Hunter, D. (2012). For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business. Philadelphia, PA: Wharton Digital Press. <https://books.google.es/books>
- Wiley, D. (08/08/2007). Open Education License Draft. Iterating Toward Openness [Blog]. <https://opencontent.org/blog/archives/355>
- Wiley, D. (05/03/2014). Iterating Toward openness. The Access Compromise and the 5th R. Open Content [Blog]. <https://opencontent.org/blog/archives/3221>
- Williams. S. (July 3, 2022) *Ukraine: The teachers swapping classrooms for trenches*. BBC News, Kyiv. Recuperado el 3/09/2022 de <https://www.bbc.com/news/world>
- Wong, L. (2012). A learner-centric view of mobile seamless learning. *British Journal of Educational Technology*, 43(1), 19–23. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2011.01245.x>
- Zafari, N. M. K. (2020). What do we mean by Distance Education? Theories and Practices: A Study for New Beginning: A Study for New Beginning (April 9, 2020).
- Zourou, K. (2012). On the attractiveness of social media for language learning: A look at the state of the art. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 15(1). <https://journals.openedition.org/alsic/2436>

8 ANEXOS

ANEXO I MÉTODOS DIDÁCTICOS

Algunas de las características más notables de los métodos son (Martín-Sánchez, 2009):

El Método Tradicional o Prusiano

Este método también llamado Método de Gramática y Traducción es considerado el primer método de enseñanza de lenguas extranjeras y fue propuesto por Sears (EE. UU.) en 1845. El método se basa, en esencia, en las técnicas y metodología que se venían utilizando en la enseñanza de las lenguas clásicas y más tarde se emplea para otras lenguas europeas. Las técnicas que se utilizan con este método son: la memorización léxica y de reglas gramaticales. La gramática se explica, frecuentemente en la lengua materna de manera exhaustiva, seguidamente se estudia y se analiza en detalle. Por otra parte, se dedica parte de la clase a la traducción de textos con un tratamiento estricto de errores. Algunas de limitaciones que presenta son la falta de interacción, la dificultad para trabajar las destrezas orales y alta desmotivación del alumnado (Martín-Sánchez, 2009).

El Método Directo

El Método Directo se centra en la práctica de las destrezas orales, diálogos, e interacción entre estudiantes, se le da poca importancia la gramática. Con este método no se podía traducir. Algunas de sus beneficios son un léxico más enriquecido (obtenido mediante la memorización) y el perfeccionamiento de las destrezas (Basantes-Arias *et al.*, 2021). Por otra parte, algunas de las limitaciones provienen de la falta de explicaciones y corrección lo cual resulta en la fosilización de errores (Martín-Sánchez, 2009, p. 63).

El Método Audio-Oral

El Método Audio-Oral⁷² también llamado Estructural fue propuesto por Fríes en 1945. En este método la gramática es más importante que el vocabulario y predomina la práctica mecánica (*drill*) y la memorización (mediante la reproducción y repetición). Una de sus limitaciones de este método es la incapacidad de enseñar la competencia comunicativa a largo plazo (Butler-Pascoe, 2011); desatiende los estilos de aprendizaje; y los ejercicios

⁷² Método Audio-Oral se apoya en la Teoría del Estructuralismo. Esta teoría en Europa se centró en el análisis histórico de la lenguas y la psicología conductista -para la adquisición de una lengua extranjera se enfoca a la imitación, la repetición, y las prácticas intensas- (Martín-Sánchez, 2009, p. 63).

resultan rutinarios y aburridos. Por todo esto y como consecuencia los aprendices se sienten desmotivados ya que no favorece el desarrollo de su creatividad (*ibid.*).

El Método Audiovisual

El método audiovisual se centra la utilización de material visual y auditivo. Este método se enfoca principalmente en el desarrollo de la destreza auditiva y comprensión del lenguaje -priorizando la oralidad- mediante fomentar la interacción (Basantes-Arias *et al.*, 2021).

