



Utrecht University

**Los efectos de la pandemia de la COVID-19 en la enseñanza de lenguas extranjeras:**

*El paso de la enseñanza presencial a la enseñanza virtual*

**Laura Hens (5666260)**

**MA Multilingüismo y adquisición de lenguas**

**Utrecht University**

**Trabajo Fin de Máster**

**Julio de 2021**

**Supervisor de tesis: dr. Martín Fuchs**

**Segunda revisora: dr. Ellen-Petra Kester**

## RESUMEN

Desde principios de 2020, el mundo ha estado enfrentándose a la pandemia del coronavirus. La pandemia provocó muchos problemas en varios aspectos de la sociedad, principalmente por la separación que había que mantener entre personas a fin de disminuir el contagio de COVID-19. Por esta razón, los sistemas educativos se vieron obligados a pasar a una nueva forma de enseñar: la enseñanza virtual. Debido a que ya no se pudieron realizar clases presencialmente, se decidió utilizar herramientas digitales para llevar a cabo clases a distancia. Este cambio causó efectos en la enseñanza de lenguas extranjeras, tanto para profesores como para estudiantes.

En la presente tesis, se han investigado los efectos de la pandemia en los institutos culturales de idioma en los Países Bajos y se han analizado las herramientas digitales de las cuales estos institutos hacen uso. Esta investigación puede ayudar a los institutos, e incluso a otras instituciones educativas, a manejar de manera eficaz la pandemia y, de este modo, asegurar la continuación del aprendizaje de los estudiantes. Esto se debe a que esta tesis proporciona información relevante en cuanto a los efectos positivos y negativos de la pandemia en la enseñanza. Además, ofrece la valoración de las siguientes herramientas digitales: *Zoom*, *Skype*, *Jitsi*, *Microsoft Teams* y *BigBlueButton*. Dicha valoración puede ser útil para las instituciones y sus profesores en el momento de decidir qué herramienta van a usar para realizar sus clases.

Por medio del envío de cuestionarios a los institutos de idioma alemán, español, francés e italiano, se pudo ver que el efecto principal de la pandemia fue el paso de la enseñanza tradicional a la enseñanza virtual. Este cambio tuvo las siguientes consecuencias: las responsabilidades de los profesores han cambiado, el número de estudiantes ha disminuido y ha resultado que es más difícil interactuar entre sí en una clase virtual. En cuanto a las herramientas digitales que utilizan los institutos, se ha hallado que *Zoom*, *Microsoft Teams* y *BigBlueButton* son las aulas virtuales más adecuadas para realizar las clases de lengua, porque contienen todos los recursos esenciales para la enseñanza y, además, ofrecen utilidades para motivar a los estudiantes. *Skype* y *Jitsi* han resultado menos adecuadas, porque no disponen de todos los recursos.

En síntesis, se observa que los efectos de la pandemia son principalmente negativos y, de acuerdo con las respuestas de los institutos de idioma, parece que la enseñanza tradicional sigue siendo la forma preferida de enseñar. Por esta razón, si fuera realmente necesario seguir con la enseñanza virtual por razones de seguridad, será inevitable desarrollar y mejorar las herramientas digitales para un uso adecuado en la enseñanza.

**Palabras clave:** pandemia, enseñanza presencial, enseñanza virtual, aprendizaje de lenguas, TIC

# Índice

<b>1. Planteamiento del problema</b>	<b>4</b>
<b>1.1 Descripción de la situación problemática</b>	<b>4</b>
<b>1.2 Preguntas de investigación</b>	<b>5</b>
<b>1.3 Objetivos</b>	<b>6</b>
<b>1.4 Justificación e importancia</b>	<b>7</b>
<b>1.5 Limitaciones del estudio</b>	<b>8</b>
<b>2. Marco teórico</b>	<b>8</b>
<b>2.1 El Marco Común Europeo de Referencia</b>	<b>8</b>
<b>2.1.1 Función y objetivos</b>	<b>9</b>
<b>2.1.2 Las actividades de lengua</b>	<b>9</b>
<b>2.2 El aprendizaje de una lengua extranjera</b>	<b>10</b>
<b>2.2.1 Teorías sobre el proceso de aprendizaje de lenguas</b>	<b>10</b>
<i>2.2.1.1 Papel del profesor</i>	10
<i>2.2.1.2 Papel del estudiante</i>	10
<i>2.2.1.3 El contexto del aprendizaje</i>	11
<b>2.3 La integración de las TIC en la enseñanza de lenguas</b>	<b>11</b>
<b>2.3.1 Las Tecnologías de Información y Comunicación</b>	<b>11</b>
<b>2.3.2 El uso de las TIC en la enseñanza de lenguas extranjeras</b>	<b>12</b>
<i>2.3.2.1 Las ventajas del uso de las TIC en el aula de LE</i>	13
<i>2.3.2.2 Las desventajas del uso de las TIC en el aula de LE</i>	13
<b>2.3.3 La educación a distancia</b>	<b>13</b>
<i>2.3.3.1 El aula virtual</i>	14
<i>2.3.3.2 Cambio de roles del docente y del alumno en la era digital</i>	15
<i>2.3.3.3 Ventajas y desventajas de la enseñanza virtual</i>	16
<b>3. Metodología</b>	<b>17</b>

<b>3.1 Enfoque metodológico</b>	<b>17</b>
<b>3.2 Selección del ámbito y de los sujetos del estudio</b>	<b>18</b>
<b>3.3 Método de recolección de datos</b>	<b>19</b>
<b>3.4 Método de análisis</b>	<b>20</b>
<b>4. Resultados</b>	<b>22</b>
<b>5. Análisis e interpretación de los resultados</b>	<b>25</b>
<b>5.1 Efectos de la pandemia</b>	<b>25</b>
<b>5.1.1 El paso a la enseñanza virtual</b>	<b>25</b>
<b>5.1.2 Funciones del profesor</b>	<b>26</b>
<b>5.1.3 Disminución de inscripciones</b>	<b>27</b>
<b>5.1.4 La dificultad de conectarse</b>	<b>27</b>
<b>5.2 Análisis de las aulas virtuales</b>	<b>28</b>
<b>5.2.1 Características de las aulas virtuales</b>	<b>28</b>
<b>5.2.2 Comparación entre las aulas virtuales</b>	<b>34</b>
<i>5.2.2.1 Acceso</i>	<i>34</i>
<i>5.2.2.2 Pizarra</i>	<i>35</i>
<i>5.2.2.3 Bloc de notas</i>	<i>35</i>
<i>5.2.2.4 Transferencia de ficheros</i>	<i>35</i>
<i>5.2.2.5 Break-out rooms</i>	<i>35</i>
<i>5.2.2.6 Encuestas</i>	<i>36</i>
<i>5.2.2.7 Levantar la mano</i>	<i>36</i>
<i>5.2.2.8 Funcionalidades adicionales</i>	<i>36</i>
<b>5.2.3 Valoración de las aulas virtuales</b>	<b>36</b>
<b>6. Conclusiones y recomendaciones</b>	<b>37</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>40</b>
<b>Apéndice 1: Respuestas de los institutos culturales de idioma al cuestionario</b>	<b>43</b>

# 1. Planteamiento del problema

## 1.1. Descripción de la situación problemática

Desde principios de 2020, todo el mundo está luchando contra la enfermedad COVID-19, la cual es provocada por el virus SARS-CoV-2, comúnmente llamado coronavirus. El virus se detectó en Wuhan, China, a finales de 2019 y el 30 de enero de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró que el coronavirus era una emergencia mundial (2020). Hoy en día, ya se han confirmado más de 145 millones de casos positivos por todo el mundo, y este número sigue aumentando (Organización Mundial de la Salud, 2021). El coronavirus causó que nuestra forma de vida cambiase, requiriendo medidas como el uso de mascarillas y el distanciamiento social. Dichas medidas nos obligaron a existir lejos el uno del otro para ayudar a disminuir la transmisión de la COVID-19. Este cambio provocó problemas en diferentes aspectos de la vida, debido a que ya no se pudo trabajar, socializar, viajar, consumir, convivir y estudiar de la forma que antes era normal. Por esta razón, el coronavirus tuvo un gran impacto en toda la sociedad.

Según las Naciones Unidas (NU), la pandemia provocó “la mayor interrupción de la historia en los sistemas educativos” (2020, p. 2), afectando así a casi 1600 millones de estudiantes en más de 190 países en todo el mundo. También en los Países Bajos el coronavirus causó que todas las escuelas y otros centros de enseñanza tuvieran que cerrar sus puertas y, por esta razón, hubo que responder de inmediato. Por todo ello, se hizo necesaria la búsqueda de herramientas que pudieran asegurar el aprendizaje durante el “confinamiento inteligente”, como se nombró en los Países Bajos (Ministerio de Asuntos Generales, 2020). Así, muchas de las instituciones decidieron recurrir a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), pasando de la enseñanza presencial a la enseñanza virtual. Este cambio ha conllevado consecuencias, tanto positivas como negativas, tanto para los docentes como para los estudiantes.

En cuanto a las consecuencias negativas, la enseñanza virtual debilita en especial la relación entre los alumnos y los docentes (Ralón et al., 2004). En estos casos, el docente también tiene que invertir más tiempo en la preparación de sus clases y depende de una conexión estable a Internet (Cabero Almenara, 2006). Además, la clase puede ser incómoda para algunas personas, pudiendo provocar en ciertas ocasiones problemas como frustración, ansiedad y confusión (Zhang et al., 2004). Estos ejemplos muestran solo una parte de los problemas que pueda causar la enseñanza virtual. Sin embargo, hay ventajas también. Algunas de ellas son que el aula virtual puede facilitar la autonomía del estudiante, que es más económico que la enseñanza presencial, ya que no hay que desplazarse, y que pone a disposición una cantidad enorme de información (Area Moreira & Adell Segura, 2009; Cabero Almenara, 2006; Sierra Varón, 2013). La diversidad y la abundancia de la información disponible en Internet es ilimitada y los estudiantes tienen acceso a cualquier tipo de documento desde casa. Por otro lado, la navegación libre también puede formar un obstáculo en el proceso de aprendizaje. Los estudiantes tienen la oportunidad de abrir una cantidad infinita de páginas, la cual puede distraer y provocar una falta de atención.

Al igual que la COVID-19 provocó el paso a la enseñanza virtual en los sistemas educativos, también lo hizo en la enseñanza de lenguas extranjeras. Estos cambios en los sistemas educativos de lenguas extranjeras han repercutido de la misma forma, con las ventajas y desventajas nombradas anteriormente. En este caso, los principales organismos afectados son las escuelas, las universidades y otros centros de educación de lenguas. Dependiendo del caso, los cambios provocados por la COVID-19 en la enseñanza de lenguas pueden tener un efecto distinto en el proceso de aprendizaje, tanto positivo como negativo.

Evidentemente, pasar a la enseñanza virtual no ha sido una tarea fácil, porque se tuvo que poner en práctica con poco tiempo de preparación y antelación (Pastran Chirinos et al., 2020). Sin embargo, el paso a la enseñanza virtual también ha sido una oportunidad para que tanto los profesores como los estudiantes pudieran explorar qué es lo que las herramientas digitales pueden ofrecerles. Además, el coronavirus ha obligado a los sistemas educativos a reinventarse, a revisar sus bases y principios, y a modificar el papel de los profesores y de los estudiantes. El profesor ya no está dando instrucciones solamente, sino que ahora también es un guía y facilitador de la clase. Además, tiene que confiar en la autonomía de sus estudiantes. Por otro lado, el estudiante ya no es solamente el receptor de las instrucciones, sino que también es responsable de su propio proceso de aprendizaje. Este cambio de los roles del profesor y el estudiante provocó la necesidad de que las clases de lengua se desarrollen de otra forma que antes de la pandemia. Es decir, no es posible realizar las clases virtuales de la misma manera que las clases presenciales.

En los Países Bajos, hay institutos de idioma que se dedican tanto a organizar cursos de lenguas como a ofrecer los exámenes oficiales para obtener diplomas del grado de competencia. Son los institutos culturales de alemán (*Goethe Institut*), español (*Instituto Cervantes*), francés (*Institut Français*) e italiano (*Istituto Italiano di Cultura*). Estas instituciones están reconocidas oficialmente por el gobierno y su objetivo es promover y difundir su lengua y cultura en los Países Bajos. En razón de que dichos institutos se dedican a preparar a sus estudiantes para los exámenes oficiales de su lengua respectiva por medio de cursos, es aún más importante para ellos que el proceso de aprendizaje de los estudiantes no se vea afectado por la enseñanza virtual.

## **1.2 Preguntas de investigación**

En la sección anterior, se ha tratado la situación de la enseñanza de lenguas extranjeras como consecuencia de la pandemia del coronavirus. Para hacer frente a los problemas, e incluso tratar de evitarlos, será necesario investigar los efectos que ha tenido la enseñanza a distancia en el proceso de aprendizaje. Por ello, esta tesis se centrará en hacer una descripción general de las consecuencias de la pandemia en la forma de enseñar de los centros anteriormente nombrados: *Goethe Institut*, *Instituto Cervantes*, *Institut Français* e *Istituto Italiano di Cultura*. Para conocer de primera mano los efectos generales de la pandemia en dichos centros, se ha diseñado la siguiente pregunta de investigación:

*¿Cuáles son los efectos en cuanto a la educación causados por el coronavirus en los institutos culturales de idioma en los Países Bajos?*

Tras conocer los efectos del coronavirus en la enseñanza, el siguiente paso será enfocarse en las medidas adoptadas por los centros, a modo de investigar si han sido las correctas. Como se ha comentado en la sección anterior (y como es sabido por todo el mundo), la oferta de clases presenciales durante la pandemia se redujo a casi cero. Esto fue debido a las restricciones y medidas establecidas por los gobiernos, que pretendían mantener el distanciamiento social y reducir al máximo posible el número de contagios. Por ello y para garantizar la continuidad de la enseñanza, se optó por un cambio en la metodología aplicada hasta el momento, pasando de una enseñanza presencial a una a distancia o en línea. Cada instituto tuvo que seleccionar y aplicar las herramientas que creía más convenientes dado el momento que se vivía. De aquí surge la pregunta de si las herramientas seleccionadas por cada instituto han sido las correctas y han surtido efecto, garantizando así una enseñanza de calidad. Por este motivo, se hará una comparación entre las herramientas digitales de las que han hecho uso los institutos y se las valorará en base a literatura e investigaciones anteriores sobre el tema de estudio. De esta manera, se obtendrá una idea de la adecuación de las herramientas a la situación provocada por el coronavirus. Por ello y con el fin de investigar qué herramienta es más o menos adecuada, se creó una segunda pregunta de investigación:

*¿De qué herramientas digitales hacen uso los institutos culturales para realizar sus cursos de idioma? De acuerdo con investigaciones anteriores, ¿cuáles de ellas resultan adecuadas?*

### **1.3 Objetivos**

Tras presentar el problema de la educación de lenguas extranjeras durante la pandemia del coronavirus, y a modo de definir lo que va a desarrollarse en esta tesis, será importante dar una respuesta a la siguiente pregunta: ¿cuáles son los objetivos que se pretenden lograr con esta tesis?

El objetivo general de esta tesis es develar la situación actual en la enseñanza de lenguas extranjeras en los institutos culturales en los Países Bajos. De esta forma se podrá comprender mejor el impacto de la pandemia del coronavirus en la enseñanza de lenguas.

