



SABERES

REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES, ARTES Y LENGUAS

Revista de la Facultad de Ciencias Sociales y Lenguas Aplicadas

Vol. 4-- año 2023

Percepción del alumnado frente a la enseñanza de español/LE en modalidad virtual

Matilde Pérez Descalzo

Universidad Alfonso X el Sabio

Facultad de Ciencias Estudios Sociales y Lenguas Aplicadas

Villanueva de la Cañada

Percepción del alumnado frente a la enseñanza de español/LE en modalidad virtual

Matilde Pérez Descalzo

Universidad Alfonso X el Sabio

Dirección de correspondencia: mperedes@uax.es

RESUMEN

La crisis sanitaria del COVID ha acentuado la adopción de la enseñanza virtual y la tecnología ha sido un elemento determinante en el escenario educativo de los últimos años. La presente investigación tiene como objetivo evaluar el nivel de satisfacción de estudiantes de español/LE en sus clases virtuales durante el confinamiento y en la época de restricciones. El estudio se ha llevado a cabo bajo un enfoque cualitativo, ofreciendo resultados cuantitativos, con el propósito de dar a conocer la experiencia de tres grupos de alumnos de diferentes nacionalidades y entornos sociales y educativos. Los resultados arrojan una cierta disparidad en la preferencia de los estudiantes determinada por diversos factores, tales como: causa de estudio de la lengua, aspectos tecnológicos o factores afectivos que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: enseñanza virtual, español/LE, competencia digital, dimensión afectiva

ABSTRACT

The COVID-19 health crisis has accentuated the adoption of virtual education, with technology, playing a decisive role in recent years. This research aims to evaluate the satisfaction levels of Spanish/FL students in their virtual classes during the lockdown and subsequent periods of restrictions. The study has been carried out under a qualitative approach, providing quantitative results to elucidate the experiences of three groups of students from different nationalities and social and educational backgrounds. The findings reveal a disparity in student preferences influenced by factors, such as: the motivation for studying the language, technological aspects, and affective factors that impact the teaching-learning process.

KEY WORDS: Virtual instruction, Spanish/FL, digital competence, affective dimension

1. INTRODUCCIÓN

La imprevista llegada de la pandemia en marzo de 2020 provocó un cambio de paradigma en el contexto educativo que llevó a la obligada e inmediata implementación de la modalidad virtual. Los diferentes escenarios sanitarios -vividos desde ese momento- han ido determinando la modalidad de enseñanza y, probablemente, ante la falta de datos concretos sobre la crisis sanitaria y la incertidumbre sobre la evolución de la misma, en general, las clases en modalidad *online* se han dilatado en el tiempo, principalmente en la educación superior.

La relación entre tecnología y enseñanza de lenguas no es un tema reciente, sirvan de ejemplo las investigaciones sobre la Enseñanza de Lenguas Asistidas por Ordenador -ELAO- (*Computer-Assisted Language Learning-CALL*) que se remontan a mediados del siglo pasado con proyectos llevados a cabo en la Universidad de Illinois en 1963 mediante el programa PLATO: *Programmed Logic for Automatic Teaching Operations* (Arrarte, 2011).

Asimismo, cabe señalar que la enseñanza de lenguas ha estado determinada por la rápida evolución tecnológica: la aparición del ordenador personal en los 70, el uso generalizado de Internet en los 90, la web 2.0 (o web social) o la web 3.0 (Martín Monje, 2012), entre otros, hasta llegar a la docencia *online* actual. Sin embargo, a pesar de los avances en el campo, la integración de la enseñanza virtual no ha sido inmediata (Álvarez Ramos, 2017) y se ha ido produciendo de forma paulatina.

No obstante, por la evolución histórica del mundo digital en la sociedad y en la educación, asumimos que las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) forman parte esencial de la enseñanza desde hace tiempo y que la modalidad virtual -en cuanto a beneficios- podría equipararse a la enseñanza tradicional. A pesar de ello, la mayoría de las instituciones educativas ha optado por la vuelta a la presencialidad en cuanto la pandemia lo ha permitido: ¿no nos hemos adaptado al contexto educativo digital?, ¿la enseñanza virtual favorece el aprendizaje de la lengua?, ¿es esta la modalidad que los aprendientes elegirían tras un prolongado periodo de restricciones?, ¿influye en la dimensión afectiva?

La presente investigación tratará de dar respuesta a estas y otras cuestiones relacionadas con el campo objeto, ofreciendo un breve marco teórico sobre la tecnología educativa, a través de conceptos clave en la enseñanza virtual, tales como la competencia digital. Así mismo, se reflexionará sobre la repercusión de la pandemia -y su consecuente adopción del modelo *online* de enseñanza- en el componente afectivo del alumnado.

Posteriormente, se presentarán los hallazgos obtenidos y se expondrán las conclusiones a las que nos llevan los resultados, proponiendo futuras líneas de investigación sobre este modelo de enseñanza que no solo ha estado presente durante la pandemia, sino que varias instituciones podrían adoptarlo como única modalidad en distintos grados educativos.

2. OBJETIVOS

El estudio pretende, como objetivo principal, evaluar el grado de satisfacción del alumnado frente a la enseñanza virtual de la lengua. Para ello, se seguirá una serie de objetivos específicos, tales como:

- Estudiar los factores que influyen en la preferencia de la modalidad de enseñanza.
- Analizar el impacto de la enseñanza virtual de la lengua en el componente emocional.
- Examinar las dificultades encontradas en esta modalidad de enseñanza.
- Presentar la competencia digital de los agentes desde una perspectiva conceptual y su repercusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. METODOLOGÍA

La investigación se ha llevado a cabo siguiendo un enfoque cualitativo con el fin de adquirir información sobre qué piensan realmente los alumnos sobre la enseñanza virtual de la lengua y cómo han percibido o se han adaptado al cambio, tratando de describir la realidad tal y como los actores la han observado (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018). En este estudio no solo se han tenido en cuenta los aspectos relacionados con la tecnología, sino también factores afectivos que han determinado las preferencias de los grupos objeto. Para medir estos últimos, la recopilación de información cualitativa sobre su perspectiva y sus emociones (Balcázar, González-Arratia, Gurrola y Moysen, 2013) - a través de preguntas abiertas- ha resultado crucial. No obstante, se han recogido datos cuantificables mediante un formulario con preguntas cerradas: dicotómicas, con listas de alternativas y escalas de estimación (Ruiz Bueno, 2009) que nos permitan exponer los resultados de manera más concreta.

