

# La enseñanza de lenguas extranjeras durante la Covid-19: retos y carencias formativas del profesorado<sup>1</sup>

Eva Álvarez Ramos<sup>2</sup>

ORCID: 0000-0001-7812-6592

Leyre Alejaldre Biel<sup>3</sup>

ORCID: 0000-0001-6805-0846

Belén Mateos Blanco<sup>2</sup>

ORCID: 0000-0002-1283-1552

Agustín Mayo-Iscar<sup>2</sup>

ORCID: 0000-0003-0951-6508

## Resumen

El objetivo de este trabajo es determinar empíricamente los retos a los que se han enfrentado los docentes de lenguas extranjeras durante la crisis sanitaria derivada de la Covid-19. La investigación analiza las razones que subyacen a esas dificultades, evaluándose el papel de la competencia digital docente en la formación de este colectivo. El trabajo se enmarca en un paradigma mixto en el que se integran de forma sistemática métodos cuantitativos y cualitativos con el fin de asegurar una óptima triangulación de los datos obtenidos. La herramienta cuantitativa principal de obtención de datos es un cuestionario diseñado para determinar los desafíos del docente de lenguas extranjeras durante la pandemia y que se ha distribuido de forma digital entre los informantes. Se ha utilizado un muestreo no probabilístico accidental que ha permitido obtener información de 64 docentes en diferentes niveles formativos y localizados en distintos continentes: Europa, América del Norte, América del Sur, África, Asia y Oceanía. El componente cualitativo consiste en un conjunto de preguntas de respuesta libre que pretenden validar los datos obtenidos

**1-** Eva Álvarez Ramos ha realizado este trabajo en el marco de su pertenencia al Grupo de Investigación e Innovación Educativa en Didáctica de la Lengua y la Literatura (HUM-1041 ineDLL) de la Universidad de Cádiz (UCA) y a la estancia de investigación posdoctoral realizada en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UCA y financiada por las Ayudas del Plan de Movilidad del Personal Investigador de la Universidad de Valladolid y cofinanciadas por el Banco Santander (2022). Agustín Mayo-Iscar ha sido parcialmente financiado por el Ministerio Español de Economía y Competitividad en el proyecto MTM2017-86061-C2-1-P, y por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León y FEDER en los proyectos VA005P17 y VA002G18.

**2-** Universidad de Valladolid, Valladolid, España. Contactos: evamaria.alvarez.ramos@uva.es; mariabelen.mateos@uva.es; agustinm@eio.uva.es

**3-** Columbia University, New York, EE. UU. Contacto: leyre.alejaldre@columbia.edu



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248258199esp>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

previamente y demostrar que la alfabetización digital docente es una asignatura pendiente en la formación del profesor de lenguas extranjeras, carencia que se ha apreciado aún más durante la crisis sanitaria.

## **Palabras clave**

Enseñanza de lenguas extranjeras – Formación de profesorado – Covid-19 – Competencia digital docente.

---

## *Teaching foreign languages during Covid-19: challenges and training gaps for teachers*

### **Abstract**

*The objective of this work is to determine, empirically, the challenges that foreign language teachers have faced, in different countries of the world, during the health crisis, derived from Covid-19. In this research, the reasons underlying these difficulties are analyzed, evaluating the role of digital teaching competence in the training of this group. This work is defined with a mixed paradigm in which quantitative and qualitative methods are systematically integrated to ensure optimal triangulation of the data obtained. The main quantitative data collection tool is a questionnaire designed to determine the challenges of the foreign language teacher during the pandemic and that has been distributed digitally to informants. An accidental non-probabilistic sampling has been used that has made it possible to obtain information from sixty-four teachers at different educational levels and located in different countries of the world: Spain, USA, France, Ivory Coast, Australia, Latvia, Barbados, Colombia, Hong Kong, England, Madagascar, Italy, Thailand or Trinidad and Tobago, among others. The qualitative component consists of a set of free-response questions, that seek to validate previously obtained data and demonstrate that teacher digital literacy is a pending subject in foreign language teacher training, a deficiency, even more, appreciated during the health crisis.*

### **Keywords**

*Foreign language teaching – Teacher training – COVID-19 – Teacher digital competence.*

## Introducción

La crisis mundial derivada de la pandemia de la Covid-19 ha impactado en todas las esferas sociales: política, económica, educativa y, por supuesto, sanitaria. Sin embargo, el ámbito que más rápido y drásticamente trasladó del contexto presencial al virtual fue el educativo. Centros académicos de todo el mundo, desde los niveles más tempranos hasta la enseñanza superior y de adultos, tomaron la decisión de convertir sus aulas tradicionales en espacios virtuales de aprendizaje. El acceso a dispositivos electrónicos, redes de conexión a internet y la correcta implementación de la tecnología para continuar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunidad escolar global han marcado el éxito o fracaso de esta medida.

La digitalización de la enseñanza de lenguas extranjeras (LE) ha sido un proceso lento que comenzó en el siglo pasado con los primeros programas de LE a distancia que utilizaban la correspondencia para que los estudiantes tuvieran acceso a los materiales didácticos (BARBOUR, 2018). El acceso al video, grabadoras, ordenadores, internet y dispositivos móviles, como las tabletas o los teléfonos, permitieron dejar atrás el sistema de correspondencia para acercar el aprendizaje a través de estos avances tecnológicos (ZHENG; LIN; HSU, 2018).

La tecnología desarrollada en las últimas décadas del siglo XX y las dos primeras del XXI ha contribuido a la evolución de la enseñanza de LE del contexto presencial al contexto virtual. De la enseñanza a distancia tradicional se ha evolucionado al *e-learning*, la enseñanza híbrida o *blended learning*, al *Mobile Assisted Language Learning* (MALL) y al aula Invertida o *flipped learning*. El *e-learning* es una modalidad de enseñanza-aprendizaje en que la interacción entre docente-estudiantes y estudiante-estudiante ocurre en un aula virtual (PUJOLÀ, 2016) a través de dispositivos digitales de forma sincrónica o asincrónica (AREA; ADELL, 2009). Por otro lado, la enseñanza híbrida o semipresencial (*blended learning*) combina el contexto presencial y el virtual (AREA; ADELL, 2009). El MALL se centra en la utilización de dispositivos móviles para facilitar el acceso a la enseñanza y aprendizaje de LE y, finalmente, el aula invertida o *flipped learning* combina varios elementos de estos modelos para asegurarse que el trabajo de mayor esfuerzo cognitivo se lleva a cabo en el aula presencial, mientras que otras tareas se realizan fuera del contexto tradicional utilizándose recursos digitales (BERGMANN; SAMS, 2014). Esta evolución se ha llevado a cabo durante más de cinco décadas, sin embargo, la transición total del aula presencial a la enseñanza remota provocada por la pandemia de la Covid-19 se ha implementado de la noche a la mañana, en algunas instituciones, y en otras, con un periodo de transición mínimo.

En este contexto, el objetivo de este artículo es determinar empíricamente el impacto de esta transición repentina en los procesos de enseñanza y aprendizaje de LE a nivel global. Para ello, se tendrán en cuenta conceptos como la brecha digital (VAN DIJK, 2020) y la competencia digital docente (INTEF, 2017) que, con la ayuda de un cuestionario diseñado para este trabajo, permitirán delimitar los retos a los que se ha enfrentado el profesorado de LE durante este periodo de crisis.

## Fundamentación teórica

La evaluación y análisis del impacto de la digitalización de la enseñanza de LE requiere de un marco teórico sólido que contribuya al análisis de los datos obtenidos

durante esta investigación. Por ello, es prioritario aclarar los conceptos clave que fundamentan los resultados que aquí se presentan.