El objetivo general se intentará alcanzar por medio de cumplir objetivos más específicos, los cuales son:

- Elaborar una descripción general de los efectos del coronavirus y de las medidas que han tomado los institutos culturales en relación con ello;
- Obtener una visión general de las herramientas digitales utilizadas por los institutos culturales tras el comienzo de la pandemia así como de sus características principales.

- Realizar una comparación entre las diferentes herramientas utilizadas por los distintos centros y valorarlas en base a la literatura disponible.
- Contribuir a una cuestión más amplia y que va más allá de la actual situación con la pandemia del coronavirus: ¿La enseñanza virtual puede sustituir la enseñanza tradicional (presencial) o es más bien un complemento?

#### **1.4 Justificación e importancia**

Como se ha mencionado en la sección 1.1, el coronavirus, además de los problemas de salud, ha causado una gran cantidad de dificultades por todo el mundo. Una de las dificultades más evidentes ha sido la reducción de las interacciones sociales, impidiendo las actividades cotidianas. Este problema causó el paso al mundo virtual en muchas áreas de la sociedad, como en el trabajo, la vida social y los sistemas educativos. La presente investigación se enfocará en los efectos de la pandemia en la educación de lenguas extranjeras y, en particular, en el paso de la enseñanza tradicional a la enseñanza virtual.

Con este estudio, se aclararán los efectos de la pandemia en los institutos culturales, localizados en los Países Bajos, de los idiomas alemán, español, francés e italiano. Esto ayudará a comprender mejor su situación actual en cuanto a la educación que imparten. Esta tesis, por lo tanto, podrá ser usada por los institutos e incluso otras instituciones de enseñanza de lenguas extranjeras a modo de guía o ayuda. Esto es debido a que proporcionará una visión general sobre qué consecuencias han sido positivas y cuáles no.

Por añadidura, la investigación se centrará específicamente en las herramientas digitales por las que optaron los institutos culturales en un intento de continuar con la formación del alumnado. Desde el comienzo de la pandemia, los medios digitales se han vuelto imprescindibles para la educación. Previo a la pandemia, dichas tecnologías eran usadas a modo de complemento en la enseñanza de lenguas extranjeras, por lo que el cambio a una enseñanza basada totalmente en las Tecnologías de Información y Comunicación ha sido muy notable. Hoy en día, con el impacto creciente de las herramientas digitales, será necesario mirar las características y las posibles ventajas y desventajas de estas herramientas en la educación de lenguas, para comprender mejor cuáles son las más adecuadas. Por medio de manejar bien las herramientas digitales, se podrá proporcionar una enseñanza efectiva y de buena calidad, aunque sea a distancia.

Por último, y de la misma forma que se ha comentado en el apartado de objetivos, los hallazgos de esta tesis podrán contribuir a resolver una cuestión más amplia: si la enseñanza virtual puede sustituir la enseñanza presencial o si solamente puede funcionar como complemento. Por medio de comprender las características de las herramientas digitales y sus ventajas y desventajas, será más fácil tomar una decisión sobre si la enseñanza virtual solamente es una solución temporal o si puede ser la nueva manera de enseñar.



## 1.5 Limitaciones del estudio

En esta sección, se presentan las posibles dificultades que puedan surgir durante la realización de esta tesis, las cuales pueden afectar los resultados de este estudio, interferir en el desarrollo y limitar el alcance de la investigación las siguientes circunstancias:

- Este trabajo se va a centrar, como se ha explicado anteriormente, en cuatro institutos culturales de enseñanza de lengua extranjera localizados en los Países Bajos. Debido al bajo número de centros utilizados, el estudio no es representativo de la enseñanza general de lenguas extranjeras. Sin embargo, sí que congrega las principales instituciones en cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras en los Países Bajos. Esto es debido a que son reconocidas por el gobierno holandés y porque son institutos que pueden realizar los exámenes oficiales en su idioma correspondiente según las pautas del Marco Común Europeo de Referencia (conocido con las siglas MCER). El MCER “proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa” (Instituto Cervantes, 2002) y por eso, tiene gran prestigio en los ámbitos de idiomas.
- Debido a que los institutos seleccionados están centrados en idiomas distintos (alemán, español, francés e italiano) y no actúan bajo la misma dirección, existe la posibilidad de no recibir los datos de algunos de ellos. De esta manera, es posible que no se pueda abordar la investigación de algunos de estos centros.
- Debido a que el coronavirus es un tema presente en nuestras vidas sólo desde principios del año 2020, la existencia de datos sobre los efectos de la pandemia y la consecuente enseñanza virtual a largo plazo es muy escasa. Debido a ello, se acudirá a la literatura ya existente sobre la enseñanza virtual, la cual no contemplaba una pandemia. Las tecnologías, sin embargo, han sido incorporadas a los sistemas educativos mucho antes de la pandemia y, de este modo, el acceso a literatura en cuanto al uso de herramientas digitales en el aula es más abundante.

## 2. Marco teórico

Para entender el problema, el propósito y los resultados de esta tesis, se hará una revisión de la bibliografía existente en cuanto al aprendizaje de lenguas extranjeras y al uso de las tecnologías en la enseñanza de lenguas. Se presentarán los aspectos relevantes del Marco Común Europeo de Referencia - que tiene gran impacto en la enseñanza de lenguas en Europa -, se comentarán concepciones del proceso de aprendizaje de lenguas, y, se ofrecerá una descripción de las Tecnologías de Información y Comunicación y sus funciones dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras.

### 2.1 El Marco Común Europeo de Referencia

En la sección 1.5 ya se ha mencionado brevemente el Marco Común Europeo de Referencia. Es un documento muy importante y conocido dentro del área de idiomas - y aún más para los

institutos culturales que se estudiarán en esta tesis - y por esta razón, es esencial profundizar en los objetivos y funciones del MCER. Además, en el Marco se describen los aspectos que son relevantes para el aprendizaje de una lengua, los cuales son fundamentales para esta tesis, porque ayudan a entender mejor cómo se desarrolla el proceso de aprendizaje. Con esta información, se tiene más conocimiento sobre qué resulta apropiado para el desarrollo del proceso y, de este modo, se pueden valorar mejor las medidas que tomaron los institutos culturales en reacción a la pandemia.

### **2.1.1 Función y objetivos**

Como se ha comentado anteriormente, el MCER forma una base común para instituciones educativas, diseñadores de cursos, profesores, estudiantes, examinadores, etc., es decir, para todo aquel interesado en el aprendizaje de una lengua extranjera. El marco describe lo que deberían aprender los estudiantes de una lengua, tal como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder usar la lengua de forma eficaz (Instituto Cervantes, 2002). Además, en el Marco se definen los niveles de dominio de la lengua, los cuales permiten verificar el progreso de los estudiantes en todas las fases del aprendizaje.

El MCER propone ser “integrador, transparente y coherente” (Instituto Cervantes, 2002, p. 7) lo que implica que el marco intenta aplicar una variedad de conocimientos, destrezas, y usos de lengua de una manera tan amplia como sea posible, a la vez que pretende formular toda la información de modo explícito y con claridad, con descripciones en las que haya una coherencia entre los componentes sin contradicciones internas. Sin embargo, el Marco no pretende imponer un sistema uniforme. En cambio, supone ser abierto y flexible con el fin de pueda aplicarse a una diversidad de situaciones. No quiere rechazar ningún enfoque teórico de la enseñanza de lenguas, sino que su función es la de incitar a reflexionar sobre la teoría y la práctica a todas las personas involucradas en el proceso de aprendizaje de lenguas.

Además de ofrecer pautas, ideas, conocimientos y estrategias en cuanto al aprendizaje de lenguas, el MCER proporciona una serie de niveles comunes de referencia que describen el dominio que el estudiante tiene de la lengua. Son importantes para los institutos culturales de idioma, porque funcionan como referencia para los cursos y exámenes, para indicar qué nivel tiene el estudiante. Se han dividido los niveles comunes de referencia inicialmente en tres niveles amplios: A (Básico), B (Intermedio) y C (Avanzado). Cada uno de estos niveles se divide a su vez en dos niveles: 1 y 2.

### **2.1.2 Las actividades de lengua**

Para desarrollar la competencia comunicativa, o en otras palabras, aprender una lengua extranjera, los estudiantes deben realizar actividades con carácter comunicativo y emplear sus estrategias de comunicación. El Marco distingue cuatro tipos de actividades de lengua, las cuales son la comprensión, la expresión, la interacción y la mediación. Los procesos de comprensión y expresión - tanto oral como escrita - son esenciales porque son imprescindibles para la interacción y la mediación. La interacción significa que por lo menos dos individuos participen en un intercambio de lengua. Por último, las actividades de mediación incluyen la comunicación no directa, por ejemplo, elaborar una traducción o un resumen.

## 2.2 El aprendizaje de una lengua extranjera

### 2.2.1 Teorías sobre el proceso de aprendizaje de lenguas

No hay una sola teoría del aprendizaje que forme un consenso o que esté tan consolidada como para que el Marco se fundamente en ella. Por esta razón, aquí se describen los diferentes consensos existentes sobre el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Hay teóricos que creen que un individuo tiene capacidades de procesamiento de información tan fuertes que puede adquirir una lengua y usarla de forma competente sólo por medio de ser expuesto a la lengua (Krashen & Terrell, 1983). Según dichos autores, uno solo puede adquirir una lengua extranjera por medio de entender mensajes en la lengua meta y cuando las actitudes hacia el proceso de adquisición son óptimas, es decir, cuando uno tiene un bajo filtro afectivo. El filtro afectivo está bajo cuando, por ejemplo, la motivación está alta o cuando el nivel de ansiedad está bajo en el aula. Esto implica que el estudiante está más abierto al “input” y de este modo, puede absorberlo mejor. De tal modo que son imprescindibles la oferta de un input comprensible y la garantía de un bajo filtro afectivo. Otros teóricos creen que, además de la exposición al *input* comprensible, es necesario la participación activa para desarrollar la lengua meta (Long, 1983). Ambos tipos de teorías sostienen que la enseñanza explícita de la lengua es irrelevante. Es decir que, según ellos, no es necesario explicar los aspectos lingüísticos, como las reglas gramaticales y el vocabulario. En el otro extremo, hay teóricos que suponen que los estudiantes que hayan aprendido la base, es decir, las reglas gramaticales necesarias y un vocabulario suficiente, serán capaces de usar la lengua. Esta teoría de Gramática - Traducción era popular en el siglo anterior (Instituto Cervantes, s.f.) y por esta razón, es más tradicional. Hoy en día, existe más convicción en que la interacción juega un papel clave en el proceso de aprendizaje (entre otros: Allwright, 1984; Jauregi, 2013; Stotz, 1991) y por esta razón, es importante que se la estimule en el aula de una lengua extranjera. A continuación, se presentarán otros aspectos que son relevantes para el proceso de aprendizaje:

#### 2.2.1.1 *Papel del profesor*

Según el MCER, los profesores son los que, por lo general, respetan las direcciones oficiales, usan materiales didácticos, elaboran y realizan pruebas y preparan a los estudiantes para los exámenes. Los docentes deben tomar decisiones en cuanto a las actividades en el aula, tanto cuando estén preparándose antes de la clase como cuando estén adaptándose durante la clase misma. Por esta razón, un profesor o profesora debería ser flexible para poder ajustarse a las necesidades de sus estudiantes. Además, es necesario que los profesores entiendan los procesos de aprendizaje, aunque este entendimiento puede ser un producto inconsciente de la experiencia en vez de una comprensión proveniente de la teoría.

#### 2.2.1.2 *Papel del estudiante*

Los estudiantes ocupan un lugar central en el proceso de aprendizaje. Ellos tienen que desarrollar las competencias y estrategias y realizar las actividades y procesos para que puedan participar en situaciones comunicativas. No obstante, muchos de los estudiantes aprenden por medio de reaccionar, seguir las instrucciones y realizar las actividades asignadas por los profesores y los manuales. De este modo, una vez terminada la enseñanza, resulta

difícil continuar el aprendizaje de la lengua de forma autónoma. Por esta razón, es muy importante que durante el aprendizaje de idiomas los estudiantes “aprendan a aprender” y, de este modo, se hagan cada vez más conscientes de la manera en la que aprenden y de las opciones que tienen. También en el sistema institucional se puede lograr que los estudiantes decidan los objetivos, los materiales y los métodos para satisfacer sus propias necesidades y motivaciones. De este modo, se puede hablar de un aprendizaje autónomo, y este resulta conveniente también después de terminar la enseñanza.

### *2.2.1.3 El contexto del aprendizaje*

El MCER también ofrece una descripción de las condiciones posibles en las que tiene lugar la comunicación. Estas condiciones pueden implicar restricciones en algunas ocasiones y, de este modo, son muy influyentes en el proceso de desarrollar la competencia comunicativa. Por esta razón, profesores y examinadores deben ser conscientes de los efectos que puedan causar estas condiciones en el proceso de aprendizaje. A continuación, se las resumen (Instituto Cervantes, 2002, p. 50-51):

- condiciones físicas
  - Para el habla: la claridad de la pronunciación, el ruido ambiental (coches, obras, viento, etc.), malas condiciones de conexión (de la radio, de Internet, etc.), etc.
  - Para la escritura: impresión de mala calidad, mala letra, etc.;
- condiciones sociales
  - El número de estudiantes, el grado de familiaridad entre ellos, presencia/ausencia de público, etc.;
- presiones del tiempo
  - Tiempo de preparación, limitaciones del tiempo disponible (a causa de normas, costes, etc.);
- otras presiones
  - Económicas, de ansiedad (por ej. para los exámenes), etc.

## **2.3 La integración de las TIC en la enseñanza de lenguas**

En este apartado se comentarán las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), su uso en la enseñanza de lenguas extranjeras y su influencia en el proceso de aprendizaje de una lengua. Antes de abordar sus posibles influencias en los ámbitos educativos, será necesario dar una definición del término.

### **2.3.1 Las Tecnologías de Información y Comunicación**

Hoy en día, existen varias definiciones de las Tecnologías de la Información y Comunicación. Resulta difícil tomar una definición como norma, por la razón de que las tecnologías están sujetas a cambios rápidos por la innovación continua. En esta sección, se comentarán las concepciones que se tomarán como referencia en esta tesis.

Según Tello Leal (2008) las TIC refieren a “toda forma de tecnología usada para crear, almacenar, intercambiar y procesar información en sus varias formas, tales como datos, conversaciones de voz, imágenes fijas o en movimiento, presentaciones multimedia y otras formas, incluyendo aquéllas aún no concebidas” (p. 3). Según él, las TIC están directamente relacionadas con computadoras, software y telecomunicaciones y su objetivo es “la mejora y el soporte a los procesos de operación y negocios para incrementar la competitividad y productividad de las personas y organizaciones en el tratamiento de cualquier tipo de información” (p. 3).

En concordancia con la definición de Tello Leal, Belloch Ortí (2012) comenta que al hablar de TICs se refiere a un conjunto amplio de “tecnologías que permiten el acceso, producción, tratamiento y comunicación de información presentada en diferentes códigos (texto, imagen, sonido, ...)” (p. 1). Puesto que el término es muy amplio, hace falta dividir las TIC en subcategorías. Se puede dividir las TIC en 1. herramientas informáticas, para las cuales no se necesita utilizar las redes de comunicación, es decir, se pueden usar de forma *offline* (por ejemplo, un procesador de texto, un calculador, etc.), y en 2. recursos telemáticos, es decir, las herramientas que funcionan a través de una conexión a Internet (por ejemplo, un correo electrónico, una página web, etc.) (Belloch Ortí, 2012). Esta tesis se enfocará en las herramientas telemáticas, porque es necesario tener una conexión en la educación a distancia para poder comunicar y transmitir información.