3.1. Participantes

En cuanto a la muestra, se podría determinar que se trata de un muestreo por accesibilidad, ya que los datos se han recogido gracias a la participación voluntaria de los encuestados. Sin embargo, no es del todo casual, ya que se han seleccionado grupos de personas relevantes en el campo objeto y, por tanto, fuentes fundamentales de información (Sabariego Puig, 2009).

La muestra consta de un total de 58 alumnos de diferentes contextos educativos y edades que se han dividido en tres grupos según su motivación para aprender español. Se trata de estudiantes que han asistido a clases virtuales de español durante el periodo de la pandemia -en el confinamiento y/o posteriormente- para continuar con su aprendizaje.

La división de la muestra en tres grupos se realizó de acuerdo al motivo por el que se estudia la lengua. De esta forma, la población quedaría clasificada como se detalla a continuación:

- Grupo 1: compuesto por el 34,48% [20 participantes] de la muestra. Se trata de adultos europeos -27/55 años- que estudian español por motivos laborales y/o personales. Su nivel lingüístico se localiza entre el Umbral-Avanzado (B1-B2).

-Grupo 2: abarca el 25,8% [15 participantes] de la muestra. Incluye alumnos adolescentes, principalmente británicos, que estudian la lengua para preparar un examen oficial propio de su sistema escolar y jóvenes europeos -de entre 18 y 23 años- que quieren conseguir el Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE). Su nivel lingüístico se encuentra entre el Plataforma-Umbrales (A2/B1).

-Grupo 3: formado por el 39,6% [23 participantes] restante. Son estudiantes que cursan un grado universitario en la Universidad Alfonso X el Sabio (UAX) cuya edad oscila entre los 18 y los 22 años. Su nivel lingüístico se sitúa entre el Umbrales-Avanzado (B1-B2).

3.2. Instrumentos y variables

Los instrumentos empleados para obtener los datos de la investigación se han basado en un formulario creado y distribuido a través de *Google Forms* -anónimo y voluntario- desde enero a julio de 2021. El cuestionario estaba compuesto por veinte preguntas que medían las siguientes variables: datos generales (edad, nacionalidad y el nivel de instrucción), aspectos lingüísticos (nivel de español, certificación/título lingüístico, años de estudio de la lengua), factores relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje (motivo de estudio de la lengua, preferencia de modalidad de enseñanza y de estudio -clases individuales/grupales-, causas de dicha elección, ventajas y desventajas de las clases virtuales) y aspectos tecnológicos (cuestiones relacionadas con la competencia digital -profesor/alumno-).

En último lugar, se dejó una casilla en blanco para que los participantes pudieran incluir comentarios relacionados con su experiencia en la enseñanza virtual -para aclarar aspectos sobre las preguntas cerradas del formulario- que ofrecieron información relevante sobre su perspectiva y grado de satisfacción frente a dicha modalidad.

4. TIEMPOS DE PANDEMIA, ¿TIEMPOS DE CAMBIO?

La enseñanza de español como lengua extranjera ha aumentado en los últimos años de forma considerable. Según el *Informe 2021* del Instituto Cervantes, se estima que en la actualidad hay más de 24 millones de estudiantes de español en el mundo. Las causas de este incremento pueden ser varias: entre otras, la política educativa europea del multilingüismo, la globalización y la competitividad laboral, ya que obligan a adquirir competencias lingüísticas en los idiomas más hablados del mundo, entre los que destaca el español. Esta situación ha hecho que se incremente la oferta de clases virtuales tanto en centros de lenguas o academias de idiomas como por parte de profesores autónomos de español/LE. La pandemia, por tanto, no ha hecho más que consolidar una tendencia al alza en los últimos años: la enseñanza virtual.

En la enseñanza reglada, sin embargo, esta modalidad *online* aún no se ha afianzado y los planes de estudio siguen apostando por la presencialidad. Por ello, el modelo completamente virtual se ha aplicado, en general, en los meses de confinamiento, alargándose hasta que la situación sanitaria ha mejorado. De hecho, cabe recordar que el propio Ministerio de Universidades instaba a la presencialidad, destacando la

preponderancia de esta como modelo de calidad más adecuado en términos generales (Area Moreira *et al.*, 2021).

4.1. Tecnología educativa

La inclusión de Tecnologías de la Información y de la Comunicación en el campo educativo y su paulatina adecuación al entorno didáctico y posterior transformación en tecnología educativa -Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC)- no es ni nuevo ni novedoso dentro del campo educativo. La tecnología digital, en mayor o menor medida, forma parte de la cotidianidad escolar desde hace tiempo y, en la actualidad, resulta inimaginable prescindir de esta en el aula (Román Mendoza, 2018).

El uso de tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje no ha sido solo producto de la pandemia, sino de la evolución digital de la sociedad. De hecho, en el contexto universitario prepandémico era habitual el uso frecuente de *Moodle* -campus virtual- como espacio educativo en el que compartir recursos didácticos, realizar foros y fomentar el estudio autónomo del alumno a través de diferentes actividades.

Los estudios sobre la aplicación de tecnología en entornos educativos de los últimos años son innumerables. En la presente investigación no se analizará la amplísima literatura al respecto, pero consideramos conveniente hacer mención de algunos temas de actualidad, destacando, entre otros muchos: el uso de aplicaciones en dispositivos móviles (Alvarado, Cohelo y Dougherty, 2016) o el *Mobile learning*, gamificación y realidad aumentada (Moreno, Leiva y Matas, 2016), la importancia de los denominados Entornos Personales de Aprendizaje (EPA) o *Personal Learning Environment* (PLE) en la enseñanza actual (Castañeda y Adell, 2013; Prendes y Román, 2017) y otros anteriores sobre la integración de la tecnología en el aula (Arrarte, 2011), la influencia e innovación de los blogs (Torres Ríos, 2007; Salinas y Viticcioni, 2008) o los espacios virtuales de aprendizaje (Area y Adell, 2009). Además de una amplísima oferta de recursos y materiales *online* específicos para docentes, ofertados por instituciones como el Instituto Cervantes, por editoriales o por profesores autónomos de español/LE.