## **Brecha digital**

La brecha digital o digital divide (VAN DIJK, 2020) es un concepto que surgió en la última década del siglo xx para señalar la falta de acceso a recursos tecnológicos y a internet. Como la mayoría de los conceptos asociados a la tecnología, este término ha evolucionado hasta convertirse en un indicador de la relación entre el perfil socioeconómico y el acceso y manejo de los recursos digitales de los usuarios. En el marco de esta investigación, nos centraremos en el impacto de la brecha digital en contexto educativo durante la pandemia de la Covid-19, más en concreto en las dificultades asociadas a la alfabetización digital de las diferentes generaciones de docentes que integran la comunidad educativa.

La brecha digital en la educación se ha intentado reducir utilizando diferentes estrategias, no obstante, su completa erradicación es una utopía. Durante la primera década del presente siglo, los países con mayor poder económico trataron de adquirir herramientas digitales para los centros educativos de primaria y secundaria (BLINKLEARNING, 2020). Sin embargo, esta dotación de recursos no fue acompañada de un proceso de alfabetización digital de la comunidad educativa ni de un proyecto educativo que explicase el papel de las herramientas digitales, lo que derivó en una acumulación de recursos digitales que perpetuó la brecha digital (VAN DIJK, 2020). La pandemia de la Covid-19 ha precipitado la transición del aula presencial a la virtual (CASSANY, 2021) visibilizando los problemas derivados de la falta de acceso a la tecnología y la carente formación en competencia digital de la comunidad educativa. Asimismo, los estudios publicados durante este periodo coinciden que para reducirla no es suficiente dotar con dispositivos digitales a los miembros de la comunidad educativa, sino que es esencial capacitarlos con la formación adecuada para ser usuarios competentes de los recursos digitales (MAHYOOB, 2020; KADZUE, 2020; PASTRAN CHIRINOS; GIL OLIVERA; CERVANTES CERRA, 2020). Son muchos los estudios que documentan dos retos fundamentales en la era Covid: la falta de dispositivos (y acceso a internet) y la limitada competencia digital de la comunidad educativa (ALEJALDRE BIEL; ÁLVAREZ RAMOS, 2019; TOURÓN *et al.*, 2018).

Pretendemos demostrar que los factores demográficos y socioeconómicos impactan en el acceso a recursos digitales y en la competencia digital de la comunidad educativa, además estas desigualdades aumentan de forma exponencial cuando la transición de la docencia presencial a la remota se implementa de forma inesperada y sin un proyecto curricular y metodológico digital previo.

## **Generación *Baby Boomers*, X, Y y Z y su relación con la tecnología**

La comunidad docente de la era Covid-19 está integrada por un espectro generacional que incluye a los profesores más veteranos de la generación *Baby Boomers* hasta los más noveles de la generación Z. En lo que se refiere a la alfabetización digital, este amplio abanico implica una relación con la tecnología muy diferente entre las generaciones más jóvenes, que han nacido en un mundo digitalizado, y las más mayores, cuyo desarrollo tanto

personal como profesional tuvo lugar en un mundo más analógico (DÍAZ-SARMIENTO; LÓPEZ-LAMBRAÑO; RONCALLO-LAFONT, 2017). Una de las estrategias para entender los retos a los que los docentes de la era Covid-19 se han enfrentado radica en analizar las características generacionales y su relación con la tecnología.

Aunque es difícil acotar estas generaciones, existen varios trabajos (ROBERTS; MANOLIS, 2000; O'BANNON, 2001; SMOLA; SUTTON, 2002) que coinciden en datar entre 1946 y 1964 a los *Baby Boomers*. Los docentes de la era Covid-19 de esta generación son los más maduros y con mayor experiencia en las aulas, sin embargo, su perfil digital es inversamente proporcional a su experiencia docente. Son profesores que pertenecen a una generación cuya formación académica no incluye la competencia digital docente de forma explícita. Aunque la mayoría se ha adaptado a las innovaciones tecnológicas, la implementación pedagógica de los recursos digitales implica un esfuerzo mayor que para las generaciones posteriores. Cabe destacar que, aunque

[...] crecieron sin internet y todas las herramientas tecnológicas de la actualidad, esta generación ha sido flexible y diligente para aprovechar los beneficios de herramientas como el teléfono móvil y las redes sociales para facilitar su trabajo y su vida personal. (DÍAZ-SARMIENTO; LÓPEZ-LAMBRAÑO; RONCALLO-LAFONT, 2017, p. 196).

Por otra parte, los docentes nacidos entre 1965 y 1980 son de la generación X y testigos directos de la aparición de los ordenadores, el desarrollo de internet y los teléfonos móviles. Su competencia tecnológica es mayor a la generación anterior (DÍAZ-SARMIENTO; LÓPEZ-LAMBRAÑO; RONCALLO-LAFONT, 2017), aun así han sido partícipes de la transición tecnológica de la sociedad y son conscientes de la era preinternet. Estos docentes, al igual que los *Boomers*, necesitan de una formación específica para integrar la tecnología en la práctica docente. Se podría afirmar que muchos de los integrantes de estas dos generaciones son visitantes digitales (KRUSE, 2010), para ellos la red es algo añadido, virtual o diferente a la realidad; mientras que los profesores que pertenecen a las generaciones Y y Z se pueden considerar residentes digitales (KRUSE, 2010). El residente digital

[...] vive en la red, accede y crea información en la red, se comunica en la red, deja memoria de su identidad en la red, con destrezas que, poco a poco, va adquiriendo porque el propio medio lo impone: inmediatez de publicación y difusión, multitarea (procesamiento en paralelo), o acceso en línea a miles de fuentes de información o conocimiento. (LUCÍA MEGÍAS, 2019, p. 94).

Respecto a la generación Y o *Millennials*, se considera que esta generación está integrada por el profesorado nacido entre 1980 y 1994 (DE HAUW; DE VOS, 2010; BURKE; NG, 2006), y la tecnología forma parte integral de su vida (DÍAZ-SARMIENTO; LÓPEZ-LAMBRAÑO; RONCALLO-LAFONT, 2017). Es una generación que no conoce la vida sin internet, teléfonos móviles, redes sociales y el acceso a información de forma constante, por tanto, es una generación digital, hiperconectada (GARCÍA-HERNÁNDEZ *et al.*, 2021; ÁLVAREZ RAMOS; HEREDIA PONCE; ROMERO OLIVA, 2019).

Por último, cabe mencionar que la generación Z en el marco de esta investigación la integran los profesores más jóvenes, aquellos nacidos después de 1994, y que, por su

juventud, es el grupo menor. Estos docentes son residentes digitales y no conciben las relaciones tanto profesionales como personales sin la mediación de la tecnología.

Entender la relación que tiene con la tecnología cada una de las generaciones que integran esta investigación permitirá realizar un análisis de datos más coherente con el objetivo de este trabajo.

## La competencia digital docente

El contraste de generaciones que conviven en el ámbito educativo exige un desarrollo más profundo de la competencia digital docente, ya que el uso adecuado de las herramientas digitales es un elemento fundamental para el desarrollo educativo (FERNÁNDEZ-CRUZ; FERNÁNDEZ-DÍAZ, 2016).