### **2.3.2 El uso de las TIC en la enseñanza de lenguas extranjeras**

En los últimos años, la popularidad de las nuevas tecnologías ha crecido y esto promovió su uso en el ámbito educativo también. A este proceso se lo conoce como el Aprendizaje Asistido por Ordenador (Juan González, 2012). En la enseñanza de lenguas se aplicaron las tecnologías también desde los años 60, cuando se empezaron a usar ordenadores, y, de este modo, surgió el Aprendizaje de Lenguas Asistido por Ordenador, el ALAO (más conocido en inglés como CALL). Michael Levy (1997, p. 1) definió el término como “la búsqueda y el estudio de aplicaciones informáticas en la enseñanza y aprendizaje de lenguas” (citado por Juan González, 2012, p. 186). Hasta los años 80 su implementación fue mínima, pero durante los últimas décadas la cuestión ya no es *si* se usa el ordenador, sino *cómo* se lo usa (Chapelle, 2001). Según Chapelle, el uso cotidiano de lenguas está tan ligado a la tecnología que el aprendizaje de una lengua por medio de tecnologías se ha convertido en una realidad.

Además, dado que el objetivo del aprendizaje de una lengua extranjera es aprender a comunicar de manera adecuada en distintos contextos situacionales (Canto, 2020) y, como ya se ha mencionado, la interacción juega un papel importante dentro del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (Allwright, 1984; Jauregi, 2013; Stotz, 1991), es necesario que dentro de la enseñanza de lenguas los estudiantes tengan oportunidades suficientes de comunicar e interactuar de manera significativa. Desafortunadamente, se puede caracterizar la enseñanza tradicional de lenguas por la falta de interacción significativa porque, en la mayoría de los casos, los aprendientes que estudian en un entorno institucional no interactúan suficientemente en la lengua extranjera (Canto, 2020). Sin embargo, el desarrollo de tecnologías de comunicación ha creado estas posibilidades para comunicar e interactuar y por esta razón, son

imprescindibles dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras. No obstante, conllevan inconvenientes también y, a continuación, se profundizará más en las ventajas y desventajas del uso de las TIC.

#### *2.3.2.1 Las ventajas del uso de las TIC en el aula de LE*

Según Basterrechea Moreno y Juan Lázaro (2005), la mayoría de las ventajas del uso de las TIC en la enseñanza de lenguas se relacionan con que favorecen el desarrollo de la competencia comunicativa en una lengua. Las ventajas específicas son las siguientes:

- las TIC propician el desarrollo de habilidades cognitivas en los alumnos;
- facilitan la interacción entre los individuos que participan en la práctica educativa (Cabero Almenara, 2014);
- pueden aumentar el interés del estudiante por el aprendizaje de lenguas extranjeras, lo cual contribuye a la motivación y la creatividad;
- el estudiante tiene la capacidad de elección, la cual atribuye a la autonomía en el proceso de aprendizaje (Jímenez Palmero et al., 2016);
- con el uso de las TIC, no hay fronteras o limitaciones por distancia. Todos los materiales están disponibles desde cualquier parte del mundo. De este modo, el proceso de aprendizaje puede siempre continuar, porque no importa dónde esté el estudiante físicamente (Basterrechea Moreno & Juan Lázaro, 2005).

#### *2.3.2.2 Las desventajas del uso de las TIC en el aula de LE*

Por otro lado, las desventajas de la utilización de las TIC en el aula de lenguas extranjeras son las siguientes:

- no se puede controlar la calidad de la información, debido a que el mundo virtual es muy amplio. No siempre se puede verificar si las fuentes son fiables o no;
- no siempre están disponibles los ordenadores, tanto en casa como en la institución;
- la ausencia de capacitación docente en este ámbito. Es decir, los docentes no siempre saben manejar las TIC (Jímenez Palmero et al., 2016);
- el predominio de la destreza escrita frente a la destreza oral;
- cuesta mucho tiempo preparar actividades a través de las TIC (Peralta Bañón, 2008)

### **2.3.3 La educación a distancia**

Hay mucha diferencia en el grado de integrar las TIC en la enseñanza de lenguas. Por ejemplo, se pueden utilizar como asistencia a la enseñanza; en otras palabras, se las puede usar de vez en cuando para la práctica de ciertas actividades comunicativas. Por otro lado, también es posible aplicarlas en el sentido más amplio: convertir el entorno educativo de presencial a virtual. Esta forma de enseñar se llama *e-learning*, la enseñanza a distancia o la enseñanza virtual, y significa que la enseñanza se desarrolla sobre la base de aulas virtuales en vez de clases presenciales, las cuales también son conocidas como conferencias web (Perdrix Forts & Villanueva Roa, 2011).

### 2.3.3.1 *El aula virtual*

En el aula virtual, cada estudiante accede a ella con su ordenador y de este modo, puede entrar en contacto con su profesor y con los otros estudiantes, en el caso de que se trate de clases en grupo. Perdrix Forts y Villanueva Roa (2011) comentan en su artículo los recursos de los que debería disponer el aula virtual:

- “facilidad de uso” (p. 4)

El aula virtual debe ser intuitiva, tanto para el docente, quien tiene que dominar los medios antes de que pueda emplearlos con alumnos, como para el alumno mismo, quien tiene que concentrarse en el aprendizaje de lengua en vez de en el funcionamiento del aula. Además, cuando se tiene que elegir un aula virtual, hay que tener en cuenta la accesibilidad de la misma.

- “uso compartido de archivos” (p. 5)

El aula virtual tiene que permitir el intercambio de archivos. Es decir, el docente debería poder cargar documentos que todos los estudiantes puedan ver. Un ejemplo de este tipo de archivos es la presentación de diapositivas. Es importante que el aula le permita al alumno cargar la presentación antes de la clase o durante la clase. De este modo, todos tienen ya cargados los documentos que son necesarios para la clase y no pierden tiempo.

- “audio” (p. 6)

El aula virtual debe permitir la transmisión del sonido. Es importante que la calidad de sonido sea alta y que no haya retraso en la recepción del audio. Al fin y al cabo, la clase de lenguas implica la interacción entre los participantes y cuanto más realista sea, mejor se podrá desarrollar la actividad comunicativa.

- “video” (p. 7)

El aula virtual debe permitir la transmisión de imagen en tiempo real entre los participantes por medio de las webcams. Con la transmisión de video, se acercan mucho más a las clases presenciales y la interacción natural, porque los docentes y los estudiantes se pueden ver de manera mutua.

- “chat” (p. 8)

El aula virtual debe disponer de una aplicación sincrónica que permita la transmisión de texto entre los participantes. Es muy conveniente en una situación en la que el audio no funcione. Además, se pueden poner enlaces de páginas web, para que los estudiantes solamente tengan que hacer clic para acceder a ellos.

- “pizarra interactiva” (p. 9)

Dentro del aula virtual, la pizarra interactiva es esencial. Dicha pizarra trata de presentar las mismas utilidades de una pizarra tradicional, como: “texto, puntero, lápiz/rotulador, marcador, líneas, formas geométricas, goma (individual o total), hacer y deshacer, copiar y pegar” (p. 10)

- “web-sharing” (p. 11)

Es conveniente que exista la posibilidad de navegar por la Web de manera sincrónica con todos los participantes dentro del aula virtual. Es más útil navegar conjuntamente con los estudiantes en vez de que cada uno tenga que acceder por su propia cuenta. De esta manera, el docente además no tiene que controlar si los estudiantes están siguiendo sus indicaciones.

- “screen-sharing” (p. 11)  
Si el aula virtual no permite el web-sharing que se ha mencionado anteriormente, es útil si permite screen-sharing. Este proceso consiste en la transmisión sincrónica de contenidos que aparecen en el ordenador para que todos los participantes los puedan ver. Es decir, con este recurso los estudiantes pueden ver lo que el docente ve en su pantalla al mismo tiempo.
- “bloc de notas” (p. 12)  
El bloc de notas constituye una ventana pequeña en la que el docente puede escribir texto. Puede ser conveniente para escribir vocabulario, para tratar los errores de los estudiantes y para tomar notas como recordatorio, como por ejemplo, si el docente quiere trabajar ciertos temas en otro momento.
- “transferencia de ficheros” (p. 13)  
Es útil que el aula virtual permita la transferencia de ficheros, es decir que tanto el docente como el estudiante puedan cargar un fichero en el aula, el cual pueda ser descargado por todos los participantes en el aula. Puede resultar interesante si los alumnos puedan enviar los deberes al docente, por ejemplo.
- “programación de clases y registro por parte de los alumnos” (p. 14)  
Es conveniente que el programa del aula virtual permita la programación de las clases con anterioridad. Es aún más útil si se puede añadir más información sobre la clase, como por ejemplo el contenido, las actividades, los deberes, etc. Además, hay aulas virtuales para las cuales es necesario registrarse para poder acceder. Sin embargo, cuanto más fácil sea acceder para el alumno, mejor podrá aprovechar las clases.
- “acceso a la clase de forma asincrónica (grabación de la clase)” (p. 15)  
Es útil tener la posibilidad de grabar la clase. De este modo, los alumnos tienen la oportunidad de revisar el contenido que se ha trabajado.
- “break-out rooms” (p. 15)  
Este recurso permite al docente agrupar a los alumnos en pequeños grupos para que puedan realizar actividades concretas. Al mismo tiempo, el docente puede pasar por los grupos para controlar si han entendido la tarea y si realmente están realizando la tarea.
- “encuestas (test)” (p. 15)  
Es conveniente que el aula virtual disponga de un recurso que consista en presentar preguntas a los alumnos. Puede ser útil para constatar el grado de comprensión al final de una clase, por ejemplo.

### 2.3.3.2 Cambio de roles del docente y del alumno en la era digital

Con el surgimiento de las TIC, los roles del docente y del estudiante dentro de la enseñanza de lenguas se vieron modificados (Jiménez Palmero et al., 2016). El docente se convirtió en un consejero y el estudiante obtuvo un papel central en el proceso de aprendizaje (Richards & Rodgers, 2001). A su vez, Provencio Garrigós y Juan Lázaro (2005) señalan las funciones del docente en la enseñanza virtual, es decir, a distancia. Según los autores, el docente debería fungir como presentador, facilitador y posibilitador del aprendizaje, guía y orientador, organizador, fuente de información, diseñador de actividades y materiales, dinamizador de grupo, motivador del aprendizaje, moderador, evaluador e investigador. Destacan que las funciones del docente virtual corresponden por lo general con las del presencial, pero el



docente virtual debe tener en cuenta que es necesario ampliarlas o ajustarlas por su propia situación.

### *2.3.3.3 Ventajas y desventajas de la enseñanza virtual*

Ya se han comentado las ventajas y las desventajas del uso de las TIC en una clase de lenguas extranjeras. Sin embargo, la educación virtual no consiste en un solo uso de las TIC, sino en que toda la clase se realiza de manera virtual. Por esta razón, hay ventajas y desventajas adicionales que solo se aplican a la enseñanza virtual. En el primer capítulo, ya se han nombrado brevemente algunas de ellas. A continuación, se profundizará más en los provechos e inconvenientes de la enseñanza virtual.

Las razones en contra de la enseñanza virtual están principalmente relacionadas con las preocupaciones por la pérdida de la interacción cara a cara de la clase tradicional y con el posible sentimiento de aislamiento que esto puede crear (O'Donoghue et al., 2004). Resulta difícil acercarse a la interacción real mediante el uso de tecnologías, la cual es tan importante para adquirir una lengua extranjera. Esto se debe al hecho de que las expresiones faciales y no verbales, las cuales son esenciales en el proceso comunicativo, son menos visibles mediante la enseñanza virtual (Ralón et al., 2004). Además, no solo la interacción entre el profesor y el estudiante se ve debilitada, sino también las relaciones entre los estudiantes mismos, lo cual puede resultar en un sentimiento de aislamiento de los estudiantes (O'Donoghue et al., 2004). La falta de ciertos mecanismos comunicativos en la interacción virtual, como el lenguaje corporal, puede hacer el aula virtual un entorno muy impersonal en el que trabajar. Esto podría tener consecuencias en el nivel de motivación del estudiante (Stelzer & Vogelzangs, 2000, citado por O'Donoghue et al., 2004). Solo si el material tratado es interesante y si se proporcionan suficientes oportunidades para interactuar, se pueden mantener la atención y la motivación del estudiante, las cuales son importantes para el aprendizaje. Si los estudiantes están solos frente a una computadora, son simplemente más susceptibles a la distracción. Por esta razón, se requiere también más autonomía por parte de los estudiantes, lo cual puede ser una desventaja para los estudiantes que tienen dificultades para organizar el trabajo y aprender de forma independiente (Zounek & Sudický, 2013). Estos estudiantes requieren más direcciones estrictas de sus profesores, por lo que, dado que se espera un mayor grado de autoorganización e independencia en la educación virtual, estos estudiantes se ven más afectados, lo cual puede resultar en una disminución de productividad y peores resultados de los estudios.

Además, con la enseñanza virtual, como ya se ha mencionado anteriormente, el papel del profesor se ve modificado. No puede tratar las clases virtuales de igual manera que las clases tradicionales. Según Cabero Almenara (2006), el *e-learning* requiere y exige una preparación especial por parte del profesor para realizarlo sin dificultad en la práctica. El docente ya no es solo un transmisor de información, sino ahora también un diseñador de actividades de lengua, tutor y orientador virtual, diseñador de medios, etc. Por esta razón, el docente tiene que invertir más tiempo para poder realizar la educación virtual. Además, el autor comenta que los profesores están poco formados en cuanto a las tecnologías y que no tienen experiencia en su

utilización. Por lo tanto, hay que invertir también tiempo y dinero en la formación de los docentes, lo cual puede ser un aspecto negativo de la enseñanza virtual.

Aparte de las desventajas de la educación virtual, hay ventajas también. Como ya se ha mencionado, la enseñanza virtual requiere más autonomía por parte de los estudiantes y esto puede constituir una desventaja en algunos casos. Sin embargo, la facilitación de la autonomía también puede ser una ventaja (Cabero Almenara, 2006), por la razón de que el estudiante tiene más libertad de elegir cuándo y qué quiere hacer. De este modo, puede personalizar su esquema de aprendizaje y ser flexible (Zounek & Sudický, 2013). El profesor puede establecer pautas generales, fechas límites y horas de clase, pero el resto de la gestión del tiempo es responsabilidad del estudiante. Además, la enseñanza virtual permite que los estudiantes puedan elegir los tipos de materiales, los cuales coinciden con sus intereses y niveles de competencia. Otra ventaja de la enseñanza virtual es que pone a disposición una enorme cantidad de información. Como ya se ha comentado, los estudiantes tienen acceso a cualquier tipo de documento desde sus casas. Esto puede resultar motivador y, además, económico. Ya no se tiene que pagar por la impresión de documentos y materiales o la compra de libros. Por añadidura, con la enseñanza virtual no es necesario desplazarse y, de este modo, todos los estudiantes pueden participar en una clase virtual desde cualquier parte del mundo. Esto resulta económico también, porque ya no hay que pagar los costos de viajar (Cabero Almenara, 2006; Zouk & Sudický, 2013).

Se han comentado varios aspectos y puntos de vista en cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras y, en particular, al uso de herramientas digitales en una clase de lenguas. Esta revisión de la literatura proporciona una base científica al responder a las preguntas de la presente investigación. A continuación, se explica cómo se desarrolla la tesis, es decir, la metodología.