El Método Situacional

El Método Situacional también conocido como Método Oral o Enseñanza Situacional de la Lengua fue propuesto en Gran Bretaña (1930-1960). Este método plantea elegir, fraccionar y secuenciar los contenidos. Siguiendo la teoría conductista la gramática se enseña de manera gradual e inductiva -la regla gramatical se deduce a partir de muestras textuales- más tarde se memoriza mediante prácticas mecánicas (*drills*), imitación y reforzamiento (*ibid.* p.64).

La Sugestopedia

La Sugestopedia fue propuesta por el psiquiatra búlgaro Lazanov quien sostenía que muchas de las dificultades de la adquisición de la lengua podían relacionarse con la ansiedad. En este método destaca la importancia del contexto p.ej. puede incluir música relajante, carteles, canciones y juegos. Además, la enseñanza de la gramática es muy reducida (*ibid.* p.64).

Respuesta Física Total

Durante la década de los 70 del siglo XX Asher –psicólogo y especialista en lenguas extranjeras estadounidense, propone el modelo Respuesta Física Total (1977 citado en Butler-Pascoe, 2011). Este método se basa en el constructivismo de Piaget y siguiendo el modelo estímulo-respuesta la comunicación tiene la función más importante del lenguaje. El modelo plantea que los alumnos respondan a consignas orales con la realización de respuestas físicas en lugar de respuestas habladas, con la finalidad de aumentar la comprensión auditiva y disminuir el estrés en las clases de idiomas.

El Innatismo

El Innatismo es una teoría que se basa en la capacidad humana innata para la adquisición y uso del lenguaje (Fuente: cvc.cervantes.es/).

Teoría del Constructivismo

Teoría del Constructivismo: (desarrollada por Piaget en los años 70 del siglo XX) el aprendizaje se construye a través de etapas de desarrollo cognitivo (Martín-Sánchez, 2009). Además, sostiene que el proceso de aprendizaje es “moldeado por los individuos a partir de la experiencia, los pensamientos y las interacciones” (Zafari, 2020, p. 17).

La teoría del Generativismo

La teoría del Generativismo se centra en el análisis del conocimiento lingüístico. Para Chomsky, autor de la Gramática Generativa (1965), el cerebro humano posee un dispositivo de adquisición de lenguaje que se pone en funcionamiento cuando la persona entra en contacto con la lengua y le permite interpretar/decodificar lo que escucha (Martín-Sánchez, 2009).

El Aprendizaje Comunitario de Lenguas

También en la década de los setenta del siglo XX Curran (1972, citado en Butler-Pascoe, 2011) desarrolló el método de Aprendizaje Comunitario de Lenguas. La característica fundamental de este método es la importancia de la comunicación interpersonal y la confianza entre los estudiantes y el profesor dado que su fin es reducir la ansiedad a la vez que aumenta la autoconfianza de los alumnos. Este método conlleva cambios substanciales en los roles del profesor como ‘facilitador’ y el del alumno como ‘aprendiz activo’ el cual mediante un enfoque centrado en el alumno y favorece su autonomía.

El Modelo Monitor

Dentro del modelo monitor propuesto por Krashen destaca como factor importante la hipótesis del Filtro Afectivo. Es decir, que un mal estado anímico podría actuar como un bloqueo mental generando dificultades de adquisición y aprendizaje (Dulay y Burt, 1977 citados en Butler-Pascoe, 2011).

El Enfoque Comunicativo de la Enseñanza De Lenguas

Enfoque comunicativo, fomenta el aprendizaje de una lengua extranjera mediante utilizarla como medio de comunicación en el aula (Basantes-Arias *et al.*, 2021).

Aprendizaje Basado en Proyectos

El método del Aprendizaje basado en proyectos se caracteriza por la participación del aprendiz mediante la resolución de tareas y actividades de aprendizaje mediante el trabajo en cooperativo lo cual suele generar una alta motivación (Basantes-Arias *et al.*, 2021).

Conectivismo

Siemens (2004) a través de la Teoría del Conectivismo intenta explicar el impacto del contexto digital conectado por las redes en el aprendizaje. Esta teoría considera que el conocimiento se encuentra repartido en una red de conexiones y el proceso de aprendizaje “consiste en la capacidad de construir y atravesar esas redes” (Downes, 2012, p. 9 citado en Zafari, 2020, p. 17).