Sin embargo, las numerosas investigaciones y hallazgos conseguidos no han sido suficientes para superar ciertas limitaciones, tales como: problemas técnicos, competencia digital de alumnos y profesores o la influencia de la modalidad de docencia en la interacción debido a las limitaciones de las plataformas o a al elevado número de estudiantes en el grupo y, como consecuencia, en el aprendizaje de la lengua (Pérez Descalzo, 2022). Por otra parte, en el caso que nos atañe, tal y como indica Betti (2022):

La falta de contacto físico en las clases virtuales, debido a la pandemia, requiere un mayor esfuerzo para mantener la atención por parte de los estudiantes. Esto pasa porque la comunicación humana es multimodal. [...] no solo se usa el lenguaje verbal para comunicarse, sino que también nos valemos del componente no verbal para transmitir nuestro mensaje. Algunos de estos componentes no verbales son menos evidentes en una clase virtual, y esto obliga a los alumnos a tener que realizar un mayor esfuerzo para prestar atención (p. 59).

4.2. Desmontando mitos

La tecnología educativa no se puede desvincular de conceptos como la brecha digital -que podría derivar en un escaso dominio digital- y la propia competencia de los agentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Siguiendo la clasificación ofrecida por Cabero Almenara y Ruiz Palmero (2017), podríamos organizar el concepto de brecha digital en tres tipologías. En primer lugar, haríamos referencia a la imposibilidad de ciertos grupos de acceder a la tecnología por varios motivos, entre los que podríamos destacar, entre otros, el componente económico. Posteriormente, sintetizando el concepto, se podría incluir en el segundo grupo a aquellos que, disponiendo de esta, no hacen uso de la misma por diferentes motivaciones. Y, por último, en tercera posición, llegaríamos al uso que se realiza de las TIC, asumiendo que se tiene acceso a estas.

Esta clasificación nos hace detenernos en los dos últimos grupos, ya que en la presente investigación afectaría tanto el no uso de la tecnología como el uso que se hace en sí de la misma. Estos aspectos, por tanto, nos llevan automáticamente a reflexionar sobre uno de los temas más tratados en la tecnología educativa: la competencia digital.

La conceptualización de la competencia digital acarrea una cierta complejidad, ya que no se ha llegado a una acepción unánime. Sin embargo, de acuerdo con Gisbert y Esteve podríamos acotar el término definiéndola como “la suma de conocimientos y actitudes, en aspectos tecnológicos, informacionales, multimedia y comunicativos, dando lugar a una compleja alfabetización múltiple” (2011, p.55).

Partiendo de esta definición, asumimos que si bien es evidente que hay deficiencias en la competencia digital docente, con diferencias según algunas de las variables empleadas, tales como, por ejemplo, la experiencia (Cabero, Barroso, Rodríguez y Palacios, 2020; Krumsvik, Jones, Øfstegaard y Eikeland, 2016; García, López y Cabero, 2020; Garzón, Sola, Ortega, Marín y Gómez, 2020), no nos encontramos ante un tipo de analfabetismo digital propiamente dicho, especialmente en el sector universitario. Tal y como señalan Fernández, Ordóñez, Morales y López (2019, p.90) al tratar la importancia de la formación y actualización docente en el uso de la tecnología:

Las universidades no se encuentran ajenas a esta necesidad formativa existente, y por ello facilitan cursos de formación al personal laboral, concretamente, el 20,23% del Personal Docente e Investigador (PDI) ha recibido formación en competencias en tecnologías de la información (Llorens et al., 2016), y en el 67,24% de las instituciones de Educación Superior existe un Plan de Formación del Personal del área Tecnologías de la Información.

Por otra parte, en el momento en el que hacemos referencia a la enseñanza virtual, resulta obvio que se está en posesión de un mínimo de conocimiento tecnológico que permite llevar a cabo la actividad docente. Esto último, por supuesto, no excluye un conocimiento limitado de la tecnología por parte del profesorado, un delimitado uso de la misma por múltiples causas o una aplicación inadecuada. Es evidente que “por el solo

hecho de impartir una asignatura o curso en línea, no se está llevando a cabo una innovación disruptiva” (García Aretio, 2017, p.15)

Como hemos señalado previamente, resulta primordial el desarrollo de la competencia digital de los agentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, sería aconsejable analizar también la competencia de los alumnos, aunque el rol de los agentes en el trato de las TIC sea diferente.

Todos aquellos ajenos a la docencia, empujados por el imaginario colectivo, presuponen una competencia digital casi innata en las generaciones que han crecido con este tipo de tecnología. La perspectiva que presentó Prensky (2001), haciendo una división entre “nativos digitales” e “inmigrantes digitales”, favoreció este pensamiento. En la actualidad, tanto la experiencia docente como varios estudios (Gisbert y Esteve, 2011; Prendes, Castañeda, Gutiérrez y Román, 2016) desmontan este mito y en el aula nos encontramos con un gran número de alumnos cuya competencia digital resulta limitada y dista de la mencionada clasificación. A este propósito, en la enseñanza en época de pandemia, destaca Cabero Almenara (2020) lo siguiente:

Es necesario replantearnos ese mito de nativos y emigrantes digitales, que ha situado al estudiantado, como altamente competente para el manejo de las tecnologías. Lo pasado ha demostrado que no son tan competentes como algunos autores han defendido, y que han tenido problemas para adaptarse a situaciones de aprendizaje mediadas por las tecnologías, entre otros motivos porque en estas situaciones deben tener una fuerte competencia para autorregular su aprendizaje (p.3)

Por tanto, es fundamental formar también a los alumnos en el desarrollo de la competencia digital para poder introducir un uso real de las TIC en el aprendizaje:

En definitiva, y más allá de la posición y denominación que elijamos para definirlos, nuestros estudiantes llegan a la universidad con una cierta alfabetización digital, ya que conocen algunas herramientas TIC y las saben utilizar, pero siguen sin tener adquiridas las competencias necesarias que les permitan, además, aplicar esta alfabetización y el dominio de estas herramientas en un contexto educativo y, en concreto, en su proceso de formación para el aprendizaje (Gisbert y Esteve, 2011, p.53)

Por otro lado, tengamos en cuenta que los alumnos no son los aprendientes digitales que, *a priori*, tendemos a pensar, ni en los métodos de estudio ni en los materiales que emplean “Surprisingly, even when the context is increasingly digitalized [...] students still prefer analogical formats for their work and learning activities¹” (Prendes et al., 2016, p. 19).