Desde principios del siglo XXI, y con el fin de asegurar una integración coherente de la alfabetización digital, se han desarrollado propuestas legislativas internacionales centradas en la inclusión curricular del uso de las herramientas digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En España destacan la Ley Orgánica 2/2006, la Ley Orgánica 8/2013 y la Ley Orgánica 3/2020 que modifica la Ley Orgánica 2/2006 y que indica la necesidad de una

[...] comprensión integral del impacto personal y social de la tecnología, de cómo este impacto es diferente en las mujeres y los hombres y una reflexión ética acerca de la relación entre tecnologías, personas, economía y medioambiente, que se desarrolle tanto en la competencia digital del alumnado como en la competencia digital docente. En consecuencia, se hace necesario que el sistema educativo dé respuesta a esta realidad social e incluya un enfoque de la competencia digital más moderno y amplio, acorde con las recomendaciones europeas relativas a las competencias clave para el aprendizaje permanente. (ESPAÑA, 2020, p. 122871).

En Estados Unidos y Canadá es fundamental el trabajo de la Sociedad Internacional para la Tecnología en la Educación, en Australia destaca el trabajo del Departamento de Educación de Victoria, en Chile el Proyecto “Enlaces”, el Marco de Competencias de los Docentes en materia de TIC de la UNESCO o el Marco Común de Competencia Digital Docente de la Comisión Europea. Todos estos proyectos trabajan con un objetivo común: desarrollar modelos que describan las competencias digitales que han de alcanzar los docentes del siglo XXI para implementar con eficacia los recursos TIC en sus prácticas didácticas y, además, promover la alfabetización digital del alumnado (FERNÁNDEZ-CRUZ; FERNÁNDEZ-DÍAZ, 2016).

La brecha generacional y las formas diferentes de relacionarse con la tecnología demuestran que el profesor necesita una formación en competencia digital docente explícita y continua que le capacite para implementar el uso de la tecnología en el ámbito de la educación a un nivel superior al de los estudiantes (ÁLVAREZ RAMOS, 2017). La inclusión de la competencia digital en los planes formativos actuales es fundamental para evitar los problemas que la comunidad educativa ha sufrido durante la transición repentina de la enseñanza presencial a la remota; los docentes conocen muchas aplicaciones y recursos

digitales, pero nos los usan “por no sentirse capaces de implementarlos de forma efectiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje” (ALEJALDRE BIEL; ÁLVAREZ RAMOS, 2019).

En marzo de 2020 comenzó un proceso de digitalización de la enseñanza de LE que ha marcado un antes y un después en los conceptos recién presentados: brecha digital y competencia digital docente. A continuación, se presentan las preguntas de investigación y la metodología.

## **Diseño de la investigación**

Con el fin de lograr el objetivo de este trabajo se proponen las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles han sido los retos principales del profesorado de LE en la enseñanza *online* durante la pandemia? ¿Qué impacto ha tenido la brecha digital en el proceso de enseñanza de LE durante la pandemia? ¿Qué papel ha desempeñado la competencia digital docente en la enseñanza de LE durante la pandemia?

Los objetivos específicos serían: 1. Presentar los retos a los que se han enfrentado los profesores de LE durante la pandemia; 2. Determinar el impacto de la brecha digital teniendo en cuenta el nivel de enseñanza de los informantes; y 3. Valorar si la competencia digital docente es un factor condicionante para efectuar un proceso de enseñanza virtual efectivo.

## **Metodología**

Este trabajo se enmarca en un paradigma mixto en el que se integran de forma sistemática métodos cuantitativos y cualitativos. Así se enriquece la investigación al verse ampliadas las dimensiones del estudio por su pluralismo metodológico (BOEIJE, 2010; ERIKSSON; KOVALAINEN, 2008; FLICK, 2009). Se cuantifican y relacionan las variables seleccionadas (CHAVES-MONTERO, 2018) y se profundiza sobre el contenido y sus causas al tener acceso a datos descriptivos (TAYLOR; BOGDAN, 1987) sin olvidar las valiosas informaciones que se extraen de las experiencias humanas (CUESTA BENJUMEA, 1997; AGUIRRE; JARAMILLO, 2015). La información se ha recogido de forma paralela (LEE; LINGS, 2008). Se ha utilizado para ello un muestreo no probabilístico accidental con la intención de detectar “unidades muestrales a través de redes directas e indirectas del investigador y el objeto de estudio” (BALTAR; GORJUP, 2012, p. 130).

## **Participantes**

El estudio mixto<sup>4</sup> se realizó con una muestra de profesores (n=64) que impartían clases a diversos niveles educativos (Educación Primaria, 18,1%; Educación Secundaria, 28,1%; Bachillerato, 9,3% y Educación Superior, 54,6%) y en distintos continentes (Europa, 38; América del Norte, 5; América del Sur, 7; África, 3; Asia, 2 y Oceanía, 1). La mayoría de ellos, 39%, lo hacía en centros públicos; un 29,6% en instituciones privadas y un 9,3% en entidades concertadas.

---

**4-** La solicitud de acceso a los datos se puede realizar por correo electrónico a [evamaria.alvarez.ramos@uva.es](mailto:evamaria.alvarez.ramos@uva.es)

**Tabla 1 – Datos demográficos**

Ítem	Tipo	n	%	IC95 %	IC95 %
sexo	mujeres	49	76,6	64,9	85,3
sexo	hombres	14	21,9	13,5	33,4
sexo	binario	1	1,5	0,3	8,3
edad	21-25	1	1,6	0,1	10,0
edad	26-40	22	36,1	24,5	49,4
edad	41-55	35	57,4	44,1	69,7
edad	>55	3	4,9	1,3	14,6
nivel educación	grado/licenciatura	17	26,6	16,7	39,3
nivel educación	máster	25	39,1	27,4	52,1
nivel educación	doctorado	22	34,4	23,2	47,4

Fuente: Elaboración propia.

Los datos demográficos de la Tabla 1 muestran la prevalencia del género femenino sobre el masculino, dato inherente al ámbito en el que nos movemos, el educativo. Los porcentajes y distribución del profesorado por sexo y tipo de enseñanza publicados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP, 2021, p. 56) se hacen eco de la distribución disímil de género y de la feminización de la educación. Por ejemplo, en torno al 70% de docentes en España son mujeres. La repartición se produce de manera paralela en los otros países estudiados, superando incluso las cifras españolas (tal es el caso de Letonia, donde esta cifra alcanza el 90%, tal y como recoge el último estudio publicado por el Banco de Datos Mundial en 2018 – UIS, 2018). Las causas han de buscarse en la creencia genérica tradicional de la disposición natural femenina por el cuidado de los menores (ALBISETTI, 1989; PRESTON, 1993), la aprobación social al desarrollo de esta carrera profesional, así como su carácter bondadoso y paciente (GALVÁN LAFARGA, 2003). No se debe olvidar, tampoco, que las oportunidades que la industrialización dio a la contratación masculina derivaron en un abandono de la profesión docente de los hombres, dejando un espacio que pudieron cubrir las mujeres (SCHMUCK, 1987).

La edad media de este grupo se encuadra entre 40 y 50 años, y la media de experiencia docente en enseñanza de LE supera los 10 años. Tres quintas partes de los sujetos forman parte de generaciones como la X y los denominados *Boomers*, frente al resto que se enmarcan en grupos con un mayor uso de la tecnología digital y los medios de comunicación, como las milénica y posmilénica (conocidos como generación Z). Los datos referidos pueden afectar a este estudio. Aquellos nacidos más allá de 1980 han sido criados bajo el desarrollo de internet, gestando un lúcido gusto por lo icónico y una facilidad óptima para desenvolverse en entornos digitales (ÁLVAREZ RAMOS; HEREDIA PONCE; ROMERO OLIVA, 2019). Son los posmilénicos los que mantienen un vínculo mayor con las redes (TURNER, 2015) y los que han experimentado una educación más próxima a la tecnología.