Aprendizaje Rizomático

Por otra parte, el Aprendizaje Rizomático se apoya en la hipótesis que el conocimiento es “resistente, no lineal e incierto y aplica estos supuestos al proceso de aprendizaje” (Cormier, 2015, citado en Zafari, 2020, p. 17). Esta teoría sigue un enfoque heutagógico en el que las personas a medida que navegan o exploran la web definen su propio proceso de aprendizaje en función de sus intereses.

ANEXO II LA EaD A TRAVÉS DE LA HISTORIA

La EaD no es una modalidad nueva, sino que a través de la historia se ha adaptado a múltiples contextos.

En la década de 1880, la Universidad de Queen en Canadá lanzó cursos por correspondencia. Sin embargo, en ese momento aún no había ni universidades, ni servicio de correo en ciertas regiones al noroeste de Ontario, por esta razón la Policía Montada se ocupaba de realizar la entrega de materiales a los estudiantes (Bates, 2021b).

FIGURA 8.1 POLICÍA MONTADA ENTREGA DE MATERIAL DIDÁCTICO



La Policía Montada entrega material didáctico de cursos por correspondencia en Ontario, Canadá (1880)

FUENTE: Bates (2021b)

En 1970, en los inicios de la UNED se estudiaba a distancia mediante el empleo de una considerable cantidad de libros, casetes, pero sin internet.

FIGURA 8.2 INICIOS DE LA UNED



FUENTE: @UNED (2022)

En la década de 1970, comenzaron las emisiones educativas de la *Open University* a través de la BBC (Bates, 2021b)

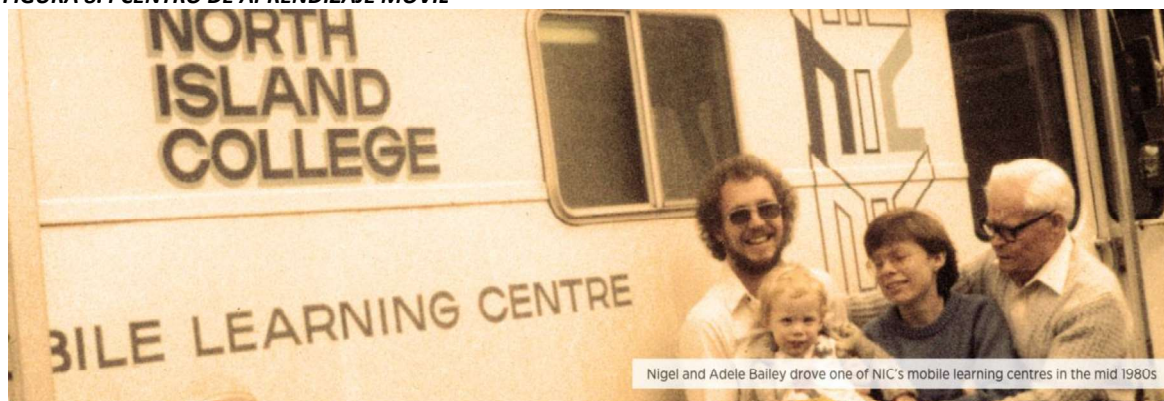
FIGURA 8.3 EMISIONES TELEVISIVAS (OPEN UNIVERSITY)



FUENTE: Bates (2021b)

Otro ejemplo lo encontramos durante la década de 1980, cuando el North Island College utilizó barcos en el río Campbell [fabricados con autobuses escolares reciclados] para llevar cursos y materiales didácticos a grupos de personas que vivían en zonas remotas de la costa norte de la Columbia Británica (*ibid.*, 2021b).