### **3. Metodología**

#### **3.1 Enfoque metodológico**

En el presente trabajo se investigó de manera cualitativa. Este tipo de metodología se puede definir como “la investigación que produce datos descriptivos” (Quecedo Lecanda & Castaño Garrido, 2002, p. 7). Smith (1987) añade que en el estudio cualitativo se interpretan los datos desde un contexto. Además, según Hernández Sampieri et al. (2014), la recolección de datos en la investigación cualitativa no está estandarizada ni predeterminada. Esta recolección consta en obtener las perspectivas de los participantes, las cuales son sobre todo subjetivas. El investigador cualitativo puede recolectar datos sobre la base de observaciones, entrevistas, revisiones de documentos, interacciones con grupos o comunidades, etc.

En la presente investigación, se intentaron precisar los efectos de la pandemia en la enseñanza de lenguas extranjeras. A tal efecto, se presentan estudios de casos en los institutos culturales de lengua en los Países Bajos. Se llevó a cabo la investigación por medio de la descripción de los efectos de la pandemia en los institutos y las medidas que éstos tomaron los institutos en reacción a ella. A su vez, este trabajo presenta una evaluación de las herramientas digitales que los institutos utilizan sobre la base de la teoría que se ha comentado en el marco teórico. Los datos fueron obtenidos mediante la realización de cuestionarios en los institutos. La investigación es entonces:

- descriptiva, ya que se describen las medidas tomadas por los institutos;
- inductiva, por el motivo de que no se inicia a partir de una hipótesis, sino a partir de la observación de que la enseñanza de lenguas ya no puede tener lugar de manera presencial;
- comparativa, ya que se comparan las herramientas digitales de las cuales hacen uso los diferentes institutos culturales.

### **3.2 Selección del ámbito y de los sujetos del estudio**

En el presente trabajo, se investigaron los efectos del coronavirus dentro del campo de la enseñanza de lenguas. Como se ha mencionado en la sección 1, la pandemia causó que la mayoría de nuestras actividades cotidianas tuviera que pasar a ser virtuales en vez de presenciales. Lo mismo ocurrió dentro de la enseñanza de lenguas, es decir, la forma en la que se realizaron los cursos ya no fue en un aula presencial, sino en un aula virtual. Como se ha comentado anteriormente, este paso ha conllevado tanto ventajas como desventajas, las cuales pueden tener efecto en el proceso de aprendizaje.

Para investigar los efectos del coronavirus, se ha elegido realizar cuatro estudios de caso. El estudio de caso es una buena herramienta metodológica por la razón de que “es adecuada para investigar fenómenos en los que se busca dar respuesta a cómo y por qué ocurren” y “permite estudiar un tema determinado” (Chetty, 1996, citado por Martínez Carazo, 2006, p. 175). En esta tesis, se trató de investigar cómo y por qué ocurren los efectos de la pandemia y de este modo, se estudió un tema determinado: los efectos del coronavirus en la enseñanza de lenguas.

Se han seleccionado cuatro institutos culturales de lengua en los Países Bajos para realizar los estudios de casos. Son los institutos del idioma alemán (*Goethe Institut*), español (*Instituto Cervantes*), francés (*Institut Français*) italiano (*Istituto Italiano*). Como ya se ha mencionado en la sección 1.1, los institutos son buenos sujetos para realizar los estudios de caso, porque son reconocidos oficialmente por el gobierno y por esta razón, tienen prestigio y estatus dentro de la educación de lenguas. Los institutos se ocupan de promover su lengua y cultura y además, ofrecen los exámenes oficiales según las directrices del Marco Común Europeo de Referencia. Por lo tanto, para ellos es esencial que el proceso de aprendizaje continúe, porque los cursos que ofrecen son principalmente preparatorios para los exámenes. Es decir que si los estudiantes tienen un retraso en el estudio (debido al coronavirus), es posible que no estén preparados bien para realizar los exámenes. Por esta razón, es relevante estudiar los efectos

en los institutos de idioma, porque los resultados pueden ayudarles a manejar mejor las consecuencias de la pandemia. Además, ya que los cuatro institutos tienen prácticamente las mismas tareas y responsabilidades - pero cada uno en y para su propio idioma - es útil compararlos entre sí.

### **3.3 Método de recolección de datos**

Para encontrar respuestas a las preguntas de investigación que se han establecido en la sección 1.2, se hizo uso de cuestionarios breves en los institutos culturales de idioma en los Países Bajos. Se ha decidido utilizar cuestionarios por su facilidad para obtener, cuantificar, analizar e interpretar datos y por su capacidad de proporcionar información en un tiempo breve (Pozzo et al., 2018). Además, con los cuestionarios, se obtuvieron las perspectivas de los institutos mismos, los cuales están más involucrados en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes. Se realizaron los cuestionarios por medio del envío de los mismos por correo electrónico a los institutos. De esta manera, se permitió la flexibilidad de los institutos, porque no fue necesario planificar una reunión a través de teléfono o videoconferencia y las personas de contacto tuvieron la posibilidad de responder las preguntas en su propio tiempo. Las preguntas de la encuesta son de tipo abierto, para que nos informen de manera más amplia (Hernández Sampieri et al., 2014). A continuación, se comentan las cuatro preguntas en las cuales consiste la encuesta.

Las preguntas están diseñadas con el fin de averiguar los efectos en cuanto a la educación que son causados por el coronavirus en los institutos. Por esta razón, la primera pregunta de la encuesta es:

*¿Cuáles han sido las consecuencias del coronavirus a los cursos de lengua que usted ofrece?  
¿Qué medidas ha tomado en reacción a la pandemia? Para determinar dichas medidas, ¿ha seguido ciertas estrategias/directrices?*

Con esta pregunta, se pretende encontrar una respuesta a la primera pregunta de investigación de esta tesis y de esta manera, elaborar una descripción general de los efectos del coronavirus y de las medidas que tomaron los institutos en reacción a ello. Además, es relevante saber si los institutos han basado sus medidas en ciertas estrategias o bases teóricas. Estas respuestas no solo nos dan una idea de por qué han decidido emplear ciertas medidas, sino también puede hacerles reflexionar a los institutos sobre sus decisiones en cuanto a los cursos de lengua.

La segunda pregunta de la encuesta es la siguiente:

*¿De qué herramientas digitales (TIC) usted hace uso para realizar los cursos de lengua? ¿Por qué ha decidido utilizar esta(s) herramienta(s)?*

Con la respuesta a esta pregunta, se pretende lograr el objetivo de obtener la visión general de las herramientas digitales que son utilizadas por los institutos en reacción a la pandemia. Por añadidura, se obtiene una idea de por qué los institutos han decidido usar las herramientas y,

con esta información, se pueden entender mejor sus decisiones. Además, por medio de saber cuáles son las herramientas utilizadas, se puede hacer un análisis y una comparación de ellas y de sus características. En la sección 3.4, se profundizará más en la realización de dicho análisis.

En el marco teórico se ha visto que, según el MCER, es muy importante realizar las actividades de lengua para desarrollar la competencia comunicativa. Por esta razón, es relevante mirar cómo los estudiantes de los institutos de idioma practican estas actividades durante la pandemia y qué herramientas digitales usan para realizarlas. La tercera pregunta del cuestionario es, por tanto:

*¿Cómo practican los estudiantes las diferentes actividades de lengua? (según el Marco Común Europeo de Referencia son: la expresión oral, la expresión escrita, la comprensión auditiva, la comprensión de lectura (es decir, las 4 destrezas), la interacción y la mediación) ¿Su instituto hace uso de programas/herramientas especiales para realizar cada una de las actividades?*

Por último, es necesario observar si los roles del profesor y del estudiante han cambiado desde el paso a la enseñanza virtual y, en caso afirmativo, cómo han cambiado. En el marco teórico, se ha comentado que tanto el profesor como el estudiante ocupan un papel importante dentro del aprendizaje de lenguas y, por esta razón, un cambio en sus funciones o responsabilidades puede afectar el proceso de aprendizaje. Por este motivo, la última pregunta de la encuesta es:

*¿Ha cambiado el papel del profesor y/o del estudiante desde el paso a la enseñanza virtual? (el profesor ahora tiene más tareas/se espera más autonomía del estudiante/etc.?)*

Se enviaron las encuestas tanto en neerlandés como en inglés, y al Instituto Cervantes, se le envió la encuesta en español. De este modo, nos aseguramos de que los institutos no tuvieran dificultades para entender las preguntas y, además, pudieran responder en el idioma que prefieran, lo cual puede estimular a contestar.

### **3.4 Método de análisis**

Una vez recibidas las respuestas de los institutos, se analizaron las herramientas digitales que utilizaron para realizar la enseñanza virtual. De este modo, se puede responder a la pregunta de cuáles de las herramientas resultaron adecuadas. Como se ha comentado en el marco teórico, Perdrix Forts y Villanueva Roa (2011) describen las características esenciales de un aula virtual. Estas características forman la base del análisis del presente trabajo. Se presenta cada aula virtual utilizada y se la describe por medio de un esquema. De esta manera podemos obtener una visión completa de todas las características. Se presentan los recursos uno debajo del otro y las aulas una al lado de la otra, para que sea ordenado y transparente. A continuación puede encontrarse el esquema de análisis de las aulas virtuales:

	Aula virtual a.	Aula virtual b.	Aula virtual c.	etc.
<b>Facilidad de uso</b>				
<b>Uso compartido de archivos</b>				
<b>Audio</b>				
<b>Video</b>				
<b>Chat</b>				
<b>Pizarra interactiva</b>				
<b>Web-sharing</b>				
<b>Screen-sharing</b>				
<b>Bloc de notas</b>				
<b>Transferencia de ficheros</b>				
<b>Programación de clases y registro por parte de los alumnos</b>				
<b>Acceso a la clase de forma asincrónica (grabación de la clase)</b>				
<b>Break-out rooms</b>				
<b>Encuestas</b>				
<b>Observaciones</b>				

**Esquema 1a.** Análisis de las aulas virtuales

En cuanto a las respuestas remanentes de los cuestionarios - que tratan los efectos de la pandemia en los institutos, como por ejemplo, el cambio del papel del profesor - se vuelve a la literatura que trata dichos temas, los cuales se han comentado en el marco teórico. Se retoman así las consideraciones de los autores ya que estas forman la base de la interpretación de los resultados en cuanto a los efectos de la pandemia en los institutos.

## 4. Resultados

En esta sección, se presentan las respuestas de los institutos culturales de idioma a las preguntas del cuestionario. En orden cronológico, se resumen las respuestas para cada pregunta. En el apéndice 1 se puede consultar la contestación de cada instituto.

1. *¿Cuáles han sido las consecuencias del coronavirus a los cursos de lengua que usted ofrece? ¿Qué medidas ha tomado en reacción a la pandemia? Para determinar dichas medidas, ¿ha seguido ciertas estrategias/directrices?*

En el Goethe Institut, se han seguido las medidas establecidas por el gobierno holandés durante la pandemia. Si era posible, realizaban las clases de lengua presencialmente, aunque manteniendo la distancia. En los momentos que el gobierno anunció el confinamiento, y ya no fue posible reunirse con más de dos o tres personas, empezaron a realizar las clases virtualmente.

En el Institut Français, empezaron a dar clases en línea desde el confinamiento inteligente en los Países Bajos. Desde ese momento, las clases presenciales ya no pudieron tener lugar. De este modo, el Institut Français siguió las directrices tanto del gobierno holandés como de su sede central en La Haya. Una consecuencia del paso a la enseñanza virtual en el instituto francés es que el número de estudiantes ha disminuido y que, en este momento, tienen menos grupos de estudiantes que normalmente.

Según el Instituto Cervantes, la mayor consecuencia fue el paso de todos los cursos de la forma presencial a la forma virtual en marzo de 2020. En septiembre de 2020 pudieron retomar los cursos presenciales, pero volvieron a ser virtuales dos meses más tarde. Desde el 25 de mayo de 2021, han vuelto a ser presenciales de nuevo. El Instituto Cervantes destaca que han seguido las directrices e instrucciones de su sede central en Madrid y que han cumplido las normas sanitarias que fueron dictadas por el gobierno neerlandés.

El Istituto italiano en Ámsterdam comenta que, desde mediados de marzo 2020, se suspendieron todos los cursos presenciales y una gran parte de ellos pasaron a ser en línea. Hubo algunos estudiantes que no quisieron continuar con los cursos virtuales y ellos han recuperado sus gastos de inscripción.

2. *¿De qué herramientas digitales (TIC) usted hace uso para realizar los cursos de lengua? ¿Por qué ha decidido utilizar esta(s) herramienta(s)?*

Ya antes de la pandemia, el Goethe Institut hacía uso de tecnologías, como *Moodle* (una plataforma digital en la que se puede compartir archivos). Se ha extendido este uso durante el confinamiento. Primeramente, utilizaron *Adobe Connect* como aula virtual, pero más tarde decidieron usar *Zoom* porque *Adobe Connect* ya no funcionaba bien. Además, el Goethe Institut empezó a ofrecer cursos de *blended learning*. Estos consisten de 50% en sesiones grupales en *Zoom* y otro 50% de trabajo autónomo, el cual es supervisado por el docente.

En el Institut Français, la mayoría de los docentes utiliza el programa *BigBlueButton* para realizar sus clases virtuales. Los docentes remanentes utilizan *Zoom*. Decidieron utilizar estos dos programas, porque ofrecen la posibilidad de agrupar a los estudiantes en grupos pequeños y trabajar en una pizarra interactiva.

Con el paso a la enseñanza virtual al inicio de la pandemia, surgió la duda en el Instituto Cervantes acerca de si utilizar *Microsoft Teams* o *Zoom*. La gran mayoría de la red Cervantes decidió utilizar *Zoom*. Les parece una herramienta más cómoda y versátil para el tipo de clases que imparten.

El Istituto italiano comenta que cada uno de sus profesores tuvo la oportunidad de elegir la plataforma que le resultó más adecuada. Entre ellas se encuentran *Zoom*, *Skype* y *Jitsi*.

3. *¿Cómo practican los estudiantes las diferentes actividades de lengua? (según el Marco Común Europeo de Referencia son: la expresión oral, la expresión escrita, la comprensión auditiva, la comprensión de lectura (es decir, las 4 destrezas), la interacción y la mediación) ¿Su instituto hace uso de programas/herramientas especiales para realizar cada una de las actividades?*

El Goethe Institut comenta que los estudiantes practican las diferentes actividades comunicativas por medio de un manual, el cual está disponible en línea también, mediante la aplicación de *Zoom*. Durante las sesiones virtuales, pueden escribir en la pizarra interactiva, ver videos y escuchar música en *YouTube*, leer textos que el docente comparte mediante *Moodle* o *Zoom* y hablar en diferentes grupos mediante los *break-out rooms*. Según el instituto, los *break-out rooms* son una gran ventaja del programa *Zoom*, porque también ofrece la posibilidad de crear cada vez nuevos grupos pequeños y, de este modo, el docente es capaz de ayudar y dar retroalimentación a los estudiantes. A su vez, sus cursos de *blended learning* ofrecen muchas actividades interactivas para practicar las cuatro destrezas virtualmente.

El Institut Français comenta que siguen utilizando el (mismo) manual que usaban antes de la pandemia en sus clases presenciales. Desde la COVID-19, este manual ofrece un entorno virtual a sus usuarios. En el instituto francés, se practican las diferentes actividades de lengua por medio de la utilización del entorno virtual del manual y el manual mismo, el cual cada estudiante tiene a disposición en casa.