Otro dato reseñable para la investigación es el nivel de formación de los encuestados, más del 70% poseen educación superior al grado o a la licenciatura, lo que conllevaría un mayor conocimiento de la práctica teórica, didáctica y tecnológica, en especial si se ha cursado másteres específicos en la enseñanza de lenguas extranjeras.

## **Instrumento**

La obtención de datos se ha realizado a través de un cuestionario creado *ad hoc* por los investigadores. Ha sido validado por un grupo de diez docentes especialistas en la enseñanza de lenguas extranjeras. Para ello, se les ha proporcionado una guía de valoración con escalas de Likert, de cinco valores (MATAS, 2018), en las que se analizan la pertinencia y la comprensión de las cuestiones presentadas. Tenían además la posibilidad de realizar comentarios anexos a cada entrada para matizar cuáles eran las sugerencias de mejora. Se ha obtenido un Alpha de Cronbach de 0,925, lo que redundaba en una alta fiabilidad estadística del cuestionario. También se ha puesto en marcha una prueba piloto que permitió ajustar las deficiencias encontradas.

El instrumento, que consta de 33 preguntas, se organiza en seis dimensiones: cuatro enfocadas al análisis cuantitativo (datos demográficos, perfil profesional, recursos digitales para la enseñanza remota y la enseñanza *online* de LE durante la pandemia) y una, al cualitativo, compuesta por tres cuestiones abiertas. Dentro de las consultas estadísticas, existen preguntas cerradas y de elección múltiple.

## **Procedimiento**

El cuestionario se distribuyó de forma digital, durante cinco semanas, a través de *e-mails* de difusión y diferentes redes sociales. Una vez cerrado se efectuó una depuración de datos. Se eliminaron los cuestionarios inconclusos, los duplicados o los que tenían alguna inconsistencia y así se obtuvo el número total de respuestas completas. La participación fue voluntaria.

Se ha mantenido en todo momento la confidencialidad de los encuestados.

## **Análisis de datos**

Se resumieron las frecuencias con porcentajes y se calcularon intervalos de confianza al 95% (IC95 %) para los correspondientes porcentajes poblacionales. Para la comparación de porcentajes se utilizó el test chi-cuadrado cuando se verificaban las condiciones que permiten su aplicación y, en caso contrario, se utilizó el test exacto de Fisher. Se consideraron estadísticamente significativos p-valores inferiores a 0,05. Los cálculos estadísticos se realizaron con el paquete estadístico R (v4.0) [R Core Team (2020). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL <https://www.R-project.org/>].

Para el análisis de los datos cualitativos se ha utilizado el software MAXQDA, lo que nos ha permitido relacionar los opiniones vertidas, así como su representación gráfica.

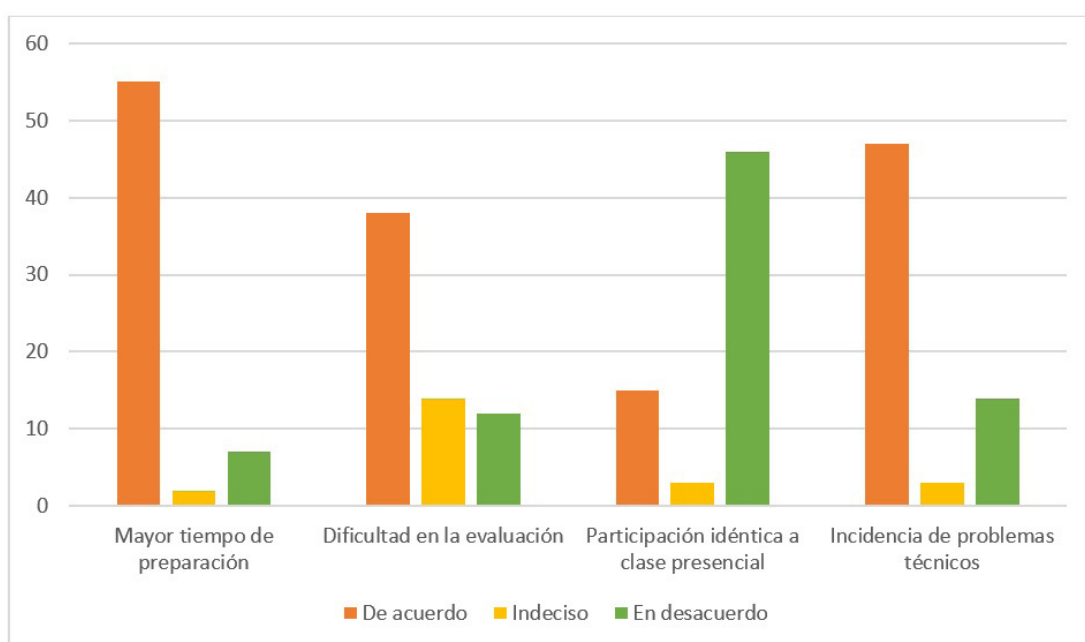
Se agruparon los datos extraídos en distintos niveles escalados que oscilaban entre 1 y 5, con diferentes graduaciones según la variable estudiada. Se establecieron, asimismo, puntos de corte para los datos cruzados: 2 para la edad, el nivel educativo, la experiencia en docencia virtual y 3 para la experiencia docente, la competencia digital manifestada (docente/discente), la desmotivación de los estudiantes y el grado de dificultad encontrado en la pandemia.

## Resultados

Comenzamos con el análisis de cuáles han sido los retos principales del profesorado de LE en la enseñanza *online* durante la pandemia. Al existir ya un número considerable de estudios que han versado sobre esta cuestión (GARCÍA ARETIO, 2021; RUIZ HIDALGO, 2021; ZHANG *et al.*, 2020), nos detendremos en algunas consideraciones que creemos pertinentes. Entre ellas, dos ámbitos inciden en los procesos de enseñanza-aprendizaje: la especificidad de la enseñanza de lenguas y los cambios derivados de la docencia virtual.

Los mayores inconvenientes mostrados por los docentes de lenguas extranjeras han tenido que ver con un aumento en las horas de trabajo invertidas en la preparación de las clases, sobre todo, el tiempo destinado a la elaboración de nuevos materiales y la superación de aquellos problemas provocados por la enseñanza *online* (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Datos relativos a la enseñanza virtual