4.3. Componente emocional

La crisis sanitaria global provocada por el COVID-19 desencadenó una serie de cambios que afectó directamente a toda la sociedad. Las medidas que se adoptaron en los

¹ Sorprendentemente, incluso en un contexto cada vez más digitalizado [...] los estudiantes todavía prefieren formatos analógicos para su trabajo y actividades de aprendizaje [traducción propia]

diferentes países no fueron homogéneas, pero en general en todo el mundo se produjo un momento de confinamiento estricto, estableciendo unas restricciones y normas fluctuantes que perduraron durante un tiempo. Inevitablemente, esta situación ha cambiado nuestra forma de relacionarnos, de socializar, de interactuar con los demás y, por supuesto, estos aspectos han afectado al campo educativo. A principios del curso académico 2020-2021, la enseñanza virtual seguía vigente en muchas instituciones -principalmente en la educación superior- y todas aquellas que optaron por la presencialidad estuvieron marcadas por el uso permanente de mascarilla, distancia social y todo un protocolo que afectaba a las relaciones sociales y a la interacción con los demás.

Por tanto, podríamos considerar que uno de los grandes retos en la docencia durante el periodo pandémico -tanto en el confinamiento como posteriormente- ha sido el componente emocional. Es innegable que este aspecto, en ocasiones, ha sido relegado a un segundo plano, tomando como eje el tecnocentrismo y el solucionismo tecnológico (Morozov, 2013). Sin embargo, la salud mental de los estudiantes se ha visto afectada -en mayor o menor medida- por el confinamiento y las restricciones posteriores, dando lugar en muchas ocasiones a problemas de estrés y ansiedad (Marco, Villarrasa y Monfort, 2022; González Velázquez, 2020; Covarrubias Terán, 2021).

La modalidad virtual fue la única opción para poder continuar con las clases durante el confinamiento y, por ello, es indiscutible el enorme efecto positivo que ocasionó, a pesar de las limitaciones de las plataformas, de los problemas técnicos o de las desigualdades que produjo según el contexto socioeconómico de los alumnos. Sin embargo, es necesario destacar que estos aspectos repercutieron directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde un punto de vista emocional y motivacional e, inevitablemente, recaen en la dimensión afectiva y, por ende, en el aprendizaje de la lengua.

A este respecto, cabe señalar que: "Success [in language learning] depends less on materials, techniques, and linguistic analysis and more on what goes on inside and between people in the classroom²" (Stevick, 1980:4). Por lo tanto, debemos cuestionarnos: qué sucede en un aula virtual dentro y entre los agentes que intervienen en el proceso y si la tecnología permite considerar los aspectos afectivos de los individuos. Asimismo, es fundamental tener en cuenta los factores individuales, tal y como recoge la competencia existencial del Marco Común Europeo de Referencia (Consejo de Europa, 2001):

La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no sólo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal" [apartado 5.1.3]

² El éxito [en el aprendizaje de una lengua extranjera] depende menos de los materiales, técnicas y análisis lingüísticos y más de lo que sucede dentro de y entre las personas (estudiantes) en el aula [Traducción propia]

Dentro de los factores afectivos individuales implicados en el “dentro del aula” destaca Arnold (2000)³ los siguientes: ansiedad, creencias, autoestima, diferentes maneras de aprender y motivación. Si bien es cierto que desde la experiencia docente podemos afirmar que la limitación que los profesores encuentran a la hora de afrontar estos elementos, no depende exclusivamente de la modalidad de enseñanza -virtual, presencial o híbrida-, la tecnología no siempre favorece el hecho de tenerlos en cuenta.

Por un lado, en tiempos de confinamiento, los problemas técnicos de los dispositivos o los fallos de la red debidos al uso masivo de millones de usuarios recluidos en casa tuvieron un efecto totalmente negativo: voz distorsionada que dificultaba el mensaje en otra lengua, imagen congelada que limitaba la comunicación no verbal o cortes de internet que paralizaban la clase. Estas dificultades no fueron solo propias de la pandemia, sino que es una limitación técnica que repercute en los factores afectivos, influye en la autoestima de los alumnos -puesto que no comprenden bien- y ocasiona cierta frustración y ansiedad que afectan a la Hipótesis del filtro afectivo (Krashen, 1982).

Por otra parte, las plataformas ofrecen una posibilidad que, en principio, parece positiva: grabar las clases. De esta forma, cualquier alumno puede volver a visualizarlas de forma asíncrona para consolidar los contenidos. Sin embargo, esto condiciona la intervención/interacción de muchos alumnos, puesto que todo lo que digan en el aula virtual podrán escucharlo innumerables veces sus compañeros de clase. Este aspecto, por tanto, influye en la dimensión afectiva y en el aprendizaje de la lengua.

Asimismo, la interacción que permiten las plataformas -en clases numerosas, generalmente en el contexto universitario- es limitada. Algunas -como *Blackboard Collaborate*- sí nos permiten distribuir a los alumnos en grupos para que trabajen juntos en diferentes salas, pero ni la ejecución de la actividad propuesta ni la interacción oral en la lengua meta están garantizadas. La edad, la motivación de los alumnos para aprender la lengua y su estado emocional condicionan el proceso que, por otra parte, en muchos momentos está fuera del control del docente.

Todo ello, ha provocado que la enseñanza virtual se haya percibido como más fría y distante, tanto por parte de los estudiantes (Cáceres et al., 2021) como de los profesores (Pérez Descalzo, 2022), puesto que es complejo mantener la unidad del grupo como en un espacio físico presencial.

En cuanto a los diferentes estilos de aprendizaje, la dificultad no radica tanto en la enseñanza virtual como en la gestión y organización de los grupos por parte de las instituciones. Son determinantes, entre otros, el número de alumnos por aula, el nivel lingüístico de los estudiantes que pertenecen al mismo grupo, el programa a cumplir o la evaluación (calificación) que se debe llevar a cabo. No obstante, estas dificultades se podrían mitigar, en ciertos aspectos, apoyándonos en la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1983) y creando tareas que no solo se basen en la inteligencia lingüístico-verbal, sino en todas las dimensiones que el autor destaca: lógico-matemática,

³ Véase también: Arnold, J. y Foncubierta, J.M. (2019). *La atención a los factores afectivos en la enseñanza de ELE*. Edinumen.

musical, cinésica-corporal, visual-espacial, interpersonal, intrapersonal y naturalista. Por tanto, consideramos que este aspecto no solo depende de la modalidad de enseñanza, sino de la labor docente.