En el Instituto Cervantes, las cuatro competencias están integradas en el programa de la clase; es decir, no se utilizan cursos o herramientas especiales para practicarlas. No diferencian las competencias por separado, sino que apuestan por la integración y el equilibrio en cada clase y, en general, en la totalidad del curso.

El Istituto italiano comenta que los buenos docentes con experiencia son capaces de seguir proporcionando una enseñanza de lengua si, por un lado, saben minimizar las limitaciones de



la enseñanza virtual y, por otro lado, aprovechar las ventajas de ella. Se destaca que se trata de solo una hora y media de clases por semana y que no es muy difícil realizarla.

4. *¿Ha cambiado el papel del profesor y/o del estudiante desde el paso a la enseñanza virtual? (el profesor ahora tiene más tareas/se espera más autonomía del estudiante/etc.?)*

En el Goethe Institut, los profesores tuvieron que acostumbrarse a la nueva forma de enseñar y todavía están aprendiendo a realizar clases en línea. Los profesores del instituto experimentan que, durante las reuniones virtuales, es más difícil mantener al grupo unido y realmente conectarse con los estudiantes. Esto se debe al hecho de que se pueden ver solamente las caras y, además, hay más oportunidades para los estudiantes para “desaparecer” por un cierto tiempo. Según el instituto alemán, no ha cambiado el papel de los estudiantes desde el paso a la enseñanza virtual; es decir, no se espera una mayor autonomía por parte de los estudiantes.

El Institut Français comenta que, al inicio de la pandemia, el paso a la enseñanza virtual fue bastante difícil. Tanto los docentes como los estudiantes tuvieron que ajustarse a la nueva forma de enseñar por la razón de que no tenían experiencia con la educación en línea. Los docentes recibieron formación adicional y, además, necesitaron más tiempo para preparar las clases virtuales por la falta de conocimiento digital. Por esta razón, en el instituto francés están muy contentos con la herramienta *BigBlueButton*, porque es muy fácil de usar y es ordenada. Entretanto, los docentes y los estudiantes se han ido acostumbrando a la nueva forma de enseñanza. Sin embargo, esperan que desde septiembre de 2021 puedan volver a dar clases presenciales.

En el Instituto Cervantes, se afirma que el papel del profesor ha cambiado. Dado que el profesor no solo tiene que dar clases, sino también realizar las reuniones dentro y fuera del instituto en línea, la pantalla provoca una sensación de cansancio al docente. El Instituto Cervantes comenta que el docente ahora tiene que prestar más atención a la interacción social, la cual antes se producía de forma más espontánea en el aula presencial. Además, han tenido que modificar muchas de las actividades que se hicieron de forma presencial a la forma virtual. Sin embargo, no todas las actividades se pudieron adaptar a la modalidad virtual y por esta razón, hubo que inventar actividades completamente nuevas también.

Al Instituto italiano le parece que los docentes deberían manejar bien las técnicas y que no deberían considerar la enseñanza virtual como un obstáculo. La mayoría de sus profesores ha sido capaz de adaptarse a la nueva situación, pero se destaca de nuevo que se trata de solo una hora y media de clase por semana. La respuesta del instituto afirma que sería muy diferente si los estudiantes tuvieran que pasar muchas horas en el ordenador cada día.

## 5. Análisis e interpretación de los resultados

### 5.1 Efectos de la pandemia

En esta sección, se interpretan los efectos de la pandemia en los institutos culturales de idioma en los Países Bajos sobre la base de la literatura presentada en el marco teórico. Además, se comenta si los efectos de la pandemia han sido negativos o positivos. Con esto se trata responder a la primera pregunta de investigación, la cual era: *¿Cuáles son los efectos en cuanto a la educación causados por el coronavirus en los institutos culturales de idioma en los Países Bajos?* Primeramente, se presenta el efecto más notable de la pandemia: el paso de la enseñanza presencial a la enseñanza virtual. A continuación, se presentan las consecuencias de este efecto.

#### 5.1.1 El paso a la enseñanza virtual

Se puede inferir de los resultados que el efecto más influyente de la pandemia en la enseñanza de lenguas ha sido el cambio de la enseñanza presencial a la enseñanza virtual. Todos los institutos estudiados han contestado que tuvieron que pasar a realizar sus clases de forma virtual. Como se ha comentado en las secciones 1 y 2, la enseñanza virtual conlleva tanto ventajas como desventajas. A continuación, se nombran y explican dichas ventajas y desventajas.

La principal ventaja de la enseñanza virtual es que no es necesario desplazarse para acudir a la clase, lo cual puede resultar conveniente para los estudiantes que no viven cerca del instituto. De esta manera, no se invierte tiempo ni dinero en el desplazamiento. Esto, además, supone que se pueda acceder a los cursos desde cualquier parte del mundo sin tener que moverse de casa, haciéndolo más accesible. Esto puede contribuir a la motivación de los estudiantes, la cual es esencial para desarrollar la competencia comunicativa. Por añadidura, los profesores y estudiantes tienen acceso a todo tipo de documentos en Internet. Como comentan el *Goethe Institut* y el *Institut Francais*, los manuales que utilizan también ofrecen un entorno virtual en el cual se puede trabajar desde casa. Resulta económico, porque ya no es necesario imprimir materiales o comprar libros.

Además, como se ha visto en la literatura, la enseñanza virtual puede facilitar la autonomía del estudiante. Esto es debido a la posibilidad de personalizar el proceso de aprendizaje que ofrece la educación en línea. En el *Goethe Institut*, ya empezaron a ofrecer cursos de *blended learning*. Implica que la mitad de los cursos se desarrolla en la clase virtual y que la otra mitad consiste en trabajo autónomo. De esta manera, los estudiantes tienen, por una parte, la libertad y la flexibilidad de elegir cuándo y qué quieren trabajar. Así, pueden adaptar el aprendizaje a sus propios intereses, lo cual puede satisfacer las necesidades del estudiante y aumentar su motivación. Además, según el Marco Común Europeo de Referencia, el desarrollo de la autonomía del estudiante es imprescindible para el proceso de aprendizaje, ya que este proceso debería continuar después de haber terminado los cursos y clases de lengua. La enseñanza virtual ofrece esta posibilidad y, por lo tanto, puede tener un efecto positivo en el proceso de aprendizaje del estudiante.

Por otra parte, la educación a distancia ha conllevado inconvenientes también. En las respuestas de los institutos culturales de idiomas, se puede ver que las consecuencias del paso a la enseñanza virtual son las siguientes: las responsabilidades del profesor han cambiado, el número de estudiantes ha disminuido y ha resultado más difícil conectarse entre sí. A continuación, se explica cada consecuencia y se la relaciona a la literatura presentada en el marco teórico.

### **5.1.2 Funciones del profesor**

Una consecuencia del paso a la enseñanza virtual en los institutos culturales es que las responsabilidades y funciones del docente se han visto modificadas. En el Goethe Institut, Institut Français y el Instituto Cervantes se afirma que los docentes han tenido dificultades con la enseñanza virtual, debido a que no estaban acostumbrados a trabajar con las tecnologías. Como ya se ha comentado en el marco teórico, una desventaja de las TIC es la falta de capacitación del docente. Esto puede suponer problemas sobre todo en la enseñanza virtual, en la cual todo se realiza virtualmente. Si los docentes no saben cómo se realiza una clase en línea y cómo se maneja el aula virtual, se pierde tiempo y esto podría tener efectos negativos en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

En el Instituto Cervantes, se comenta que los docentes no solo deben dar las clases, sino también deben prepararlas y asistir a reuniones con otros docentes, todo en línea. Todas estas horas en la pantalla pueden ser agotadoras para el docente. Además, y como ya se ha mencionado en el marco teórico, el docente necesita más tiempo para preparar una actividad en línea, porque se tiene que modificar las actividades de las clases presenciales a actividades apropiadas para un entorno virtual. Asimismo, existen actividades presenciales que no se pueden modificar a una forma digital. Para este tipo de actividades, el docente tiene que buscar, o incluso crear, actividades que sí resulten adecuadas para realizar en el aula virtual. La modificación de las actividades presenciales al entorno virtual y la búsqueda de nuevas actividades le cuesta más tiempo de preparación al docente. Todo esto puede influir en la motivación y la concentración del docente de manera negativa. Si el docente no está motivado o si no tiene concentración a causa del cansancio, no podrá desempeñar su trabajo de la mejor manera posible. Además, si el docente mismo no está motivado, ¿cómo puede motivar y dinamizar a sus estudiantes? Esto, a su vez, puede tener consecuencias negativas para los estudiantes y su proceso de aprendizaje, porque si el docente no puede cumplir sus tareas, no puede ser facilitador y posibilitador del aprendizaje. Además, si no está motivado, tampoco puede ser motivador y dinamizador del grupo. Son todas funciones esenciales del profesor de lengua en la enseñanza virtual según se ha visto en el marco teórico (Provencio Garrigós & Juan Lázaro, 2005).

Al inicio de la pandemia, en el Institut Français, los docentes experimentaron las mismas dificultades que en el Instituto Cervantes, porque todavía no habían utilizado las tecnologías para realizar sus clases. Sin embargo, después de más de un año de experiencia en realizar clases virtuales, están más acostumbrados al entorno virtual del cual hacen uso y, por esta razón, ya no experimentan tantas dificultades como antes. Por lo tanto, en el Institut Français, los efectos negativos de la enseñanza virtual en sus profesores de lengua ya no son muy

notables y, de este modo, no suponen un problema para el proceso de aprendizaje de sus estudiantes.

### **5.1.3 Disminución de inscripciones**

Como han comentado el Institut Français y el Istituto italiano, su número de inscripciones disminuyó por causa del coronavirus. Esto conlleva sobre todo problemas para los institutos mismos ya que hay un menor ingreso económico. Además, tienen la misma cantidad de profesores para menos estudiantes, pudiéndose dar el caso de que haya un excedente de profesores. Estos efectos negativos son principalmente económicos y no suponen un problema directamente para los estudiantes y su proceso de aprendizaje.

Por otra parte, la disminución del número de participantes puede causar un efecto positivo para los estudiantes. Al bajar el número de participantes de un grupo, los estudiantes pueden tener más oportunidades para hablar y practicar. Cuanto más pequeño el grupo, más posibilidades hay para el estudiante para desarrollar la competencia comunicativa. Como se ha comentado en el marco teórico, es necesario interactuar y comunicarse lo suficiente como para desarrollar dicha competencia, y es más fácil lograrlo en un grupo pequeño que en un grupo grande. Esto se debe al hecho de que simplemente hay más tiempo para cada estudiante y que el estudiante puede experimentar menos ansiedad al hablar si hay menos personas en el aula. En el marco teórico se ha visto que, según Krashen y Terrell (1983) es esencial mantener el filtro afectivo bajo para desarrollar la competencia comunicativa. Si el estudiante experimenta menos ansiedad en el aula, está más abierto al *input* y es más capaz de adquirir una lengua. Además, el mismo efecto positivo se puede lograr mediante el uso de los *break-out rooms* en las aulas virtuales, porque con la agrupación de los estudiantes también se puede formar grupos más pequeños.

### **5.1.4 La dificultad de conectarse**

Según el Goethe Institut, los profesores tienen más dificultades para mantener al grupo unido y para conectarse realmente entre sí durante una reunión virtual. Se ha comentado también en la sección 2.2.2.3 que, según la literatura, una de las mayores desventajas de la educación a distancia es que se pierde la interacción cara a cara y que esto podría causar sentimientos de aislamiento por parte de los estudiantes. Esto mismo ocurre en el instituto alemán. Solamente se pueden ver las caras del profesor y los estudiantes, y estas están en formato pequeño, ya que se presentan en la pantalla de un ordenador, o incluso en la de un teléfono móvil. De esta manera, no se pueden apreciar correctamente las expresiones faciales y no verbales, y tampoco el lenguaje corporal de los participantes. Sin embargo, estos mecanismos comunicativos son esenciales para la interacción y, por lo tanto, la ausencia de ellos causa que el aula virtual se convierta en un ambiente impersonal. En consecuencia, los estudiantes pueden sentirse menos involucrados en la clase y pueden aislarse, lo cual se ve representado en el Goethe Institut cuando los estudiantes apagan su cámara. No obstante, apagar la cámara provoca aún menos oportunidades para acercarse a la interacción “real”, porque causa que todo el aspecto visual desaparezca. De este modo, se forma una espiral descendente en la que cada vez hay menos posibilidades para interactuar, mientras que la interacción es precisamente el aspecto más importante para desarrollar la competencia comunicativa, o en otras palabras, para aprender una lengua extranjera.

## 5.2 Análisis de las aulas virtuales

En esta sección, se describen y comparan las diferentes aplicaciones usadas para crear aulas virtuales por parte de los institutos estudiados. Estas son las siguientes: *Zoom*, *Skype*, *Jitsi*, *Microsoft Teams* y *BigBlueButton*. Se presentan las características de las aulas en el esquema presentado en la metodología. A continuación, se describen las diferencias más notables entre las herramientas digitales para realizar una clase de lengua en línea y, sobre la base del esquema y la comparación, se ofrece al final una valoración de cada aula virtual. En esta parte se trata, por lo tanto, de responder a la segunda pregunta de investigación: *¿De qué herramientas digitales hacen uso los institutos culturales para realizar sus cursos de idioma y de acuerdo con investigaciones anteriores, ¿cuáles de ellas resultan adecuadas?*

### 5.2.1 Características de las aulas virtuales

	<b>Zoom</b>	<b>Skype</b>	<b>Jitsi</b>	<b>Microsoft Teams</b>	<b>BigBlueButton</b>
<b>Facilidad de uso</b>	Fácil de acceder desde cualquier tipo de aparato (móvil, portátil, tablet, etc.). Los estudiantes pueden acceder por medio de pulsar un enlace. No es necesario tener una cuenta. Para crear una sesión, sí es necesario tener una cuenta, la cuenta básica es gratis. También es posible acceder con la cuenta de <i>Google</i> o <i>Facebook</i> . Se puede acceder a Zoom por la versión web.	Fácil de acceder desde cualquier dispositivo. Se puede acceder por medio de un enlace (sin registrarse) o se puede descargar la aplicación y acceder con la cuenta de <i>Microsoft Outlook</i> (gratis). Para iniciar una sesión, se crea un enlace y tampoco es necesario tener una cuenta. Se puede acceder tanto por sitio web como por la aplicación. <i>Microsoft</i> ofrece <i>Skype</i> , <i>Microsoft Teams</i> y <i>Skype Empresarial</i> . Hay diferencia entre <i>Skype</i> y <i>Skype Empresarial</i> . <i>Microsoft Teams</i> y <i>Skype Empresarial</i> disponen de más	Fácil de acceder desde cualquier tipo de dispositivo. Se puede acceder sin registrarse, por medio de un enlace y es gratis. Se puede acceder en la página web, pero también se puede descargar la aplicación.	Fácil de acceder desde cualquier dispositivo, desde la aplicación o el sitio web. Se puede acceder sin registrarse (como "invitado") o con la cuenta de <i>Microsoft</i> . La versión del sitio web dispone de menos funciones que la aplicación (por ej. no se puede ver a todo el mundo, sino solamente a la persona que está hablando).	Bastante fácil de acceder desde cualquier dispositivo (no hay una aplicación, se accede por sitio web). El docente necesita registrarse para crear un "Room", pero es posible con la cuenta de <i>Google</i> o <i>Microsoft</i> . Los estudiantes no necesitan una cuenta, pueden acceder mediante pulsar un enlace.