FIGURA 8.4 CENTRO DE APRENDIZAJE MÓVIL



FUENTE: Bates (2021b)

En lo relacionado con la enseñanza-aprendizaje de lenguas, la propuesta más extendida y ampliamente aceptada entre la comunidad de investigadores fue realizada por Keegan (1996 citado en Barcena, 2020), que propuso tres rasgos definitorios, a saber: la separación física entre docentes y discentes; el papel de la tecnología [favorece la comunicación bidireccional y el acceso a recursos didácticos de manera fácil y rápida], la estructura ordenada.

ANEXO III HERRAMIENTAS ELAM Y SUS APLICACIONES

TABLA 8.1 HERRAMIENTAS ELAM	
Herramientas de aprendizaje de idiomas más populares	Herramientas incorporadas y sus aplicaciones
Correo electrónico Navegador web Reproductor de audio y vídeo Grabador de voz Cámara (grabación/edición de fotos y vídeos) Notas SMS/ Mensajes de texto GPS (localización)	Reproductor de audio y vídeo: Pódcast Audiolibros Vídeos de YouTube
<i>Fuente: adaptación a partir de Palalas & Hoven (2016)</i>	

TABLA 8.2 PRINCIPALES APLICACIONES DE LAS HERRAMIENTAS ELAM
Grabación de voz
Grabación y puesta en común de un ejemplo de discurso Grabación de partes de una clase, repetición y ensayo Creación de minicuentos Grabación del comentario de retroalimentación
Grabación de imagen y vídeo
Capturar situaciones comunicativas (luego analizarlas) Grabación de muestras de habla para su evaluación Mostrar creatividad: p. ej., juegos de rol
<i>Fuente: adaptación a partir de Palalas & Hoven (2016)</i>

A continuación, se incluye una tabla con una selección de aplicaciones de *software* que se han utilizado eficazmente para el aprendizaje de idiomas con ayuda de dispositivos móviles.

TABLA 8.3 APPS USADAS EN ELAM		
Area of language Development	App	Website
Interaction Social	Facebook Instagram LinkedIn Hello Talk	-Facebook.com Instagram.com Linkln.com HelloTalk.com
Escritura (Blogging and Micro blogging)	Wordpress Our Story Twitter Blogger	wordpress.com play.google.com twitter.com www.blogger.com
Feedback, polling	Mentimeter Polleverywhere	https://www.mentimeter.com/ www.polleverywhere.com/
	Socrative Survey Monkey	www.socrative.com/ www.surveymonkey.co.uk
Vocabulary acquisition	Flashcard Machine Kahoot! MindSnacks	www.flashcardmachine.com/ https://kahoot.com/ https://apps.apple.com
	Dictonary.com Flaschardlet Quizlet	www.dictonary.com/ https://quizlet.com/flashcardlet https://quizlet.com
Speaking and listening	AudioBoom Learn English Podcasts	www.audioboom.com/ https://learnenglish.britishcouncil.org
	Livribox (audiobooks) Oxford English Listening	www.Librivox.org/ www.oxfordonlineenglish.com
	BBC Sounds (Radio & podcasts) Netflix iMovie YouTube Vimeo TED Quick Voice Tik Tok	www.play.google.com/store/apps www.netflix.com/es/ https://apps.apple.com www.youtube.com https://vimeo.com/ https://www.ted.com https://apps.apple.com https://www.tiktok.com/
	ESLVideo(virtual exchange) Kialo.com (classroom debate)	https://www.eslvideo.com/ https://www.kialo.com/
	Story creators (book creation) Edpuzzle	www.storycreatorapp.com/ https://edpuzzle.com/
	Evernote (note taking) Google Classroom	www.evernote.com https://classroom.google.com
	Story Bird (book creation) Culture Street (book creation) Powtoon (video creation) eTwinning (virtual exchange)	www.storybird.com www.culturestreet.org.uk www.powtoon.com https://www.etwinning.net/

Fuente: Adaptado y actualizado a partir de Palalas Ally (2016 p.333).