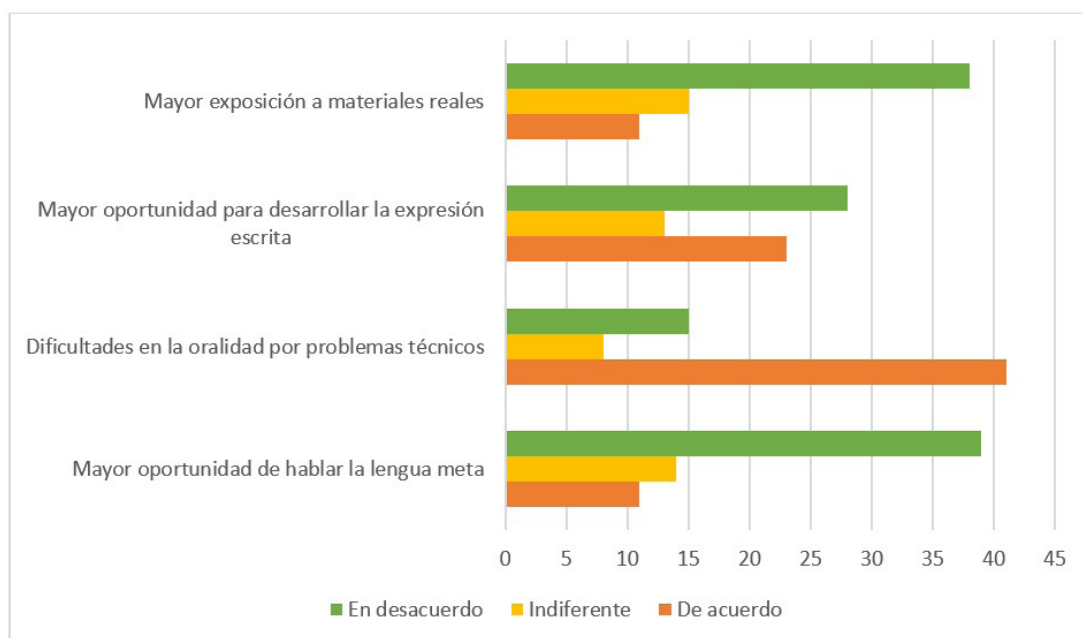


Fuente: Elaboración propia.

Es reincidente la percepción de la dificultad adscrita a la evaluación de los discentes. Los sistemas tradicionales demandan la presencialidad y se centran en la heteroevaluación. Al concebirse pruebas de contenidos memorísticas, se enfrentan a la dificultad en su realización por la virtualidad y la falta de garantías de las mismas. Sin duda, es uno de los males actuales de nuestros sistemas de enseñanza. Este hecho debería hacernos reflexionar sobre la importancia de la implementación de otros sistemas de evaluación como la realizada entre iguales y la autoevaluación. Del mismo modo cabría plantearse la puesta en marcha de una evaluación de carácter formativo, entendida como continua y con una responsabilidad equilibrada y compartida entre docentes y discentes: “la finalidad principal no es calificar al alumno, sino disponer de información que permita saber cómo ayudar al alumnado a mejorar y aprender más” (LÓPEZ PASTOR, 2009, p. 35).

Por su parte, la especificidad de la docencia de lenguas conlleva el desarrollo obligatorio de ciertas destrezas lingüísticas orales y escritas. El cambio de paradigma en la enseñanza afecta a la adquisición de estas competencias. Los sujetos estudiados han mostrado cambios significativos con la enseñanza presencial. Gran parte de los obstáculos encontrados se han derivado de los fallos técnicos que han dificultado el desarrollo de una correcta oralidad. Este hecho ha provocado una menor oportunidad de practicar la lengua meta. Mención expresa merece la menor utilización de materiales reales. Y resulta contradictorio que no se hayan explotado todos los recursos multimediales que la red ofrece a los docentes de lenguas.

**Gráfico 2** – Datos relativos a la enseñanza de lenguas



Fuente: Elaboración propia.

Después pasamos a analizar qué papel ha desempeñado la competencia digital docente en la enseñanza de LE durante la pandemia.

### **Incidencia de la edad en la competencia digital docente y en la asunción de problemas derivados de la virtualización de la docencia**

Nos interesaba descubrir si la edad era un valor significativo en la adquisición de la competencia digital docente y en la asunción de los problemas derivados de la obligada virtualización. Resultaba adecuado poder ver si la pertenencia a determinada generación contribuía a una mayor capacitación digital por la cercanía y el conocimiento de medios tecnológicos de los más jóvenes. Se establecieron cuatro niveles de edad que se correspondieran con las generaciones sociales ya mencionadas. La misma graduación se llevó a cabo con la competencia digital docente reconocida por el profesorado. En esta ocasión se hizo una graduación en cinco niveles, representado el 1 una nula competencia digital y el 5 una excelente capacitación. No apareció, sin embargo, relación significativa entre la edad y la competencia digital docente, ni entre la edad y las dificultades sufridas durante la pandemia (Tabla 2).

**Tabla 2 –** Incidencia de la edad

	%	%	p r	p fisher chi 2
Comp. Dig. Doc.	42,1	56,5	0,161	0,302
Dif. Doc. Pan.	28,9	17,4	0,928	0,371

Fuente: Elaboración propia.

Este hecho sirve para fortalecer lo que ya se ha afirmado en otros estudios (ÁLVAREZ RAMOS; ALEJALDRE BIEL; MATEOS BLANCO, 2021; ALEJALDRE BIEL; ÁLVAREZ RAMOS, 2019; ÁLVAREZ RAMOS; ALEJALDRE BIEL, 2018), el hecho de que la cercanía tecnológica derivada de su uso diario (diganse tecnologías móviles, aplicaciones o redes sociales, entre otros) no conlleva de por sí una capacitación clara y clave para la docencia. El hecho de que haya generaciones más próximas a lo digital no redundo en un profesorado más formado tecnológicamente. Se refuerza la idea de que la alfabetización docente es una asignatura pendiente en todos los planes de estudio.

### **Incidencia del nivel educativo en la competencia digital docente y en la asunción de problemas derivados de la virtualización de la docencia**

De igual manera, resultaba efectivo analizar hasta qué extremo la formación de los sujetos estudiados influía en su capacitación digital docente y si el nivel educativo incidía en la problemática derivada de la docencia virtual pandémica. Es decir, si a un mayor

nivel educativo le correspondía una mayor competencia docente y menos problemas observados en la docencia virtual. Se establecieron tres niveles educativos: licenciatura/grado, máster y doctorado, y se les catalogó con una numeración ascendente (de 1 a 3) para poder manejar mejor los datos (Tabla 3).

**Tabla 3 – Incidencia del nivel educativo**

	%	%	p r	p fisher chi 2
Comp. Dig. Doc.	54,5	42,9	0,216	0,435
Dif. Doc. Pan.	18,2	28,6	0,292	0,545

Fuente: Elaboración propia.

No se observaron tampoco relaciones significativas entre las variables cruzadas. Esta no obtención de resultados reveladores refuerza la afirmación realizada en la pregunta de investigación anterior.

#### **Incidencia de la experiencia docente en la competencia digital docente y en la asunción de problemas derivados de la virtualización de la docencia**

Por otro lado, queríamos mostrar si la experiencia docente era una variable que repercutía en los problemas derivados de la pandemia. Es decir, si los docentes con más experiencia eran los que mejor se habían adaptado a la situación de la Covid-19 y la habían asumido testificando un menor número de problemas (Tabla 4).

**Tabla 4 – Incidencia de la experiencia docente**

	%	%	p r	p fisher chi 2
Comp. Dig. Doc.	42,9	50,0	0,490	0,620
Dif. Doc. Pan.	32,1	19,4	0,833	0,262

Fuente: Elaboración propia.

No se observaron tampoco relaciones significativas.

Dentro de esta cuestión, nos interesaba matizar, además, cómo influía la experiencia docente virtual. Solo nueve de los docentes encuestados afirmaron tener una experiencia en docencia *online* alta (por encima del punto de corte establecido), el 100% de ellos aportaban una competencia digital docente elevada. Casi el 50% de los participantes mostraron una percepción alta de problemas y dificultades docentes durante la pandemia. Hecho que viene a reforzar una vez más que la situación pandémica posicionó al profesorado en una situación inesperada en la que tuvieron que enfrentarse a multitud de conflictos con la dificultad extrema de adaptarse a un medio para el que no estaban preparados.

## Incidencia de la competencia digital docente en la asunción de problemas derivados de la virtualización de la docencia

Finalmente se quiso poner en evidencia si la competencia digital docente favorecía una percepción menor de complicaciones en la docencia digital (Tabla 5).