		funciones (permiten grupos más grandes, permiten participar en chats individuales y grupales, etc.), pero <i>Microsoft Teams</i> está reemplazando a <i>Skype Empresarial</i> .			
<b>Uso compartido de archivos</b>	Permite compartir la pantalla. Además, se pueden compartir archivos por medio del chat, pero no está disponible en todos los tipos de dispositivos. Por ejemplo, en un Chromebook no se pueden compartir archivos en una reunión.	Se pueden compartir archivos por medio del chat. De esta manera, los estudiantes pueden descargar cualquier tipo de documento (.docx, .jpg, .pdf, .pptx, etc.)	Solo permite compartir pantalla y vídeos en Youtube. Los estudiantes no pueden descargar documentos por medio de la aplicación.	Sí, se pueden compartir documentos en el "Team" (un canal que ayuda a organizar las conversaciones y compartir los archivos, y además, a dividir el equipo en grupos más pequeños) que los estudiantes pueden descargar antes, durante y después de la clase. Se pueden compartir cualquier tipo de documento (.docx, .jpg, .pdf, .pptx, etc.)	Sí, permite compartir documentos en la sesión. Los participantes no pueden descargar los documentos, pero sí pueden verlos durante la clase en la pantalla.
<b>Audio</b>	El audio tiene calidad normal. <i>Zoom</i> permite apagar el sonido de los participantes.	El audio tiene calidad normal. <i>Skype</i> permite desactivar el audio a un participante de forma individual y también de la audiencia total.	El audio tiene calidad normal. <i>Jitsi</i> permite silenciar a todos los participantes.	Tiene calidad normal. El programa permite desactivar el audio a un participante de manera individual y también a todos los participantes.	El audio tiene calidad normal. <i>BigBlueButton</i> permite al docente desactivar el sonido de todos los estudiantes. También puede elegir desactivar el audio de todos los usuarios, excepto el

					presentador.
<b>Video</b>	Tiene calidad normal (además depende de los aparatos de los participantes). Existe la posibilidad de apagar la cámara.	Tiene calidad normal (y depende de los dispositivos de los participantes). Existe la posibilidad de cambiar de cámara en los móviles (de frontal a trasera) y de bloquear los vídeos a los asistentes.	Tiene calidad normal (depende de las cámaras de los participantes). Es posible desactivar las cámaras de los participantes. Además, permite ajustar la calidad del video (se puede elegir entre alta definición, definición estándar, baja definición y solo sonido y pantalla compartida).	Tiene calidad normal (depende de los dispositivos de los participantes). Es posible desactivar las cámaras de los participantes, tanto de forma individual como de forma total.	Tiene calidad normal (depende de los dispositivos que usan los participantes). Existe la posibilidad de desactivar las cámaras de los participantes, pero solo de todo el grupo. No es posible desactivar las cámaras individualmente.
<b>Chat</b>	Sí. Permite enviar mensajes tanto al grupo como en privado. También se puede poner enlaces de sitios web. En cuanto se haya terminado la sesión, no se pueden recuperar los mensajes del chat.	Sí, si el docente permite la mensajería instantánea en la reunión. Se puede enviar mensajes tanto en privado como al grupo entero. Es posible compartir archivos y enlaces por medio del chat. Se pueden recuperar los chats durante treinta días.	Sí, solo se puede enviar mensajes al grupo entero. En cuanto se haya terminado la sesión, se cierra la reunión y no se pueden recuperar los mensajes del chat.	Sí, pero solo se puede enviar mensajes al grupo entero durante una reunión. Se pueden compartir enlaces y documentos en el chat. Además, se pueden enviar mensajes de voz y fotos. Se guardan los chats en la aplicación.	Sí, hay la posibilidad de enviar mensajes. Hay un chat público, y también se puede enviar un mensaje en privado. Es posible enviar enlaces en el chat. Se puede guardar y copiar el chat dentro de la sesión. Después ya no está disponible.
<b>Pizarra interactiva</b>	Sí, pero sólo en los sistemas <i>Windows</i> , <i>macOS</i> , <i>Linux</i> , <i>Android</i> y <i>iOS</i> . Por ej., no funciona en un Chromebook. Tanto el docente como los estudiantes pueden hacer ajustes en la	<i>Skype</i> no dispone de una pizarra interactiva. <i>Teams/Skype Empresarial</i> sí.	<i>Jitsi</i> no dispone de una pizarra interactiva, pero sí se puede compartir el enlace de una pizarra por otra plataforma (por ej. <i>Jamboard</i> de <i>Google</i> ). De esta manera, todavía se puede utilizar una	Sí, <i>Microsoft Teams</i> ofrece la posibilidad de compartir una pizarra. Se puede elegir entre dos opciones: solo el docente puede hacer ajustes a la pizarra o que	Sí, <i>BigBlueButton</i> dispone de una pizarra interactiva, en la cual todos los participantes pueden trabajar. Se puede dibujar, escribir, borrar, poner formas y textos, tanto en la

	pizarra interactiva.		pizarra mientras se usa <i>Jitsi</i> .	todos los participantes pueden colaborar en la pizarra. En la pizarra se puede dibujar, escribir, borrar, poner símbolos, esquemas, formas y textos.	pizarra “blanca” como en los documentos que se comparten.
<b>Web-sharing</b>	Sí, el docente puede compartir la página web en la que está navegando.	Sí, el docente puede compartir los sitios web en los que está navegando.	Sí, <i>Jitsi</i> permite tanto al docente como al estudiante compartir una página web.	Sí, en <i>Teams</i> tanto el docente como el estudiante pueden compartir una página web.	Sí, permite compartir las páginas web en las que está navegando el docente o el estudiante.
<b>Screen-sharing</b>	Sí, permite compartir la pantalla. El docente puede compartir cualquier documento, programa o aplicación. De este modo, sí puede compartir Powerpoints, pero los estudiantes no pueden descargarlos.	Sí, <i>Skype</i> permite compartir la pantalla. Se pueden compartir páginas web, archivos, o simplemente la pantalla misma.	Sí, permite compartir la pantalla. De este modo, se pueden compartir documentos, como .pptx, .jpg, .docx, etc., sitios web y otros programas en el ordenador.	Sí, <i>Teams</i> permite compartir la pantalla. Se pueden compartir documentos (.docx, .pptx, .jpg, etc), una pizarra, programas en el ordenador y sitios web.	Sí, en <i>BigBlueButton</i> se puede compartir la pantalla. Se pueden compartir páginas web, aplicaciones en el ordenador y documentos, como un .pptx, .jpg y .docx. Los participantes no pueden descargar los documentos compartidos.
<b>Bloc de notas</b>	No, no dispone de un bloc de notas.	<i>Skype</i> no dispone de un bloc de notas, pero <i>Skype Empresarial/Teams</i> sí. Hay que descargar la aplicación <i>OneNote</i> para poder utilizar el bloc de notas durante una sesión.	<i>Jitsi</i> no dispone de un bloc de notas.	Sí, <i>Teams</i> dispone de la función de compartir un bloc de notas. Para poder utilizarlo, hay que descargar la aplicación <i>OneNote</i> (que también es de <i>Microsoft</i> ).	Sí, dispone de un bloc de notas. Está disponible dentro de la reunión y se puede importar notas que están en otras aplicaciones, como <i>Word</i> .
<b>Transferencia de</b>	Sí permite el intercambio y la	Sí, permite el intercambio de	No, no permite el intercambio de	Sí, permite la transferencia de	No, no permite el intercambio de



<b>ficheros</b>	descarga de archivos, pero no en todos los sistemas. La aplicación en un Chromebook no permite la transferencia de ficheros, por ejemplo.	documentos por medio del chat. Tanto el docente como los estudiantes pueden compartir cualquier tipo de documento en el chat.	documentos desde la aplicación.	documentos por medio del chat. Cualquier participante puede compartir archivos, como imágenes, presentaciones y textos. También se pueden compartir vídeos directamente en Youtube.	documentos mediante <i>BigBlueButton</i> . Los estudiantes no pueden descargar los documentos compartidos.
<b>Programación de clases y registro por parte de los alumnos</b>	Sí, el docente puede programar una sesión y después enviar el enlace a los participantes. No es necesario registrarse para los participantes.	Sí, <i>Skype</i> permite programar una reunión. Se pueden seleccionar la fecha y la hora y crear un aviso.	Sí, <i>Jitsi</i> permite programar clases por medio de conectar al calendario en una cuenta de <i>Google</i> o <i>Outlook</i> . De este modo, se puede notificar a los invitados por correo.	Sí, permite programar clases en el calendario de la aplicación. Los participantes reciben una notificación antes de la reunión.	No se pueden seleccionar una fecha y una hora, pero simplemente se puede acceder a la reunión por medio de pulsar "Join" en el momento correcto.
<b>Acceso a la clase de forma asincrónica (grabación de la clase)</b>	Sí, permite grabar las sesiones. Después de la clase, se pueden guardar las sesiones grabadas en el aparato mismo o en un <i>Cloud</i> .	Sí, es posible grabar las sesiones por <i>Skype</i> , pero solo entre los usuarios de <i>Skype</i> . Hay que registrarse para poder grabar la reunión. La grabación está disponible durante treinta días en el chat. Se puede descargar y guardar en cualquier dispositivo.	Sí, <i>Jitsi</i> permite la grabación de sesiones. Se puede guardarlas y descargarlas en <i>Dropbox</i> .	Sí, <i>Teams</i> permite grabar la sesión. La grabación se guarda en la historia del chat.	Sí, <i>BigBlueButton</i> permite la grabación de las clases, pero se necesita un "upgrade" de la cuenta, la cual cuesta dinero. Con la cuenta básica no es posible grabar las clases. Solamente se pueden ver las grabaciones, descargarlas no es posible.
<b>Break-out rooms</b>	Sí, <i>Zoom</i> permite agrupar a los participantes en grupos más pequeños. Se pueden crear	No, <i>Skype</i> no dispone de la función para agrupar a los estudiantes en grupos más	No, <i>Jitsi</i> no permite crear grupos más pequeños.	Sí, <i>Teams</i> permite agrupar a los participantes en "Teams" más pequeños.	Sí, permite agrupar a los participantes en grupos pequeños. Se los puede crear al azar o se

	grupos al azar o se puede elegir quién va a estar en qué <i>break-out room</i> . Se puede establecer un límite de tiempo. Además, permite que el docente “visite” cada <i>break-out room</i> .	pequeños. <i>Skype Empresarial/Teams</i> sí.		Dentro de cada canal, se pueden crear subcanales. El docente puede visitar cada subcanal.	puede elegir quién estará en qué grupo. Además, se puede decidir cuánto tiempo los participantes estarán en los <i>break-out rooms</i> . El docente (o cualquier participante) puede visitar los subcanales.
<b>Encuestas</b>	No, no dispone de una función para hacer actividades de evaluación.	No, no dispone de la función para realizar actividades de evaluación.	No, <i>Jitsi</i> no dispone de una función para hacer encuestas o realizar actividades evaluativas.	Sí, <i>Teams</i> dispone de una función ( <i>Forms</i> ) para realizar cuestionarios en una reunión. Las preguntas sólo pueden ser de opción múltiple. Los participantes pueden responder de forma anónima.	Sí, <i>BigBlueButton</i> dispone de la función de crear encuestas. Las preguntas pueden ser de opción múltiple, verdadero/falso e incluso de tipo abierto.
<b>Observaciones</b>	-Se puede levantar la mano en <i>Zoom</i> . El administrador de la reunión puede desactivar esta función.  - <i>Zoom</i> permite la retroalimentación no verbal. Es decir que los participantes pueden reaccionar por medio de enviar <i>emojis</i> (son pictogramas que se usan para expresar un sentimiento, una idea o una emoción).	-Se puede levantar la mano en <i>Skype</i> .  -Dispone de un traductor en tiempo real.  - <i>Skype</i> forma parte de <i>Microsoft</i> , lo cual ofrece <i>Microsoft Teams</i> también.  -Se puede acceder a <i>Skype</i> gratuitamente.	-Se puede levantar la mano en <i>Jitsi</i> .  -Se puede mantener la seguridad en <i>Jitsi</i> por medio de agregar una contraseña a la sesión para que solo accedan los estudiantes a los que está dirigida la sesión.  -No es necesario pagar para poder utilizar <i>Jitsi</i> .	-Se puede levantar la mano en <i>Teams</i> para llamar la atención.  -Se puede elogiar a los participantes en un mensaje privado. Se puede elegir entre varios tipos de elogio, los cuales se pueden enviar con un texto personalizado a un participante.  -El uso de	-Se puede levantar la mano.  -Los participantes tienen la posibilidad de elegir un estatus para su perfil. Pueden aplaudir, levantar o bajar el pulgar y además, pueden expresar su estado de ánimo (feliz, triste, confuso, etc.)  -Con la cuenta básica, hay un límite de duración de la sesión.

	<p>-Para tener reuniones de tiempo ilimitado, es necesario que el administrador tenga una versión licenciada, la cual cuesta dinero. Si se usa la versión gratuita, las reuniones tienen una duración máxima de 40 minutos, tras los cuales la reunión finaliza automáticamente.</p>			<p><i>Microsoft Teams</i> es gratuito.</p>	
--	--	--	--	--	--

**Esquema 1b (rellenado).** Análisis de las aulas virtuales

### 5.2.2 Comparación entre las aulas virtuales

Como se puede ver en el esquema en la sección anterior, las diferentes aulas virtuales comparten, por lo general, características similares. Estas características cumplen en gran parte con los recursos esenciales de un aula virtual según Perdrix Forts y Villanueva Roa (2011). Todas las aulas virtuales disponen de un acceso fácil desde cualquier tipo de dispositivo, un audio y video de calidad, la posibilidad de desactivar el sonido de los participantes, de enviar mensajes por medio de un chat y de compartir la pantalla, y de programar y grabar las clases. Sin embargo, se diferencian entre sí en cuanto a ciertos aspectos, y dichas diferencias pueden tener influencia en el proceso de aprendizaje. Si un aula virtual no dispone de ciertas características, los participantes no pueden aprovechar todas las funciones que debería ofrecer el aula y, de este modo, no son completamente capaces de practicar, comunicar y desarrollar las competencias de una manera eficaz. De esta manera, las ventajas pueden tener un efecto positivo y las desventajas un efecto negativo en el proceso de aprendizaje. A continuación, se comenta cada diferencia entre las aulas virtuales y se explica si se trata de una ventaja o una desventaja.

#### 5.2.2.1 Acceso

Como se ha comentado anteriormente, todas las aulas virtuales son fáciles de acceder, lo cual es importante tanto para el profesor como para el estudiante. De este modo, pueden concentrarse en el aprendizaje de la lengua y no tienen que preocuparse por el funcionamiento del programa. Se puede acceder a todas las aulas por medio de pulsar un enlace o crear (o tener) una cuenta, la cual es gratis. Sin embargo, con las cuentas gratuitas de *Zoom* y *BigBlueButton* no se pueden aprovechar todas las funcionalidades del programa. Es decir, hay un límite de duración de la sesión y en *BigBlueButton* no se puede grabar la reunión. De esta manera, la necesidad de realizar un pago para utilizar las aulas de *Zoom* y *BigBlueButton* en su totalidad es una desventaja. Contrariamente, es una ventaja de *Skype*, *Jitsi* y *Microsoft Teams* el que se pueda aprovechar todas las funciones del aula gratuitamente.