5. RESULTADOS

En el siguiente apartado se expondrán los hallazgos obtenidos a través de los instrumentos empleados en la investigación, arrojando datos significativos en el estudio. Se expondrán, aglutinándolos en dos grandes bloques fundamentales: los factores relacionados con la tecnología y los factores relativos al propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

5.1. Factores relacionados con la tecnología

En primer lugar, se presentarán los problemas técnicos encontrados en las clases virtuales. Los datos nos indican que un 41,7% ha tenido problemas “a veces”, un 33,3% “casi nunca”, un 8,3% “casi siempre” y un 16,7% “nunca”.

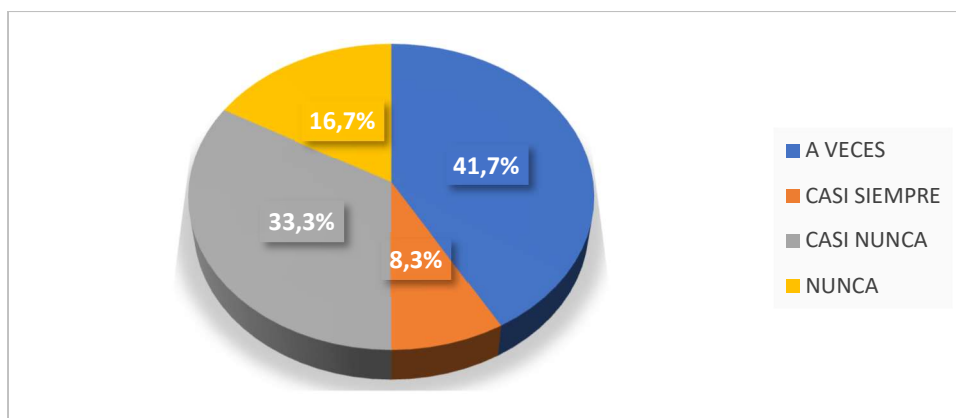


Gráfico 1. Problemas técnicos encontrados. Fuente. Elaboración propia a partir de datos obtenidos

Las causas más frecuentes de los problemas técnicos se debieron a: fallos en la conexión a internet (34,7%) -especialmente en tiempos de confinamiento-, imagen congelada (16,8%), cámara y micro (26,2%), problemas con el uso del dispositivo (12,5%) y dificultades con la plataforma (9,8%).

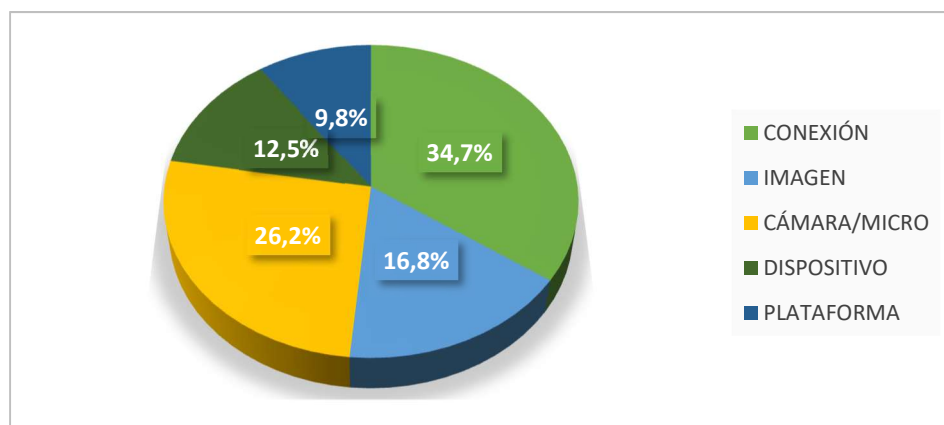


Gráfico 2. Causas de los problemas técnicos encontrados. Fuente. Elaboración propia a partir de datos obtenidos

Por otra parte, respecto al uso de aplicaciones digitales en el aula virtual -además de la propia plataforma- los encuestados afirman que: su profesor emplea “siempre” aplicaciones digitales (18%), las utiliza “a veces” (35,3%), “a menudo” las introduce en el aula (26,7%), “casi nunca” las incluye (13,3%) y “nunca” hace uso de las mismas (6,7%).

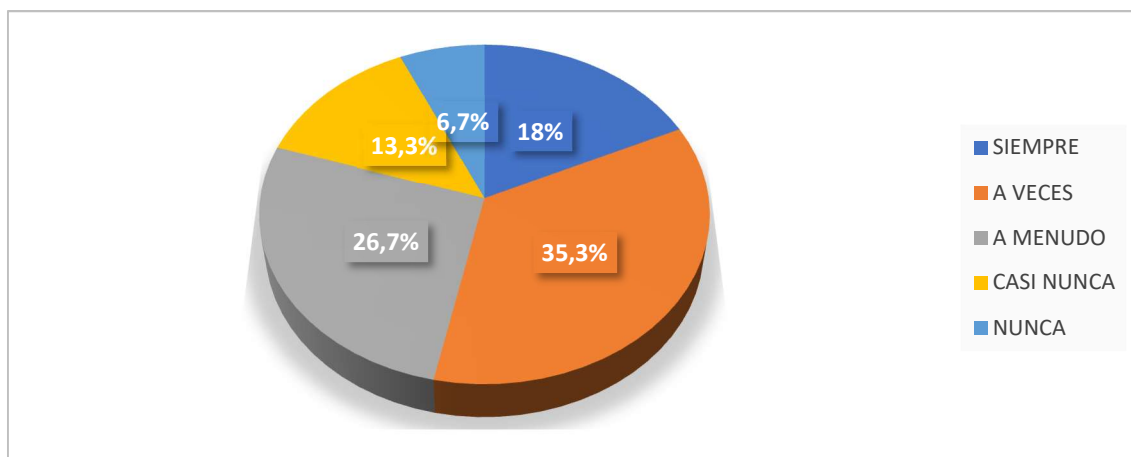


Gráfico 3. Frecuencia de uso de aplicaciones digitales. Fuente. Elaboración propia a partir de datos obtenidos

Cabe destacar en este punto que las aplicaciones destacadas por los estudiantes serían: cuestionarios de *Moodle*, aplicaciones lúdicas como *Kahoot* o *Duolingo* y páginas web. No se incluyen en este apartado los porcentajes porque no todos los participantes ofrecieron una respuesta concreta a esta cuestión e incluyeron *ejercicios interactivos* sin especificar la aplicación en la que se encontraban.