**Tabla 5** – Incidencia de la competencia digital

	%	%	p r	p fisher chi 2
Dif. Doc. Pan.	13,3	35,3	0,009	0,049

Fuente: Elaboración propia.

Un 35,3% de los profesores que reportaron competencia digital encontraron dificultades docentes durante la pandemia frente al 13,3% de los que no reportaron competencia digital ( $p=0,049$ ). Este último dato resulta bastante significativo dentro del campo estudiado y nos demuestra, una vez más, que la competencia digital docente no evitó la vorágine provocada por la Covid-19. Las dificultades se debieron más al cambio instantáneo de situación que a los conocimientos obtenidos.

Pero este resultado nos posiciona ante otro aspecto de vital importancia, el efecto Dunning-Kruger del sesgo cognitivo (KRUGER, 1999). En este sentido, es perceptible que la *“ignorance more frequently begets confidence than does knowledge”* (DARWIN, 1871, p. 3). Aquellos que menor competencia digital docente tengan, tenderán a sobreestimar sus habilidades (KRUGER; DUNNING, 1999), de ahí que aporten un grado menor de problemas en la adaptación a la docencia pandémica. Es lo que se conoce como el *“above-average effect”* (ALICKE, 1985; BROWN; GALLAGHER, 1992; KLAR; MEDDING; SAREL, 1996; KRUGER; DUNNING, 1999). De igual forma, los sujetos que posean una mayor competencia tienden a infravalorar su capacidad siguiendo la máxima socrática *“solo sé que no sé nada”*. En este caso, existe una tendencia generalizada a la igualación, y no se muestra en ningún momento esa superioridad del conocimiento. Es este hecho el que se deriva de este estudio.

### Papel desempeñado por la competencia digital docente en la enseñanza de LE durante la pandemia

Las encuestas facilitadas a los docentes incluyen, además de las cuestiones de elección múltiple, tres preguntas de respuesta libre confeccionadas para que los sondeados aporten sus impresiones sobre aspectos más complejos. Se trata de una herramienta de corte cualitativo que contribuye a triangular los datos obtenidos con herramientas cuantitativas. De hecho, este tipo de preguntas abiertas permite al investigador entender y explicar el fenómeno estudiado desde el punto de vista de los actores sociales implicados (PEDRAZ MARCOS *et al.*, 2014).

La primera de estas invita a los profesores de lenguas a que escriban cuáles han sido para ellos los mayores retos a los que se han enfrentado para enseñar *online* una



Por último, se les da la posibilidad de que añadan cualquier comentario, sugerencia, idea, preocupación que haya sido importante durante la enseñanza *online* en tiempos de la Covid-19. De nuevo, la amplísima casuística amparada en la denominada brecha digital, cuyo impacto en el aprendizaje ya ha valorado trabajos previos (GUZMÁN ACUÑA, 2008; ZAPATA ROS, 2005; CABERO ALMENARA, 2004; FERNÁNDEZ-CRUZ; FERNÁNDEZ-DÍAZ, 2016; VAN DIJK, 2020), copa la mayoría de las respuestas. La formación digital para docentes y alumnos se manifiesta insuficiente; sin embargo, mientras que algunos reinciden en el valor de lo aprendido y en la posibilidad de aplicar su experiencia con las herramientas virtuales al aula tradicional, un alto porcentaje insiste en que una enseñanza de lenguas de calidad, contextualizada en exclusiva al entorno virtual, es una auténtica quimera.

## Conclusiones

En suma, presentamos esta investigación como una exploración que pusiera de manifiesto cuáles habían sido los principales inconvenientes y problemas a los que se habían enfrentado los docentes de lenguas extranjeras durante la crisis sanitaria de la Covid-19. Nos interesaba conocer los principales retos que debían superar y, entre ellos, ha quedado constancia del conflicto que entraña la evaluación a distancia, de manera general por la dificultad derivada de un examen único o final y la incapacidad de controlar quién y cómo lo lleva a cabo. Otro de los principales problemas ha sido el que se genera por la tecnología, su uso y desuso y las interferencias que provoca en la enseñanza *online*. Esta brecha es, raramente, soslayable cuando hablamos de errores en dispositivos o fallos producidos en la conexión.

De reseñable interés son los datos extraídos de las dificultades específicas encontradas por los docentes de lenguas. La necesaria adquisición de ciertas destrezas lingüísticas se ha visto aminorada, sobre todo, en aquellas relativas a la oralidad, puesto que las interferencias creadas por las distancias de la virtualidad y los problemas que conlleva (falta de escucha, desconexión, frialdad y aislamiento) han afectado de lleno al desarrollo de estas competencias.

Por otro lado, resulta paradójico que docentes que tienen a mano toda una amplia gama de materiales reales de que las redes les proveen, echen en falta su uso en la docencia a distancia. El hecho de ver modificado los planteamientos docentes parece haber eclipsado el entendimiento e, incluso, haber entorpecido la movilidad del profesorado, hábil en los mismos lares en situaciones de presencialidad. El *hándicap* de lo inesperado y la obligada mudanza en la enseñanza han ensombrecido los conocimientos tecnológicos usados a diario, poniendo de manifiesto que la habilidad digital cotidiana no redundaba en una capacitación digital docente, ni siquiera en aquellos que por edad los han aprehendido desde la infancia.

La falta de interés y de motivación por parte del alumnado, afectado igualmente por la situación sanitaria, ha incidido directa y negativamente sobre la enseñanza de idiomas. Los docentes añadían a los escollos de la situación grupos desconcertados ante la novedad pedagógica y que mostraban ciertas reticencias ante lo desconocido.



Se ha demostrado que la formación docente digital continúa siendo todavía una asignatura pendiente no compensada con la edad de los sujetos estudiados ni con el nivel de educación recibido. La carencia de alfabetización digital se ha apreciado aún más durante la pandemia.

No obstante, cabe reincidir en el efecto Dunning-Kruger del sesgo cognitivo observado empíricamente en esta investigación. Aquellos que más competencia digital afirmaban tener observaron mayores problemas durante la crisis pandémica, frente a los que menos competencia digital aportaron.

## Referencias

- AGUIRRE, Juan Carlos; JARAMILLO, Luis Guillermo. El papel de la descripción en la investigación cualitativa. **Cinta de Moebio**, Santiago de Chile, n. 53, p. 175-189, set. 2015.
- ALBISETTI, James C. **Schooling German girls and women: secondary and higher education in the nineteenth century**. Princeton: Princeton University, 1989.
- ALEJALDRE BIEL, Leyre; ÁLVAREZ RAMOS, Eva. La competencia digital docente del profesor universitario 3.0. **Caracteres**, Salamanca, v. 8, n. 2, p. 205-236, nov. 2019.
- ALICKE, Mark D. Global self-evaluation as determined by the desirability and controllability of trait adjectives. **Journal of Personality and Social Psychology**, Washington, DC, v. 49, n. 6, p. 1621-1630, 1985.
- ÁLVAREZ RAMOS, Eva. 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**, Murcia, v. 17, n. 55, p. 1-20, dez. 2017.
- ÁLVAREZ RAMOS, Eva; ALEJALDRE BIEL, Leyre. Los entornos virtuales de aprendizaje y la democratización del conocimiento: la formación online de profesores de ELE en la sociedad tecnológica. **Lenguaje y Textos**, Valencia, v. 48 p. 45-58, dez. 2018.
- ÁLVAREZ RAMOS, Eva; ALEJALDRE BIEL, Leyre; MATEOS BLANCO, Belén. Professional development and literacy for Spanish/FL instructors: from linguistic to digital competence. **Educação e Formação**, Fortaleza, v. 6, n. 1, p. 1-21, jan./abr. 2021.
- ÁLVAREZ RAMOS, Eva; HEREDIA PONCE, Hugo; ROMERO OLIVA, Manuel Francisco. La Generación Z y las Redes Sociales: una visión desde los adolescentes en España. **Revista Espacios**, Caracas, v. 40, n. 20, p. 9-21, jun. 2019.
- AREA, Manuel; ADELL, Jordi. eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. *In*: PABLOS PONS, Juan de (coord.). **Tecnología educativa: la formación del profesorado en la era de Internet**. Málaga: Aljibe, 2009. p. 391-424.
- BALTAR, Fabiola; GORJUP, María Tatiana. Muestreo mixto online: una aplicación en poblaciones ocultas. **Intangible Capital**, Barcelona, v. 8, n. 1, p. 123-149, 2012.