#### 5.2.2.2 Pizarra

Todas las aulas virtuales disponen de una pizarra - aunque algunas de ellas sólo funcionan mediante el uso de otra aplicación - excepto *Skype*. Como se ha comentado en el marco teórico, con la pizarra virtual se trata de ofrecer las funcionalidades de una pizarra tradicional y, de este modo, acercar la clase al modo presencial lo más posible. Es conveniente para demostrar temas, tópicos y objetos a los estudiantes de una forma rápida. Por esta razón, es un aspecto negativo de *Skype* el no disponer de una pizarra, y es una ventaja de *Zoom*, *Jitsi*, *Microsoft Teams* y *BigBlueButton* ya que sí disponen de una pizarra virtual. Sin embargo, una desventaja de *Zoom* es que la pizarra no funciona en todos los sistemas operativos. De este modo, no se puede asegurar que todos los estudiantes puedan aprovechar esta funcionalidad.

#### 5.2.2.3 Bloc de notas

*Microsoft Team* y *BigBlueButton* disponen de un bloc de notas, mientras que en *Zoom*, *Skype* y *Jitsi* no está disponible. Un bloc de notas podría ser conveniente para escribir palabras sueltas, para tratar errores de los estudiantes y para tomar notas de diferentes aspectos que el docente quiere trabajar en otro momento. De esta forma, es una desventaja de *Zoom*, *Skype* y *Jitsi* que no dispongan de un bloc de notas. Sin embargo, *Zoom* y *Jitsi* disponen de una pizarra virtual en la cual se puede incluir textos. Por lo tanto, no sería necesario disponer de un bloc de notas ya que las pizarras ofrecen la posibilidad de tomar notas.

#### 5.2.2.4 Transferencia de ficheros

Todas las aulas virtuales permiten compartir documentos, pero en *Jitsi* y *BigBlueButton* no se admite la descarga de los documentos. De esta manera, si se quiere descargar un documento, hay que enviarlo por separado mediante un correo electrónico u otro programa que facilite el intercambio de documentos. Esto es una acción adicional que tiene que realizar el docente o el estudiante, es decir, tienen que hacer más esfuerzo. Esto causa que los profesores y estudiantes tengan que gastar tiempo en asuntos técnicos en vez de en el aprendizaje, lo cual resulta menos provechoso para el desarrollo de la competencia comunicativa.

#### 5.2.2.5 Break-out rooms

Prácticamente todas las aulas virtuales - excepto *Skype* y *Jitsi* - permiten el uso de *break-out rooms*, lo cual consiste en agrupar a los estudiantes en pequeños grupos para que puedan realizar una actividad concreta. Con esta función, se puede modificar el número de estudiantes del grupo, lo cual es una condición social del contexto del aprendizaje que influye en el proceso de aprendizaje, según el MCER. Como se ha mencionado en la sección 5.1.3, en grupos más pequeños, los estudiantes tienen más oportunidades para hablar y practicar, porque hay más tiempo por estudiante y el nivel de ansiedad es más bajo, lo cual resulta en un filtro afectivo más bajo. De este modo, el uso de *break-out rooms* puede ser propicio para el proceso de aprendizaje, por la razón de que los estudiantes pueden estar más abiertos al *input* y de este modo, absorberlo mejor. Por lo tanto, es una desventaja de *Skype* y *Jitsi* que no permitan el uso de *break-out rooms* y es una ventaja de *Zoom*, *Microsoft Teams* y *BigBlueButton* que sí dispongan de la posibilidad de agrupar a los estudiantes.

#### 5.2.2.6 Encuestas

*Zoom*, *Skype* y *Jitsi* no permiten crear cuestionarios para los estudiantes y *Microsoft Teams* y *BigBlueButton* sí. Con las primeras tres aulas virtuales, el docente no puede comprobar el grado de comprensión de los estudiantes y, de este modo, no sabe cuáles son las dificultades que tienen los estudiantes. Mediante los programas *Microsoft Teams* y *BigBlueButton*, sí puede explorar los problemas que los estudiantes encuentran con ciertos temas y, por consiguiente, puede anticipar y prestar más atención a dichos temas. Por lo tanto, es una ventaja de *Microsoft Teams* y *BigBlueButton* que ofrezcan la posibilidad de crear encuestas.

#### 5.2.2.7 Levantar la mano

Todas las aulas virtuales permiten levantar la mano. Esta funcionalidad puede ser muy útil, porque el estudiante (o el docente, durante una presentación) puede llamar la atención de la persona que está hablando. Además, con este recurso, se puede acercar más a la experiencia de la clase presencial, visto que en la realidad los estudiantes también levantan la mano para hacer una pregunta o un comentario.

#### 5.2.2.8 Funcionalidades adicionales

Prácticamente todas las aulas virtuales cuentan con los recursos esenciales, pero *Zoom*, *Microsoft Teams* y *BigBlueButton* incluso disponen de más funcionalidades. De este modo, *Zoom* permite reaccionar de manera no verbal con *emojis*, como el de aplaudir. *Microsoft Teams* permite elogiar a los estudiantes en un mensaje privado. Por ejemplo, si un estudiante ha dado una presentación, el docente u otros estudiantes pueden enviarle un elogio para complimentarle. En *BigBlueButton* también hay la posibilidad de aplaudir o levantar el pulgar. Estas funcionalidades pueden contribuir a la satisfacción y la productividad de los alumnos, porque reciben reconocimiento por sus esfuerzos. Puede resultar motivador para los alumnos y, visto que la motivación es un aspecto importante dentro del proceso de aprendizaje, es una gran ventaja de las aulas *Zoom*, *Microsoft Teams* y *BigBlueButton* que dispongan de este recurso.

### 5.2.3 Valoración de las aulas virtuales

En esta sección, se valoran las aulas virtuales sobre la base del esquema y la comparación que se han tratado anteriormente. Se comenta cada aula virtual por separado.

Se ha observado que *Zoom* es un aula virtual bastante adecuada para utilizar. Dispone de los recursos básicos y permite el uso de una pizarra interactiva y de *break-out rooms*. Además, cuenta con funcionalidades adicionales para animar a los estudiantes. Sin embargo, *Zoom* tiene desventajas también, por la razón de que no permite crear encuestas para evaluar el progreso de los estudiantes y que el administrador debe tener una cuenta licenciada para organizar reuniones de duración ilimitada, la cual cuesta dinero.

Sobre la base del análisis del programa *Skype*, se puede afirmar que no resulta muy adecuado para la enseñanza de lenguas. Aunque es gratis y admite la descarga de documentos, parece que está más dirigido a la realización de conversaciones y reuniones entre familia, amigos y

compañeros de trabajo, porque no dispone de los recursos que resultan útiles para la enseñanza, como la pizarra, el bloc de notas, los *break-out rooms* y las encuestas.

En cuanto a *Jitsi*, se puede observar que es un aula virtual muy accesible, porque no se necesita una cuenta para crear sesiones y el uso de ella es gratis. Además, dispone de recursos que resultan propicios para la enseñanza, como el uso de una pizarra y la posibilidad de levantar la mano. Sin embargo, posee varias desventajas, como la ausencia de un bloc de notas, el no permitir la transferencia de documentos, y la no existencia de *break-out rooms* y cuestionarios. Por este motivo, *Jitsi* resulta menos adecuado para utilizar en la enseñanza de lenguas.

El aula virtual de *Microsoft Teams* ha resultado muy adecuada para usar en la enseñanza de lenguas. Tiene todos los recursos básicos, es gratis, permite el uso de una pizarra y un bloc de notas, la descarga de documentos y la agrupación de los estudiantes (es decir, los *break-out rooms*) y la creación de encuestas. Además, dispone de la posibilidad de levantar la mano y tiene funcionalidades adicionales para dinamizar a los estudiantes, las cuales pueden resultar atractivas y, por lo tanto, motivadoras para el aprendizaje. De este modo, dispone de todos los recursos que son relevantes dentro de la enseñanza.

Como *Microsoft Teams*, el programa *BigBlueButton* dispone de todos los recursos básicos, y además, de una gran cantidad de recursos que resultan relevantes para la enseñanza, como la pizarra, el bloc de notas, *break-out rooms* y los cuestionarios. A su vez, se puede levantar la mano en el aula de *BigBlueButton* y dispone de funcionalidades adicionales para elogiar a los estudiantes, lo cual puede aumentar la motivación. Sin embargo, la herramienta tiene dos desventajas: aunque la cuenta básica es gratis, se necesita pagar para aprovechar todas las funcionalidades del programa y no se permite la descarga de documentos. Se puede afirmar que si se paga por la cuenta, *BigBlueButton* es un aula que ofrece muchas posibilidades, y, por este motivo, es adecuada.

## **6. Conclusiones y recomendaciones**

En la presente tesis, se han investigado los principales efectos de la pandemia en la enseñanza de lenguas extranjeras en los institutos culturales de los idiomas alemán, español, francés e italiano en los Países Bajos. Se ha realizado el estudio por medio del envío de cuestionarios a los institutos y, a continuación, se ha llevado a cabo un análisis sobre la base de las respuestas recibidas. Seguidamente, se resumen los hallazgos principales sobre los efectos de la pandemia en los institutos:

- El efecto principal es que todos los institutos tuvieron que pasar de la enseñanza presencial a la enseñanza virtual. Este cambio conllevó varias consecuencias, las cuales son:
  - *Las responsabilidades del profesor han cambiado.*  
El profesor tiene que invertir más tiempo, porque no suele poseer experiencia previa con las TIC y hay que adaptar las actividades comunicativas a la enseñanza virtual. Todas estas horas frente a la pantalla pueden ser cansadoras y, por lo tanto, pueden influir negativamente en la motivación y el nivel de energía del profesor. De este modo, el profesor puede no ser capaz de motivar y dinamizar a sus estudiantes, y esto puede resultar inoportuno para el proceso de aprendizaje de los estudiantes, ya que la motivación juega un papel importante;
  - *El número de inscripciones ha disminuido.*  
Esta consecuencia causa principalmente problemas económicos para los institutos mismos y, por esta razón, no afecta directamente a los estudiantes. Por el contrario, puede resultar propicio para el proceso de aprendizaje de los estudiantes, porque si el número de estudiantes del grupo es más bajo, el estudiante puede llegar a experimentar menos ansiedad para interactuar y comunicar, lo cual facilita el desarrollo de la competencia comunicativa;
  - *La dificultad de conectarse entre el profesor y los estudiantes.*  
La ausencia de comunicación no verbal causa que, con la enseñanza virtual, no se pueda reproducir completamente la interacción “real”, y, por tanto, el aula virtual se convierte en un ambiente impersonal. De este modo, los estudiantes pueden sentirse menos involucrados en el grupo, lo cual puede resultar en un aislamiento por su parte. Esto provoca que las oportunidades para tener una interacción real sean aún menos, y, visto que la interacción es fundamental para aprender una lengua, puede complicar el proceso de aprendizaje.

A su vez, el paso a la enseñanza virtual implicó que los institutos de idioma tuvieran que elegir aulas virtuales para asegurar la continuidad del aprendizaje de sus estudiantes. Es importante saber cuáles de ellas son más adecuadas porque la decisión de utilizar cierta aula virtual puede tener efectos en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Si el aula virtual resulta adecuada, se puede acercar la clase tradicional lo más posible a la enseñanza presencial y, de esta manera, se puede conseguir la comunicación e interacción reales, las cuales son fundamentales dentro del proceso de aprendizaje. Si se decide utilizar un aula virtual menos adecuada para realizar las clases de lengua, esto puede tener un efecto negativo en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Efectivamente, la falta de ciertas características en algunas aulas virtuales puede formar un obstáculo en la realización de actividades comunicativas y, si no se puede realizar actividades de manera eficiente, es más difícil mantener la calidad y funcionalidad de la enseñanza, lo cual resulta en el impedimento del aprendizaje. Para obtener una idea sobre cuáles de las aulas virtuales resultan adecuadas y cuáles no, se han analizado y valorado los programas que utilizaron los institutos de idioma en el transcurso del año académico 2020-21. A continuación, se presentan los hallazgos:

- Las aulas virtuales que han resultado ser más adecuadas son *Zoom*, *Microsoft Teams* y *BigBlueButton*. Esto se debe al hecho de que disponen de todos los recursos básicos, y de que tienen funciones particularmente relevantes para la enseñanza de lenguas, además de proveer opciones adicionales para animar y motivar más a los estudiantes. Sin embargo, es necesario haber pagado una suscripción en *Zoom* y *BigBlueButton* para aprovechar las herramientas de la aplicación en su totalidad.
- Las aulas virtuales menos adecuadas son las siguientes: *Skype* y *Jitsi*. Aunque disponen de ciertos recursos que son útiles para la enseñanza, ha resultado que no tienen todas las características esenciales para un aula adecuada.

Sobre la base de los hallazgos de esta tesis, se pueden hacer recomendaciones que podrían ser útiles para los institutos, e incluso para otras instituciones que deben elegir una herramienta apropiada para sus clases. Como mostraron las respuestas a los cuestionarios, la mayoría de los institutos hace uso del programa *Zoom*. No obstante, se ha hallado que hay aulas virtuales que resultaron tan adecuadas como *Zoom*: *Microsoft Teams* y *BigBlueButton*. Estas también disponen de todos los recursos esenciales para un aula apropiada y ofrecen más utilidades que pueden funcionar como motivadores para los estudiantes. Sin embargo, es necesario pagar para *Zoom* y *BigBlueButton* para aprovechar los programas en su totalidad. Por esta razón, sería aconsejable que los institutos que utilizan *Zoom* comparen esta aplicación con *Microsoft Teams* para decidir si es más apto para sus cursos de lengua.

Aunque existen aulas virtuales muy adecuadas para usar en la enseñanza virtual, se puede ver que los efectos de la pandemia en los institutos de idioma son mayormente negativos y, por esta razón, complican el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Si el docente no es capaz de animar a sus estudiantes, puede disminuir la motivación de los estudiantes. Si no es posible tener una interacción natural, hay menos oportunidades para adquirir una lengua extranjera. Además, las respuestas de los institutos muestran que se quiere volver a dar clases presenciales lo antes posible. El Instituto Cervantes comenta que ya empezaron a dar clases presenciales desde el 25 de mayo de 2021, en el Goethe Institut se dieron clases presenciales en los períodos que no había un confinamiento y en el Institut Français se afirma que esperan con gran entusiasmo el momento en el que se puedan volver a dar clases presenciales. Con estas respuestas, se puede concluir que para los institutos de idioma en los Países Bajos no es una opción continuar con solamente cursos en línea. Aunque, hoy en día, las tecnologías ofrecen muchas posibilidades, todavía se prefiere la enseñanza tradicional. Por esta razón, si fuera necesario continuar con la enseñanza a distancia por motivos de seguridad, será aconsejable que en el futuro se invierta más en el desarrollo y la mejora de las aulas virtuales para que puedan aproximarse lo más posible a las clases presenciales. Al fin y al cabo, la comunicación e interacción real son los aspectos más esenciales para el desarrollo de la competencia comunicativa y, dentro de la clase tradicional, resulta más fácil conseguirlos. Por el contrario, la clase virtual complica la interacción natural, y por esta razón, hará falta investigar más profundamente cómo se pueden mejorar las aulas virtuales.