ANEXO IV INICIATIVAS DE APOYO

Entre las iniciativas que surgieron como apoyo al profesorado y estudiantado están:

- *UNED solidaria en la respuesta al coronavirus*⁷³. El Ministerio de Universidades y CRUE⁷⁴ lanzan la plataforma “Conectad@s: la universidad en casa”, diseñada y mantenida por la UNED y la UOC junto con la contribución de todas las universidades españolas.
- La *Facultad de Educación de la UNED* coordinó esfuerzos para “ayudar a todas aquellas familias que están teniendo dificultades para atender a sus hij@s” tal como expresan en su página de Facebook⁷⁵.
- *European Association of Distance Teaching Universities (EADTU)* ofreció seminarios⁷⁶ en línea y abierto que contaron con la participación de OPEN UK, la OPEN de Holanda, la UOC, La OUC de Chipre, y la UNED.

En el ámbito de ELAO:

- Desde el *Centro de Recursos Educativos Abiertos y Aprendizaje de Lenguas* se publicó en su blog la entrada titulada *Consejos para la enseñanza remota de lenguas durante la COVID-10*.

⁷³ Disponible en <https://www.intecca.uned.es/inteccainfo/proyectos/proyectos/intecca-uned-solidaria/#repositorio>


⁷⁴ CRUE Universidades Españolas, es una asociación sin ánimo de lucro formada por 76 universidades, cuya función principal es actuar como interlocutor de las universidades con el gobierno central. <https://www.crue.org/que-es-crue/>

⁷⁵ Página en Facebook de Pedagogos Solidarios <https://www.facebook.com/Pedagogos-Solidarios-108466384141543/>

⁷⁶ Como p.ej.: *Staff Support during the Coronacrisis*.

ANEXO V CUESTIONARIOS

Entrevista a docentes



2001: Wikipedia, Europa fomenta Competencias Comunicativas Interculturales, 2002: LinkedIn, Creative Commons, 2005: YouTube, eTutoring, 2006: Twitter, iPhone, TED Talk, 2008: Android Operating System, MOOC, Busuu

2001-2010

Entrevista a docentes sobre el impacto de los confinamientos y cierre de centros educativos en la enseñanza de lenguas.

NOTA: La información obtenida se utilizará solo con fines de investigación.

Nota aclaratoria

En este cuestionario se utilizará el término 'confinamiento' comprendiendo tanto el periodo de confinamiento en sentido estricto como el tiempo en el que los centros educativos permanecieron físicamente cerrados debido a la crisis sanitaria generada por la COVID-19.

Nombre y apellido *

Short answer text

Nombre del centro para el cual Ud. trabaja *

Short answer text

Nombre de la titulación *

Short answer text

Nombre de la(s) asignatura(s) que imparte *

Short answer text

1-¿Podría ofrecernos su reflexión personal como miembro de la comunidad educativa sobre el ^{*} impacto de la experiencia de la COVID-19 en la evolución de la enseñanza de lenguas asistida por ordenador a nivel universitario en España?

Long answer text

2-¿Podría mencionar algún cambio que Ud. personalmente haya implementado en relación a ^{*} las metodologías de enseñanza-aprendizaje de lenguas durante o tras el confinamiento y que le gustaría preservar o incluso desarrollar en el futuro?

Long answer text

3-¿Cree Ud. que la experiencia vivida ha ayudado a avanzar en el conocimiento de métodos, ^{*} técnicas y herramientas que puedan ser integrados en el futuro en situaciones de enseñanza de lenguas asistida por ordenador aunque no sea una situación de emergencia?

Long answer text

Muchas gracias por colaborar.


Description (optional)

Imagen: Gracias-Polaroid por Gerd Altmann en Pixabay

https://pixabay.com/es/users/geralt-9301/?utm_source=link-attribution&utm_medium=referral&utm_campaign=image&utm_content=2490552



Encuesta a estudiantes



2001-2010

2001: Wikipedia, Europa fomenta Competencias Comunicativas Interculturales

2002: LinkedIn, Creative Commons

2005: YouTube, eLearning, Twitter, iPhone, TED Talk

2008: Android Operating System, MOOC, Busuu

Encuesta a estudiantes sobre el impacto de los confinamientos y cierre de centros educativos en la enseñanza de lenguas.

NOTA: La información obtenida se utilizará solo con fines de investigación.