BARBOUR, Michael. A history of K-12 distance, online, and blended learning worldwide. *In*: KENNEDY, Kathryn; FERDIG, Richard E. (ed.). **Handbook of research on K-12 online and blended learning**. 2. ed. Pittsburgh: ETC, 2018. p. 21-40.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Flipped learning: gateway to student engagement**. Arlington: ISTE, 2014.

BLINKELEARNING. **V Estudio sobre el uso de la tecnología en la educación**: informe de resultados España 2019. Madrid: BlinkLearning, 2020. Disponible em: <https://www.realinfluencers.es/wp-content/uploads/2020/05/BLINK-informe-TIC-2019-ESPAÑA.pdf>. Acceso em: 21 jun. 2022.

BOEIJE, Hennie R. **Analysis in qualitative research**. London: Sage, 2010.

BROWN, Jonathon D.; GALLAGHER, Frances M. Coming to terms with failure: private self-enhancement and public self-effacement. **Journal of Experimental Social Psychology**, Amsterdam, v. 28, n. 1, p. 3-22, jan. 1992.

BURKE, Ronald. J.; NG, Eddy. The changing nature of work and organizations: implications for human resource management. **Human Resource Management Review**, Amsterdam, v. 16, n. 2, p. 86-94, jun. 2006.

CABERO ALMENARA, Julio. Reflexiones sobre la brecha digital y la educación. *In*: SOTO PÉREZ, Francisco Javier; RODRÍGUEZ VÁZQUEZ, José (coord.). **Tecnología, educación y diversidad**: retos y realidades de la inclusión digital. Murcia: Servicio de Ordenación Administrativa y Publicaciones, 2004. p. 23-42. Actas del III Congreso Nacional de Tecnología, Educación y Diversidad.

CASSANY, Daniel. **El arte de dar clase (según un lingüista)**. Barcelona: Anagrama, 2021.

CHAVES-MONTERO, Alfonso. La utilización de una metodología mixta en la investigación social. *In*: DELGADO, Kenneth; GADEA, Walter Federico; VERA-QUIÑONEZ, Sara (coord.). **Rompiendo barreras en la investigación**. Machala: Universidad Técnica de Machala, 2018. p. 164-184.

CUESTA BENJUMEA, Carmen de la. Características de la investigación cualitativa y su relación con la enfermería. **Investigación y Educación en Enfermería**, Medellín, v. 15, n. 2, p. 13-24, set. 1997.

DARWIN, Charles. **The descent of man, and selection in relation to sex**. London: John Murray, 1871.

DE HAUW, Sara; DE VOS, Ans. Millennials' career perspective and psychological contract expectations: does the recession lead to lowered expectations? **Journal of Business and Psychology**, New York, v. 25, n. 2, p. 293-302, jun. 2010.

DÍAZ-SARMIENTO, Claudia; LÓPEZ-LAMBRAÑO, Mariángela; RONCALLO-LAFONT, Laura. Entendiendo las generaciones: una revisión del concepto, clasificación y características distintivas de los baby boomers, X y millennials. **Clío América**, Santa Marta, v. 11, n. 22, p. 188-204, jul./dez. 2017.

ERIKSSON, Päivi; KOVALAINEN, Anne. **Qualitative methods in business research**. London: Sage, 2008.

ESPAÑA. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. **Boletín Oficial del Estado**, Madrid, seção 1, n. 340, p. 122868-122953, 30 dez. 2020. Disponível em: <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>. Acesso em: 18 out. 2020.

FERNÁNDEZ-CRUZ, Francisco-José; FERNÁNDEZ-DÍAZ, María-José. Los docentes de la generación Z y sus competencias digitales. **Comunicar**, Huelva, v. 24, n. 46, p. 97-105, jan. 2016.

FLICK, Uwe. **An introduction to qualitative research**. 4. ed. London: Sage, 2009.

GALVÁN LAFARGA, Luz Elena. Magisterio: formación, situación social y económica y feminización. Siglo XIX y primeras décadas del XX. In: GALVÁN LAFARGA, Luz Elena; QUINTANILLA OSORIO, Susana; RAMÍREZ GONZÁLEZ, Clara Inés (coord.). **Historiografía de la educación en México**. México, DC: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2003. p. 105-114.

GARCÍA ARETIO, Lorenzo. COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. **Ried**, Madrid, v. 24, n. 1, p. 9-32, 2021.

GARCÍA-HERNÁNDEZ, Ariadna *et al.* La brecha generacional entre docentes y estudiantes del NMS de la UG. **XXVI Verano de la Ciencia**, Guanajuato, v. 10, p. 1-9, 2021. Disponible en: <https://www.jovenesenlaciencia.ugto.mx/index.php/jovenesenlaciencia/article/view/3386/2886>. Acesso em: 18 out. 2020.

GUZMÁN ACUÑA, Josefina. Estudiantes universitarios: entre la brecha digital y el aprendizaje. **Apertura**, Guadalajara, v. 8, n. 8 (nueva época), p. 21-33, nov. 2008. Disponível em: <http://udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/1188>. Acesso em: 18 out. 2020.

INTEF. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. **Marco común de competencia digital docente**. Torrelaguna: Intef, 2017. Disponível em: [https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017\\_1020\\_Marco-Com%C3%BA-de-Competencia-Digital-Docente.pdf](https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Com%C3%BA-de-Competencia-Digital-Docente.pdf). Acesso em: 7 jun. 2022.

KADZUE, Oscar Kem-Mekah. Enseñanza en línea durante la crisis del Covid-19 en la educación universitaria camerunesa: logros y desafíos. **Ehquidad**, Madrid, n. 14, p. 57-74, jul. 2020.

KLAR, Yechiel; MEDDING, Aviva; SAREL, Dan. Nonunique invulnerability: singular versus distributional probabilities and unrealistic optimism in comparative risk judgments. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**, Amsterdam, v. 67, n. 2, p. 229-245, ago. 1996.

KRUGER, Justin S. Lake Wobegon be gone! The “be-low-average effect” and the egocentric nature of comparative ability judgments. **Journal of Personality and Social Psychology**, Washington, DC, v. 77, n. 2, p. 221-232, 1999.

KRUGER, Justin S.; DUNNING, David Alan. Unskilled and unaware of it: how difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. **Journal of Personality and Social Psychology**, Washington, DC, v. 77, n. 6, p. 1121-1134, 1999.

KRUSE, Peter. **What's next?** – re:publica 2010 Teil 1. [S. l.; s. n.], 2010. 1 vídeo (11 min). Publicado pelo canal nextpractice. Disponível em: <https://youtu.be/DNbD3bCijS4>. Acesso em: 19 out. 2020.