## Bibliografía

- Allwright, R. L. (1984). The Importance of Interaction in Classroom Language Learning. *Applied Linguistics*, 5(2), 156–171. <https://doi.org/10.1093/applin/5.2.156>
- Area Moreira, M. & Adell Segura, J. (2009). e-Learning: Enseñar y Aprender en Espacios Virtuales. En J. De Pablos, *Tecnología educativa: La formación del profesorado en la era de Internet*, 391–424. Ediciones Aljibe, S.L.
- Basterrechua Moreno, J.P. & Juan Lázaro, O. (2005) Influencia de los recursos digitales y los sistemas de comunicación en el modelo de enseñanza de ELE. *Actas del Primer Congreso Internacional de FIAPE (Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español)*. <https://www.educacionyfp.gob.es/en/dam/jcr:4e255f0f-1e52-4621-a6c4-09704d69f32b/2005-esp-05-10juan-basterrenechea-pdf.pdf>
- Cabero Almenara, J. (1994). Nuevas tecnologías, comunicación y educación. *Comunicar*, 3, 14–25. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15800304>
- Cabero Almenara, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(1), 1–10. <https://www.redalyc.org/pdf/780/78030102.pdf>
- Chapelle, C. A. (2001). *Computer Applications in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6a edición). MC Graw Hill.
- Instituto Cervantes. (s.f.). *Método gramática-traducción*. Centro Virtual Cervantes. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/metodogramaticatrad.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodogramaticatrad.htm)
- Instituto Cervantes. (2002) *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. (Traducción de: Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages*. Cambridge University Press.)
- Jiménez Palmero, D., Mora Núñez, M. y Cuadros Muñoz, R. (2016). La importancia de las nuevas tecnologías en el proceso educativo. Propuesta didáctica TIC para ELE: “melendien7dias”. *Revista Fuentes*, 18(2), 209-223. <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2016.18.2.07>
- Juan González, P. (2012). Uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Revista de lenguas para Fines Específicos*, 18, 183–212. [https://ife.ulpgc.es//resources/0233536\\_00018\\_0008.pdf](https://ife.ulpgc.es//resources/0233536_00018_0008.pdf)

- Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Alemany Press.
- Levy, M. (1997). *Computer-Assisted Language Learning: Context and Conceptualization* (1a edición). Oxford University Press.
- Long, M. H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4(2), 126–141. <https://doi.org/10.1093/applin/4.2.126>
- Martínez Carazo, P. C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, 20, 165-193.
- Ministerio de Asuntos Generales (en neerlandés: Ministerie van Algemene Zaken). (2020). *Letterlijke tekst persconferentie minister-president Rutte, ministers Grapperhaus, De Jonge en Van Rijn over aangescherpte maatregelen coronavirus*. Rijksoverheid. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/coronavirus-tijdlijn/documenten/mediatekst/2020/03/23/persconferentie-minister-president-rutte-ministers-grapperhaus-de-jonge-en-van-rijn-over-aangescherpte-maatregelen-coronavirus>
- Naciones Unidas. (2020). *Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella*. [https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy\\_brief\\_-\\_education\\_during\\_covid-19\\_and\\_beyond\\_spanish.pdf](https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf)
- O'Donoghue, J., Singh, G. & Green, C. (2004). A comparison of the advantages and disadvantages of IT based education and the implications upon students. *Interactive Educational Media*, 9, 63-76.
- Organización Mundial de la Salud. (2020). *Declaración del Director General de la OMS sobre la reunión del Comité de Emergencia del Reglamento Sanitario Internacional acerca del nuevo coronavirus (2019-nCoV)*. [https://www.who.int/es/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-statement-on-ihf-emergency-committee-on-novel-coronavirus-\(2019-ncov\)](https://www.who.int/es/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-statement-on-ihf-emergency-committee-on-novel-coronavirus-(2019-ncov))
- Organización Mundial de la Salud (en inglés: World Health Organization). (2021). *Coronavirus disease (COVID-19)*. World Health Organization. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>
- Pastran Chirinos, M., Gil Olivera, N. A., & Cervantes Cerra, D. (2020). En tiempos de coronavirus: las TIC'S son una buena alternativa para la educación remota. *Revista Boletín Redipe*, 9(8), 158–165. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i8.1048>
- Peralta Bañón, C. (2008). *El papel de las TIC en el ámbito de la enseñanza de ELE*. Instituto Cervantes de Río de Janeiro.
- Perdrix Forts, M., & Villanueva Roa, J.D. (2011). *El aula virtual en la enseñanza online de una lengua extranjera: tipos y materiales*. Universidad de Granada.

Pozzo, M. I., Borgobello, A. y Pierella, M. P. (2018). Uso de cuestionarios en investigaciones sobre universidad: análisis de experiencias desde una perspectiva situada. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 8(2).

<https://doi.org/10.24215/18537863e046>

Provencio Garrigós, H. y Juan Lázaro, O. (2005). Funciones del tutor y compromisos del alumno en la docencia semipresencial y a distancia del español (E/LE). *Revista Frecuencia L. Revista de didáctica Español Lengua Extranjera*, 30, 41-48.

Quecedo Lecanda, R. & Castaño Garrido, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5-39.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402>

Ralón, L., Vieta, M. & Vásquez de Prada, M. L. (2004). (De)formación en línea: acerca de las desventajas de la educación virtual. *Comunicar*, 22, 171–176. <https://doi.org/10.3916/c22-2004-26>

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.

Sierra Varón, C. A. (2013). La educación virtual como favorecedora del aprendizaje autónomo. *Panorama*, 5(9). <https://doi.org/10.15765/pnrm.v5i9.37>

Smith, M. L. (1987). Publishing Qualitative Research. *American Educational Research Journal*, 24(2), 173-183. <https://doi.org/10.2307/1162889>

Stotz, D. (1991). *Verbal interaction in small-group activities*. Gunter Narr Verlag.

Tello Leal, E. (2008). Las tecnologías de la información y comunicaciones (TIC) y la brecha digital: su impacto en la sociedad de México. *Rev. RUSC*, 4(2).

<http://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/download/v4n2-tello/305-1221-2-PB.pdf>

Zounek, J. & Sudický, P. (2013). Heads in the Cloud: Pros and Cons of Online Learning. *DisCo 2013: New technologies and media literacy education*, 58-63.

## Apéndice 1: Respuestas de los institutos culturales de idioma al cuestionario

1. *Wat zijn de gevolgen geweest van het coronavirus op de taalcursussen die u aanbiedt? Welke maatregelen heeft u getroffen in reactie op de pandemie? Heeft u voor het vaststellen van deze maatregelen bepaalde strategieën/richtlijnen gevolgd of niet?*

*Goethe Institut:* “We hebben bij het Goethe-Institut de maatregelen van de overheid (richtlijnen RIVM) met extra hygienemaatregelen, kleinere groepjes, les geven op afstand enz. gevolgd. Elke keer dat het door de maatregelen van de overheid niet meer mogelijk was om in het instituut les te geven, zijn we naar online-onderwijs omgeschakeld.”

*Institut Français:* “Wij zijn sinds de invoering van de intelligente lockdown begonnen met het geven van online lessen. Face-to-face lessen konden immers niet meer plaatsvinden. Wij hebben zo de richtlijnen van zowel de Nederlandse regering gevolgd en die van ons hoofdkantoor in Den Haag. Om de reden dat we online onderwijs aan gingen bieden, hebben we minder inschrijvingen dan normaal (normaal 15 klassen, nu maar 13).”

*Instituto Cervantes:* “La principal consecuencia fue el paso de todos los cursos de modalidad presencial a modalidad virtual en marzo de 2020. En septiembre de 2020 se retomaron de manera presencial y volvieron a ser virtuales desde noviembre. Desde el 25 de junio han vuelto a ser presenciales. Se han ido siguiendo instrucciones de nuestra sede central de Madrid y se han cumplido escrupulosamente las normas sanitarias dictadas por las autoridades neerlandesas.”

*Istituto italiano:* “Vanaf half maart 2020 zijn alle fysieke cursussen gestopt. Een groot gedeelte hiervan is omgevormd in online cursussen. Sommige cursisten wilden per se niet online doorgaan. In een aantal gevallen hebben ze een gedeelte van hun inschrijvingskosten teruggekregen.”

2. *Van welke digitale middelen en programma's (ict) maakt u gebruik om uw taalcursussen te kunnen realiseren? (ict: informatie en communicatietechnologieën) Waarom heeft u gekozen voor dit programma/deze programma's?*

*Goethe Institut:* “We werkten al voor de pandemie met moodle als digitale leeromgeving om informatie en materiaal voor de groepen te kunnen verzamelen en met elkaar te kunnen communiceren. Dat werd tijdens de lockdowns uitgebreid: de standaard cursussen vonden online eerst via Adobe Connect (AC), later via zoom plaats en er werden in het begin door de docenten extra opdrachten via Moodle aangeboden om te compenseren dat de AC sessies iets korter waren dan de gewone lessen in het instituut. We hadden voor AC gekozen omdat het vele mogelijkheden biedt om interactief les te geven en we kregen ook extra bijscholingen ervoor. Omdat er door de Goethe instituten wereldwijd gebruik van werd gemaakt, werkte AC

het helaas minder goed. Daarom gebruiken we sinds september 2020 zoom voor de online sessies in plaats van AC.

Daarnaast zijn we bij het Goethe-Institut Nederland met Blended cursussen (50% groepssessie via Zoom & 50% zelfstandig online werken, begeleid door de docent (inkl. interactieve groepsopdrachten en individuele schrijf- & spreekopdrachten waarop de cursisten feedback van de docent krijgen)), ontwikkeld door het Goethe-Institut, begonnen die op een digitaal lesprogramma baseren dat de cursisten via moodle bewerken.”

*Institut Français:* “Bijna al onze docenten maken gebruik van het platform *BigBlueButton* en een enkeling maakt gebruik van *Zoom*. Deze programma’s bieden de mogelijkheid om in kleinere groepjes te werken en om met zowel de docent als de student op een *whiteboard* te schrijven.”

*Instituto Cervantes:* “Al inicio de la pandemia surgió la duda de si utilizar microsoft teams o zoom, pero al final la red Cervantes decidió por amplísima mayoría utilizar zoom. Nos pareció una herramienta más cómoda y con mayor versatilidad para el tipo de clases que impartimos en los Institutos.”

*Istituto italiano:* “Ieder docent gebruikte de platvorm die zij het meest geschikt vonden. zoom, skype of jitsi of anderen”

3. *Hoe oefenen uw studenten de verschillende communicatieve taalactiviteiten? (volgens het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader zijn dat: spreken, schrijven, luisteren, lezen (ofwel de 4 vaardigheden), interactie en bemiddeling) Maakt u gebruik van speciale programma’s voor elk van de taalactiviteiten?*

*Goethe Institut:* “De cursisten oefenen de verschillende communicatieve taalvaardigheden op basis van een (online) lesboek met extra materiaal zoals ze dat voor de pandemie al deden, alleen nu nog even via zoom. Ze schrijven tijdens de online groepssessies op het whiteboard, luisteren nog steeds naar films, liedjes (o.a. via YouTube) en audios (van het lesprogramma), spreken in verschillende groepen via de breakout rooms met elkaar en lezen korte teksten die de docenten via moodle/zoom versturen. En de Blended learning cursussen bieden voor de online fases vele interactieve luister-, lees, spreek- en schrijf oefeningen.”

*Institut Français:* “Wij blijven de lesmethode gebruiken die wij voor de pandemie ook al tijdens onze face-to-face lessen gebruikten. Deze lesmethode biedt sinds de pandemie ook een virtuele omgeving aan. Wij oefenen de taalactiviteiten dus door middel van deze online omgeving samen met de lesmethode (die elke student thuis tot zijn/haar beschikking heeft).”

*Instituto Cervantes:* “Las cuatro competencias están integradas en los programas de clase, no hay cursos o herramientas especiales. No diferenciamos competencias por separado, sino que apostamos por su integración y equilibrio en cada clase y en el conjunto global del curso.”

*Istituto italiano:* “Goede ervaren docenten kunnen prima taalonderwijs geven aan volwassenen als ze de beperkingen van online minimaliseren en goed gebruik maken van de voordelen. Het gaat tenslotte om anderhalf uur per week les. Goed te doen.”

4. *Is de rol van de docent en/of student veranderd sinds u online onderwijs aanbiedt? (is het aantal taken van de docent uitgebreid/wordt van de student meer zelfstandigheid verwacht/etc.?)*

*Goethe Institut:* “Het les geven werd door de maatregelen minder interactief omdat er op een ochtend/avond altijd dezelfde mensen in dezelfde groep moesten zijn en nog op afstand. Er kon ook geen materiaal worden uitgewisseld. Het lesgeven ging daardoor een beetje terug naar de ouderwetse manier met de docent als middenpunt van de les.

De docenten moesten ook goed op de maatregelen letten, schoonmaken enz. en creatief uitzoeken wat wel kon om de les interactiever te maken.

Lesgeven via zoom (moesten de docenten er ook even aan wennen en zijn ze nog steeds aan het leren) was dan wel weer een opluchting omdat er door de breakout rooms nu weer de mogelijkheid bestond om groepen nieuw samen te stellen en "mee te luisteren" om beter te kunnen helpen en feedback te kunnen geven.

Tijdens de online sessies is het voor de docenten wel iets moeilijker om de groep bij elkaar te houden en om sommige cursisten te bereiken en ook om woorden uit te leggen omdat er alleen het gezicht te zien is. Ook zijn er voor de cursisten meer gelegenheden om "even te verdwijnen" (ik heb geen kamera, mijn wifi/headset/... doet het niet,...) en bij de Blended learning cursussen werden er ook teksten ingeleverd die duidelijk niet van de cursist waren. Meer cursisten verwachten inmiddels ook dat ze zo veel mogelijk van de lessen meekrijgen (door opnames bijv.) ook zijn ze bij de lessen niet zelf aanwezig.

Ik denk niet dat er van onze cursisten (volwassenen) veel meer zelfstandigheid wordt verwacht. De docenten waren er vanaf het begin altijd om iedereen - ook met technische problemen - te ondersteunen.”

*Institut Français:* “In het begin was de overgang van face-to-face onderwijs naar virtueel onderwijs wel groot. Zowel de docenten als studenten moesten zich in korte tijd aanpassen aan het nieuwe systeem. Docenten hebben extra trainingen gevolgd en hadden meer tijd nodig om hun lessen voor te bereiden, omdat ze nog niet helemaal thuis waren in het online lesgeven. Gelukkig is *BigBlueButton* heel overzichtelijk en spreekt het programma voor zich. Zo zijn inmiddels zowel de docenten als studenten helemaal gewend aan de nieuwe vorm van onderwijs. Toch hopen we dat we vanaf september weer normaal face-to-face les kunnen geven aan onze studenten.”

*Instituto Cervantes:* “Sí que ha cambiado. La pantalla cansa más, ya que de repente no solo las clases, sino todas las actividades del profesor (reuniones dentro y fuera del instituto, cursos de formación) han pasado a ser virtuales. El profesor ahora tiene que prestar atención a la parte

de intercambio social (que antes se producía de manera más espontánea en el aula); han tenido que adaptar muchas de las actividades que se hacían de manera presencial a la modalidad virtual (otras no se han podido adaptar y ha habido que inventarse actividades completamente nuevas.”

*Istituto italiano:* “De docent moet goed onderweg kunnen met de techniek en het feit dat er online onderwijs gegeven wordt niet als een obstakel zien. Bijna al onze docenten konden zich prima aanpassen. We praten uiteraard over lespakketten van anderhalf uur per week. Het wordt heel anders als we praten over vele uren achter een scherm iedere dag.”