Nota aclaratoria

En este cuestionario se utilizará el término 'confinamiento' comprendiendo tanto el periodo de confinamiento en sentido estricto como el tiempo en el que los centros educativos permanecieron físicamente cerrados debido a la crisis sanitaria generada por la COVID-19.
El cuestionario consta de 10 preguntas de opciones múltiples.

Indique el nombre del centro de estudios en el cual Ud. cursó los estudios durante el confinamiento debido a la COVID-19 *

Short answer text

Nombre de la titulación *

Short answer text

Nombre de asignatura(s) de idiomas *

Short answer text

Curso(s) *

1-La modalidad de enseñanza-aprendizaje que se utiliza en el centro educativo es... *

	1	2	3	4	5	6	7	
Totalmente presencial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente a distancia o en línea

2-¿En qué grado, en su opinión, se modificó la metodología de enseñanza-aprendizaje durante el confinamiento? *

	1	2	3	4	5	
Cambió mucho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	No cambió nada

3- ¿Podría indicar si los docentes de enseñanza de lenguas del centro de estudios implementaron algunos de los procedimientos o iniciativas que le voy a mencionar? *

	Sí	No	No sabe
Los/as docentes enviar...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los/as docentes realiza...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los/as docentes mantu...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se utilizaron vídeos o au...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los/as docentes organi...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los/as docentes impart...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El centro proporcionó ay...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los exámenes se realiz...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4- ¿En qué grado valora la utilidad de las siguientes herramientas para enfrentar la enseñanza-aprendizaje de lenguas durante el confinamiento? *

	Muy útiles	Bastante útil...	Útiles	Algo útiles	Nada útiles	No sabe
Sala de vide...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Presentacio...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Exámenes vi...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Actividades ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rúbricas de ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evaluación p...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aplicacione...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Redes social...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5-¿Cuáles de los siguientes han sido, en su opinión, los principales retos a los que se ha enfrentado el alumnado en las aulas de idiomas en el centro educativo? *

	Muy difícil	Algo difícil	Nada difícil	No sabe
La autogestión del...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Deficiente acceso ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Carencia de dispo...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escasez de sistem...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Deserción, desáni...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuestiones relacio...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sobrecarga docent...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mayor percepción ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Problemas de gest...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dificultades para e...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Indique en qué grado está 'De acuerdo' o 'En Desacuerdo' con cada una de las siguientes afirmaciones:

Description (optional)

6-Durante el confinamiento, los docentes del centro educativo volcaron "el modelo de enseñanza tradicional basado en clases magistrales al entorno virtual". *

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- No aplica (estudio en un centro a distancia/ en línea)

7-Durante el confinamiento, ¿percibió Ud. la existencia de una brecha digital entre estudiantes? Por brecha digital entendemos "la distancia social que separa a quienes tienen acceso a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) de aquellos que no lo tienen" (Cortés Vera, 2009). *

- | | | | | | | |
|----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Muy de acuerdo | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Muy en desacuerdo |

8-Después del confinamiento, ¿piensa Ud. que es positiva la actitud del personal administrativo e institucional del centro sobre continuar empleando las herramientas, estrategias y técnicas utilizadas en este periodo? *

- | | | | | | | |
|----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Muy de acuerdo | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Muy en desacuerdo |

9- Después del confinamiento, ¿considera Ud. que es positiva la actitud del profesorado del centro con respecto a continuar utilizando aquellas herramientas, estrategias y técnicas utilizadas en este periodo? *

	1	2	3	4	5	
Muy de acuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy en desacuerdo

10- Después del confinamiento ¿tiene Ud. una actitud positiva con respecto a continuar utilizando aquellas herramientas, estrategias y técnicas utilizadas en este periodo? *

	1	2	3	4	5	
Muy de acuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy en desacuerdo

Muchas gracias por colaborar.

Description (optional)

Imagen: Gracias-Polaroid por Gerd Altmann en Pixabay

https://pixabay.com/es/users/geralt-9301/?utm_source=link-attribution&utm_medium=referral&utm_campaign=image&utm_content=2490552