Al expresar su opinión sobre la inclusión de aplicaciones digitales en el aula destaca que: un 34,5% considera que su uso es importante, un 28% cree que no son necesarias, a un 21,2% le resultan atractivas, un 9,3% prefiere las clases y los materiales tradicionales y el 7% restante opina que no es necesario su uso.

En la pregunta abierta, los participantes aclaran y/o aportan información sobre este último punto. El uso de aplicaciones digitales en el aprendizaje de la lengua se considera adecuado, pero no le encuentran gran utilidad aquellos que necesitan aprobar un examen concreto, ya que prefieren practicar con modelos reales para familiarizarse con el formato. Por otra parte, especialmente los componentes de los grupos 2 y 3, nacidos en la avanzada era digital, ponen de manifiesto la gran importancia que cobra la tecnología en sus vidas -apps, redes sociales, mensajería instantánea, etc.-, pero admiten no haber estudiado en ciclos tempranos a través de esta. Por tanto, no asocian el aprendizaje con el mundo digital.

5.2. Factores relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje

En este apartado se incluyen los resultados obtenidos referentes a las dificultades encontradas en la enseñanza virtual, respecto al aprendizaje -relacionadas con el componente emocional-, y la preferencia de la modalidad de enseñanza de la lengua.

Los principales problemas manifestados por los entrevistados se aglutinan en los siguientes apartados: menor motivación que en las clases presenciales (17%), menor concentración (26,8%), menor interacción (38,3%), clases más aburridas (12,3%) y/o no manifiesta su opinión (5,6%).

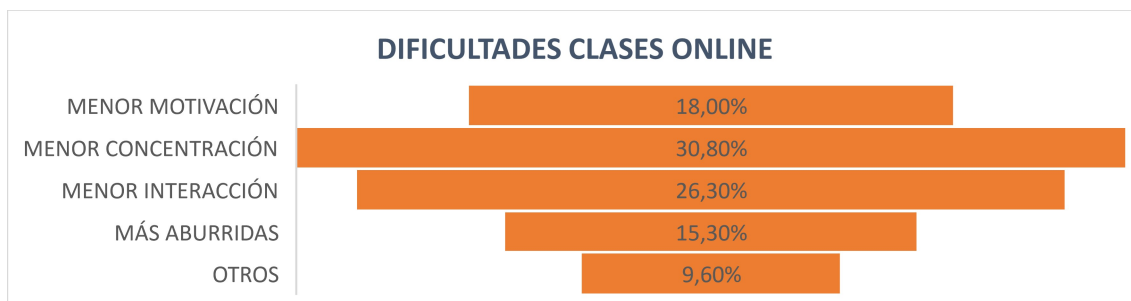


Gráfico 4. Dificultades encontradas en las clases virtuales. Fuente. Elaboración propia a partir de datos obtenidos

En este punto se incluyó una respuesta abierta para que justificaran la causa de su elección. En el grupo 3, llama la atención que las respuestas son una consecuencia de la baja concentración. Esto es, destacan una menor concentración porque están en casa, no conectan la cámara y mientras se lleva a cabo la clase realizan otras actividades. Una menor motivación propiciada por la baja concentración y porque, en su opinión, en las plataformas hay menos interacción y, por tanto, se aburren. Los grupos 1 y 2, sin embargo, no indican una menor interacción al tratarse de clases, en muchos casos, individuales o con dos o tres estudiantes más, pero sí destacan una menor concentración porque ya han tenido clase en sus centros de enseñanza reglada o por motivos laborales (cansancio, estrés, sobrecarga digital) en el caso de los trabajadores.

En cuanto a la preferencia de modalidad de enseñanza de la lengua -presencial o virtual- el grupo 1 se decanta a favor de la *online* (68,8%) por la flexibilidad horaria que esta ofrece, aunque un 18,8% declara que preferiría la presencial si fuera posible compatibilizarla con su trabajo. El grupo 2 también eligió la modalidad virtual (63,8%) como complemento a sus clases en el instituto o centro de estudios habitual. Sin embargo, el grupo 3 se decantó en un alto porcentaje por la enseñanza presencial de la lengua (74,3%) frente a la virtual.

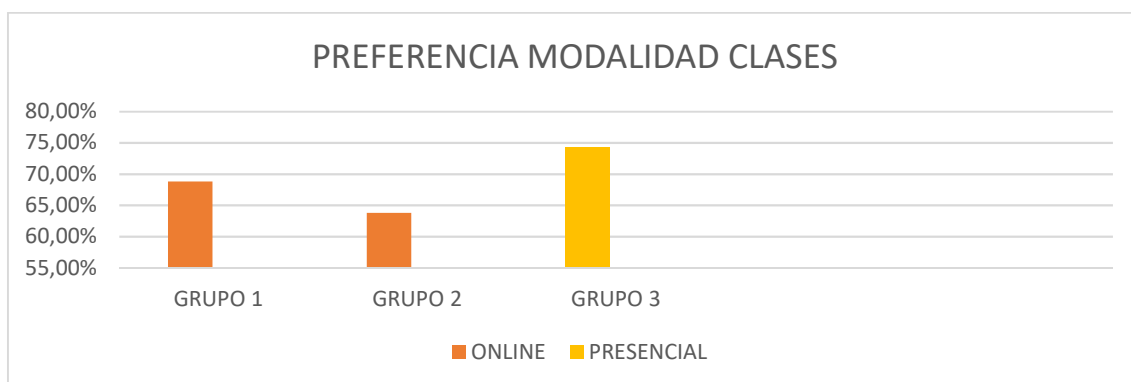


Gráfico 5. Preferencia de modalidad de enseñanza. Fuente. Elaboración propia a partir de datos obtenidos

Los miembros del grupo 3 manifestaron en las preguntas abiertas un cierto hartazgo ante la falta de socialización a la que les ha llevado la pandemia. En cierto sentido, según las declaraciones recogidas, los meses de confinamiento y las posteriores restricciones sociales han agudizado en el grupo la necesidad de mantener relaciones en persona. Por tanto, la enseñanza presencial, en muchos momentos, ha sido la mayor oportunidad para socializar y vivir en contacto con los demás. En el grupo 2, el porcentaje difiere puesto que realizan las clases virtuales como refuerzo de sus clases cotidianas. Por tanto, en este colectivo, prima la posibilidad de recibir clases individuales con el objetivo de preparar sus exámenes. Por último, en el grupo 1, la preferencia es clara, ya que por cuestiones laborales y/o personales, la enseñanza virtual de la lengua en muchos casos es la única alternativa.