LEE, Nick; LINGS, Ian. **Doing business research: a guide to theory and practice**. London: Sage, 2008.

LÓPEZ PASTOR, Víctor M. (coord.). **Evaluación formativa y compartida en educación superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias**. Madrid: Narcea, 2009.

LUCÍA MEGÍAS, José Manuel. Elogio del texto digital 2.0 (¿el triunfo de la segunda textualidad?). *In*: GONZÁLEZ, Déborah; BERMÚDEZ SABEL, Helena (ed.). **Humanidades digitales: miradas hacia la Edad Media**. Berlín: De Gruyter, 2019. p. 90-110. Disponível em: [https://www.jstor.org/stable/j.ctvbkk0jw.10?seq=1#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/j.ctvbkk0jw.10?seq=1#metadata_info_tab_contents) Acesso em: 18 out. 2020.

MAHYOUB, Mohammad. Challenges of e-learning during the Covid-19 pandemic experienced by EFL Learners. **Arab World English Journal**, Richmond, v. 11, n. 4, p. 351-362, dez. 2020.

MATAS, Antonio. Diseño del formato de escala Likert: el estado de la encuesta. **Redie**, Ensenada, v. 20, n. 1, p. 38-47, 2018.

MEFP. Ministerio de Educación y Formación Profesional. **Igualdad en cifras MEFP 2021: aulas por la igualdad**. Madrid: Secretaría General Técnica, 2021.

O'BANNON, Gary. Managing our future: the generation X factor. **Public Personnel Management**, Thousand Oaks, v. 30, n. 1, p. 95-110, mar. 2001.

PASTRAN CHIRINOS, María; GIL OLIVERA, Numa Armando; CERVANTES CERRA, Derly. En tiempos de coronavirus: las TIC'S son una buena alternativa para la educación remota. **Revista Redipe**, Cali, v. 9, n. 8, p. 158-165, ago. 2020.

PEDRAZ MARCOS, Azucena *et al.* (ed.). **Investigación cualitativa**. Barcelona: Elsevier, 2014.

PRENDES ESPINOSA, María Paz (dir.). **Competencias TIC para la docencia en la universidad pública española: indicadores y propuestas para la definición de buenas prácticas**. Informe del proyecto EA2009-0133 de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación. Murcia: Universidad de Murcia, 2010. Disponível em: [https://www.um.es/competenciastic/informe\\_final\\_competencias2010.pdf](https://www.um.es/competenciastic/informe_final_competencias2010.pdf). Acesso em: 18 out. 2020.

PRESTON, Jo Anne. Domestic ideology, school reformers, and female teachers: schoolteaching becomes women's work. **The New England Quarterly**, Ann Arbor, v. 66, n. 4, p. 531-551, dez. 1993.

PUJOLÀ, Joan-Tomàs. Niños y adolescentes movilizados y enredados en el aprendizaje del español. *In*: HERRERA, Francisco (ed.). **Enseñar español a niños y adolescentes: enfoques y tendencias educativas**. Barcelona: Difusión, 2016. p. 119-127.

ROBERTS, James A.; MANOLIS, Chris. Baby boomers and busters: an exploratory investigation of attitudes toward marketing, advertising and consumerism. **Journal of Consumer Marketing**, Bingley, v. 17, n. 6, p. 481-497, nov. 2000.

RUIZ HIDALGO, David. El reto de la enseñanza de idiomas online. *In*: SEVILLA-VALLEJO, Santiago (ed.). **Teaching and learning in the 21st century: towards a convergence between technology and pedagogy**. Madrid: Adaya, 2021. p. 11-19.

SCHMUCK, Patricia A. (ed.). **Women educators: employees of schools in western countries**. Albany: State University of New York, 1987.

SMOLA, Karen Wey; SUTTON, Charlotte D. Generational differences: revisiting generational work values for the new millennium. **Journal of Organizational Behavior**, Hoboken, v. 23, n. 4, p. 363-382, abr. 2002.

TAYLOR, Steven J.; BOGDAN, Robert. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados**. Barcelona: Paidós, 1987.

TOURÓN, Javier *et al.* Validación de constructo de un instrumento para medir la competencia digital docente de los profesores (CDD). **Revista Española de Pedagogía**, Madrid, v. 76, n. 269, p. 25-54, jan./abr. 2018.

TURNER, Anthony. Generation Z: Technology and Social Interest. **The Journal of Individual Psychology**, Baltimore, v. 71, n. 2, p. 103-113, 2015.

UIS. Instituto de Estadística de la Unesco. Maestros capacitados en educación de nivel primario, mujeres (% del total de maestras). **Banco Mundial**, Washington, DC, 2018. Disponible em: <https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.PRM.TCAQ.FE.ZS>. Acceso em: 18 out. 2020.

VAN DIJK, Jan. **The digital divide**. Cambridge: Polity, 2020.

ZAPATA ROS, Miguel. Brecha digital y educación a distancia a través de redes: funcionalidades y estrategias pedagógicas para el e-learning. **Anales de Documentación**, Murcia, v. 8, p. 247-274, 2005. Disponible em: <https://revistas.um.es/analesdoc/article/view/1431>. Acceso em: 18 out. 2020.

ZHANG, Wunong *et al.* Suspending classes without stopping learning: China's education emergency management policy in the COVID-19 outbreak. **Journal of Risk and Financial Management**, Basel, v. 13, n. 3, 55, p. 1-6, mar. 2020.

ZHENG, Binbin; LIN, Chin-Hsin; HSU, Yu-Yin. World languages in online and blended K-12 education. *In*: KENNEDY, Kathryn; FERDIG Richard E., (ed.). **Handbook of research on K-12 online and blended learning**. 2. ed. Pittsburgh: ETC, 2018. p. 375-383.

*Recibido en: 12.11.2021*

*Revisado en: 09.02.2022*

*Aprobado en: 28.03.2022*

**Eva Álvarez Ramos** es doctora en Literatura Española y Teoría de la Literatura y docente en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Valladolid. Miembro del Grupo de Investigación Reconocido Investigación e Innovación educativa en

Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Cádiz. Forma parte del Proyecto de Investigación Fractales. Estrategias para la fragmentación en la narrativa española del siglo XXI financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

**Leyre Alejaldre Biel** es doctora en Lenguas Modernas, Traducción y Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE). En la actualidad desarrolla su labor docente e investigadora en la Universidad de Columbia donde imparte clases de ELE e investiga sobre el impacto de la implementación de las herramientas digitales en la práctica docente y el aprendizaje de ELE, la influencia del contexto para la inclusión de estas herramientas en el currículo y la necesidad de incluir la alfabetización digital en los planes de estudio.

**Belén Mateos Blanco** es doctora en Español: lingüística, literatura y comunicación por la Universidad de Valladolid (UVa). Profesora Ayudante Doctora en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la misma Universidad. Miembro del GIR Literatura Española Contemporánea siglos XX y XXI de la UVA. Forma parte del Proyecto de Investigación Fractales. Estrategias para la fragmentación en la narrativa española del siglo XXI, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

**Agustín Mayo-Isca** es licenciado y doctor en Ciencias Matemáticas, especialidad en Estadística e Investigación Operativa por la Universidad de Valladolid. Profesor Titular de Universidad en el Departamento de Estadística e Investigación Operativa de la Universidad de Valladolid. Ha participado como Bioestadístico en multitud de Proyectos de Investigación en el ámbito biomédico. Sus líneas de investigación se encuadran en el ámbito de la Estadística Matemática.