Por otra parte, cabe señalar que el grupo 3 destaca la importancia de la enseñanza de español de forma presencial frente a los beneficios que encuentra en la modalidad virtual de otras materias. Es decir, los alumnos universitarios consideran que las clases magistrales de muchas asignaturas, eminentemente teóricas, podrían mantenerse en formato digital porque además de no requerir interacción, pueden volver a visualizarlas tantas veces lo requieran. Sin embargo, manifiestan que en la enseñanza virtual la interacción con sus compañeros y su profesor es menor, por limitaciones de las plataformas, y consideran que este aspecto dificulta el aprendizaje de la lengua.

6. CONCLUSIONES

La pandemia ha supuesto un cambio en el contexto educativo tanto durante el confinamiento como posteriormente. La adopción del modelo totalmente virtual ha evidenciado pros y contras que repercuten en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, como consecuencia, afectan a los aprendientes en diversas esferas: académica y emocional.

A través del presente estudio se han examinado algunos de los conceptos tecnológicos de relevancia dentro de la enseñanza *online*: competencia digital y brecha digital junto con la repercusión del modelo virtual en el campo afectivo y emocional del alumnado.

En resumen, se sintetizan a continuación las conclusiones que se desprenden de la investigación efectuada en consonancia con los objetivos marcados:

-El grado de satisfacción con la enseñanza virtual varía de forma significativa según el motivo por el que se estudia la lengua y por otros factores como la necesidad de relacionarse presencialmente con su grupo.

-Los problemas técnicos siguen suponiendo una limitación de la enseñanza virtual que en el caso de la lengua influyen en el aprendizaje de la misma: cortes de internet, dificultad para escuchar la voz o visualizar la comunicación no verbal y menor interacción, por ende, menor desarrollo de la expresión oral en la LE.

-Un alto porcentaje de los participantes no valora el uso de las TIC en el aula. Esto nos hace reflexionar sobre varios aspectos. En primer lugar, cabe la posibilidad de que no

se estén empleando de forma efectiva y, por ello, se consideren innecesarias. Por otra parte, los alumnos aún no han establecido una relación directa entre el aprendizaje y el uso de aplicaciones digitales. Y, todo ello, nos lleva a concluir que los agentes presentan un grado de competencia digital limitado. Si bien es cierto que vemos cómo el sistema de evaluación determina también la preferencia por la inclusión -o no- de tecnología en el aula.

-El componente afectivo, claramente involucrado en el aprendizaje eficaz y significativo, se ve comprometido por la repercusión de la enseñanza virtual en aspectos, tales como: concentración, motivación e interacción. Asimismo, la necesidad de socializar y relacionarse con los demás hace que un alto porcentaje de los participantes universitarios opte por la modalidad presencial de la lengua.

En conclusión, los resultados obtenidos nos hacen reflexionar sobre la tendencia al alza del modelo virtual. Las ventajas del mismo en determinados grupos, principalmente de adultos que estudian la lengua por motivos profesionales, son indiscutibles. Sin embargo, aún nos queda mucho por indagar sobre los efectos de este en grupos de adolescentes y jóvenes. Por ello, sería necesario seguir investigando sobre el tema, valorando las preferencias de los alumnos frente a la modalidad de docencia.

Asimismo, convendría examinar el sistema de evaluación vigente, ya que es uno de los factores por los que los alumnos no aprecian la inclusión de aplicaciones digitales en el aula y prefieren prácticas tradicionales que sigan los modelos de examen que deben realizar.

Por último, resulta fundamental tener en cuenta que la evolución digital en la vida cotidiana crece de forma desmesurada, pero quizá esta no se desarrolle al mismo ritmo en el contexto educativo, en el aprendizaje. Por ello, es evidente que nos tenemos que adaptar a un nuevo escenario educativo, a las emergentes formas de aprendizaje del alumnado, pero sin forzar o acelerar la evolución natural, empleando la tecnología de forma significativa en el aprendizaje. Existe la posibilidad de que se esté obviando la parte fundamental: el componente humano, la necesidad del alumno de relacionarse, de interactuar con sus congéneres. En síntesis, la enseñanza -presencial, virtual o híbrida- debe apoyarse en un enfoque humanista sin tratar al alumno como un avatar despersonificado en el metaverso.

7. BIBLIOGRAFÍA

Alvarado, N., Coelho, D. Y Dougherty, E. (2016). "Mobile apps for ELLs: Supporting language learning with engaging digital tools". *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 4 (1), 43-58.

[http://www.faapi.org.ar/ajal/issues/401/AJALVol4\(1\).pdf#page=44](http://www.faapi.org.ar/ajal/issues/401/AJALVol4(1).pdf#page=44)

Álvarez Ramos, E. (2017). "La didáctica de la lengua en entornos virtuales de aprendizaje: el caso concreto de la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera y la plataforma Eleclips". *RED. Revista de Educación a Distancia*, 55, 1-20. <http://dx.doi.org/10.6018/red/55/6>

- Area, M. y Adell, J. (2009). eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coord.), *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Aljibe.p.391-424.
- Area Moreira, M., Bethencourt Aguilar, A. ., Martín Gómez, S. y San Nicolás Santos, M. B. (2021). Análisis de las políticas de enseñanza universitaria en España en tiempos de Covid-19. La presencialidad adaptada. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(65). <https://doi.org/10.6018/red.450461>
- Arnold, J. (ed.) (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge University Press.
- Arrarte, G. (2011). *Las tecnologías de la información en la enseñanza del español*. Arco/Libros.
- Balcázar Nava, P., González Arratia, N., Gurrola Peña, G. Y Moysen Chimal, A. (2013). *Investigación cualitativa*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Betti, S. (2022). Bosquejo sobre intercultura y comunicación no verbal en el español como lengua extranjera (E/LE). *Glosas*, 10 (3), 50-75.
<https://glosas.anle.us/site/assets/files/1386/betti.pdf>
- Cabero Almenara, J. y Ruiz Palmero, J. (2017). “Las Tecnologías de la Información y Comunicación para la inclusión: reformulando la brecha digital”. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (9), 16–30.
<https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2665>
- Cabero Almenara, J., Barroso Osuna, J., Rodríguez Gallego, M. y Palacios Rodríguez, A. (2020). La Competencia Digital Docente. El caso de las universidades andaluzas”. *Aula Abierta*, 49 (4), 363-372. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.4.2020.363-372>
- Cabero-Almenara, Julio. (2020). Aprendiendo del tiempo de la COVID-19. *Revista Electrónica Educare*, 24 (Suplemento), 1-3. <https://doi.org/10.15359/ree.24-S.2>
- Cáceres Würsig, I., Arenas García, L., Asunción Alonso, M., Echauri Galván, B., Fernández Gil, M.J., García Hernández, S. y Muñoz Carrobles, D. (2020). Estudio sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras en grados de la UAH durante el periodo de enseñanza virtual (COVID-19) [grupo de innovación iDEALE] Universidad de Alcalá. <http://hdl.handle.net/10017/49768>
- Castañeda, L. Y Adell, J. (2013). “La anatomía de los PLEs”. En L. Castañeda y J. Adell (Eds.), *Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil.p.11-27.
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes-Anaya.
<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Covarrubias Terán, M.A. (2021). “Impacto emocional en estudiantes universitarios debido al distanciamiento social por COVID-19”. *AMazônica. Revista De Psicopedagogia, Psicologia escolar e educação*, 13 (1), 250-277.
<https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/8321>

- Fernández Márquez, E., Ordóñez Olmedo, E., Morales Cevallos, M^a. B. y López Belmonte, J. (2019). *La competencia digital en la docencia universitaria*. Octaedro.
- García Aretio, L. (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil. *RIED-Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 20(2), 9–25. <https://doi.org/10.5944/ried.20.2.18737>
- García Marcos, C., López Vargas, O. y Cabero Almenara, J. (2020). Autorregulación del aprendizaje en la Formación Profesional a Distancia: efectos de la gestión del tiempo. *Revista de Educación a Distancia*, 20 (62), 1-21. <https://doi.org/10.6018/red.400071>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Garzón, E., Sola, T., Ortega, J., Marín, J. y Gómez, G. (2020). “Teacher Training in Lifelong Learning. The Importance of Digital Competence in the Encouragement of Teaching Innovation”. *Sustainability*, 12, 28-52. <https://doi.org/10.3390/su12072852>
- Gisbert, M., y Esteve, F. M. (2011). Digital learners: la competencia digital de los estudiantes universitarios. *La Cuestión Universitaria*, 7, 48–59. Recuperado de <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3359>
- González Velázquez, L. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios asociados a la pandemia por COVID-19. *Espacio I+D. Innovación más desarrollo*, 9 (25), 158-179. <https://doi.org/10.31644/IMASD.25.2020.a10>
- Hernández Sampieri, R. y Mendoza Torres, P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Interamericana Editores.
- Instituto Cervantes (2021). “El español: una lengua viva. Informe 2021”. Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/informes_ic/p01.htm
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon.
- Krumsvik, R., Jones, L., Øfstegaard, M. y Eikeland, O. (2016). Upper secondary school teachers’ digital competence: Analysed by demographic, personal and professional characteristics. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 11(03), 143-164. doi: <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2016-03-02>
- Lluna, S. y Pedreira, J. (2017). *Los nativos digitales no existen: Cómo educar a tus hijos para un mundo digital*. Deusto.
- Marco Ahulló, A., Villarrasa Sapiña, I. y Monfort Torres, G. (2022). Estudio descriptivo sobre las diferencias de género en el estrés académico derivado del contexto COVID-19 en población universitaria española”. *Retos*, 43, 845-851. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88968>
- 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. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2012.1136>
- Moreno Martínez, N. M., Leiva Olivencia, J. J. y Matas Terrón, A. (2016). Mobile learning, Gamificación y Realidad Aumentada par a la enseñanza-aprendizaje de

- idiomas”. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 6, 16–34. <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/1709>
- Morozov, E. (2013). *To Save Everything: The Folly of Technological Solutionism*. Public Affairs.
- Pérez Descalzo, M. (2022). La enseñanza virtual de ELE en tiempos de pandemia. En J. Sánchez-Santamaría Conde, L. Tosina Fernández y M. J. Galván Bovaira (Coords.). *COVID-19: Imperativo para el cambio*. Valencia: Tirant Lo Blanch. p.315-326.
- Prendes, M. P., Castañeda, L., Gutiérrez, I y Román, M. (2016). Still far from Personal Learning: Key Aspects and Emergent Topics about how Future Professionals’ Ples Are. *Digital Education* 29. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1106180.pdf>
- Prendes, M. P. y Román, M. (2017). “Investigando sobre PLE: el proyecto CAPPLE”. En M.P. Prendes y M. Román (Coords.), *Entornos personales de aprendizaje. Una visión actual de cómo aprender con tecnologías*. Octaedro.pp.19-38.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. Part 1. *On the Horizon*, 9 (5), 1–6. <https://tinyurl.com/y4m9hlbh>
- Román Mendoza, E. (2018). *Aprender a aprender en la era digital. Tecnopedagogía crítica para la enseñanza del español LE/L2*. Routledge.
- Ruiz Bueno, A. (2009). Método de encuesta: construcción de cuestionarios, pautas y sugerencias. *REIRE Revista d’Innovació I Recerca En Educació*, 2(2), 96–110. <https://doi.org/10.1344/reire2009.2.2226>
- Salinas, M. I. y Viticcioli, S. M. (2008). Innovar con blogs en la enseñanza universitaria presencial. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (27), a103, 1-22. <https://doi.org/10.21556/edutec.2008.27.464>
- Sabariego Puig, M. (2009). El proceso de investigación (parte 2). En R. Bisquerra Alzina (Coord.), *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.p.127-160.
- Torres Ríos, L. (2007). “La influencia de los blogs en el mundo de ELE”. *Glosas didácticas. Revista Electrónica Internacional* (16), 27-35. <https://www.um.es/glosasdidacticas/gd16/03torres.pdf>