

3

CREENCIAS, ACTITUDES Y COMPETENCIAS DEL DOCENTE VIRTUAL

VIRTUAL TEACHERS' BELIEFS, ATTITUDES AND COMPETENCES

Inmaculada Gómez Soler y Marta Tecedor

1	Introducción y definición de conceptos clave	72
2	Estado de la cuestión	74
2.1	Creencias y actitudes del profesorado sobre la enseñanza virtual	74
2.2	Competencias del profesorado en el aula virtual	75
3	Contribuciones de la investigación actual	76
3.1	Cuestionario de creencias y actitudes	77
3.2	Recogida de datos	77
3.3	Participantes	77
3.4	Análisis de los datos	78
3.5	Resultados	79
3.6	Discusión	85
4	Recomendaciones para la práctica	87
4.1	Programa de mentores	87
4.2	Observaciones entre docentes	87
4.3	Comunidades de práctica	88
4.4	Talleres pedagógicos	88
4.5	Encuestas a aprendientes	88
4.6	Reflexión crítica guiada	88
5	Conclusión y futuras líneas de investigación	89
6	Lecturas adicionales comentadas	90
	Bibliografía	94

RESUMEN

Con el objetivo de contribuir al diseño de iniciativas de formación para el desarrollo de la competencia digital docente, en este capítulo se analizan las creencias, actitudes y competencias del profesorado relativas al aula virtual. Realizamos un recorrido histórico por los estudios más relevantes de las últimas dos décadas en el campo de las creencias, actitudes y competencias del profesorado sobre la tecnología y enseñanza en línea. A continuación, presentamos nuestra contribución a este campo. A partir de una encuesta, recabamos información sobre los retos y experiencias del profesorado de español, así como su formación y actitudes hacia la enseñanza en línea durante los meses iniciales de la crisis sanitaria de la COVID-19. A partir de un análisis de clases latentes, clasificamos a los 241 participantes en tres grupos: docentes con una actitud positiva, neutra o negativa hacia la enseñanza en línea. Además, una regresión logística multinomial identifica el tipo de institución y la formación antes de la crisis como factores predictivos de actitudes positivas y la formación recibida durante los primeros meses de la COVID-19 como predictora de actitudes negativas. Finalizamos con una serie de propuestas de formación para fomentar el desarrollo de las competencias digitales y promover una actitud positiva hacia la enseñanza del español en entornos virtuales.

Palabras clave: enseñanza en línea; creencias y actitudes del profesorado; competencias digitales del profesorado, formación del profesorado; Análisis de Clases Latentes (ACL); enseñanza del español

ABSTRACT

With the aim of contributing to the design of training initiatives for the development of digital teaching competence, this chapter analyzes the beliefs, attitudes and skills of teachers related to the virtual classroom. First, we review the most relevant studies from the last two decades in the fields of teachers' digital competencies, beliefs and attitudes towards technology and online teaching. Then, we present our contribution to this field. Using a survey, we collected information on the challenges and experiences of teachers, as well as their training and attitudes towards online teaching during the initial months of the COVID-19 sanitary crisis. A latent class analysis classified the 241 participants into three groups: teachers with a positive, neutral or negative attitude towards online teaching. A multinomial logistic regression identified the type of institution and training before the crisis as predictors of positive attitudes and the training received during the first months of COVID-19 as predictors of negative attitudes. We end with a series of training proposals

to encourage the development of digital competences and promote a positive attitude towards teaching in virtual environments.

Keywords: online teaching; teacher beliefs and attitudes; teacher digital competences; teacher training; Latent Class Analysis (LCA); Spanish Language Teaching (SLT).

1 Introducción y definición de conceptos clave

Entender las **creencias** y **actitudes** del profesorado hacia nuevas herramientas o modelos pedagógicos en momentos de crisis, reforma o cambio es fundamental no sólo para determinar la calidad de la práctica docente, sino para diseñar iniciativas efectivas de formación. A fin de cuentas, los docentes somos “executive decision makers of the curriculum” (Barnard y Burns 2012, 2) y de nosotros depende, en gran medida, que las reformas se apliquen de manera satisfactoria.

Los estudios recientes sobre las actitudes de los docentes de lenguas extranjeras hacia el uso de la tecnología en el aula muestran resultados contradictorios: algunos reportan reticencia por parte de los docentes (p. ej. Gironzetti, Lacorte y Muñoz-Basols 2020); otros, una actitud positiva (p. ej. Taraneko 2014; Petrovich 2018). Sin embargo, debemos considerar que la mayor parte de estos estudios previos están basados en iniciativas muy controladas relacionadas con herramientas específicas, dentro de una sola institución o un grupo homogéneo de docentes o instituciones, o son el producto de intervenciones de corta duración.

Los meses iniciales de la pandemia forzaron a una gran mayoría de docentes a hacer la transición a un modelo de enseñanza en línea de forma abrupta, creando una oportunidad única para explorar a gran escala tanto sus creencias y actitudes hacia el entorno virtual como su nivel de competencia digital.

Con relación a las creencias y actitudes del profesorado, su estudio se ha articulado en el campo de la psicología educativa dentro de la línea de investigación denominada **cognición del docente** (*teacher cognition*), que incluye el estudio de repertorios conscientes e inconscientes del conocimiento. Inicialmente, Borg (2003, 81) definió este término como “what teachers think, know and believe”. En la actualidad, el concepto incluye constructos tales como las actitudes, las identidades y las emociones del profesorado, que también forman parte de la dimensión inobservable de la enseñanza (Borg 2012). Aunque en el pasado esta dimensión afectiva haya podido verse como algo periférico, en la actualidad se considera un componente esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que tiene una relación directa con lo que ocurre en el aula. Dentro de este ámbito, el estudio de las creencias y actitudes del profesorado —principios rectores que guían y determinan nuestra

labor docente (Borg 2003, 2006)— ha sido objeto de creciente interés en el campo de la psicología educativa en las últimas décadas (Song 2015).

Aunque los términos **creencias** y **actitudes** son constructos independientes —el concepto *creencias* se refiere a cómo los individuos interpretan la realidad sin entrar en una valoración positiva o negativa de la misma (Richardson 1996), mientras que el de *actitudes* añade un componente evaluativo (Sarnoff 1970)— se usan a menudo de manera intercambiable (Pajares 1992). En este capítulo, seguimos esta tendencia y los tratamos como un solo constructo. Según Borg (2003), tanto las creencias como las actitudes del profesorado se ven influidas por factores tan diversos como la personalidad de cada docente, sus propias experiencias como aprendientes y la formación recibida. Por ello, en este capítulo exploramos diferentes factores —tipo de centro, años de experiencia docente, formación, etc.— para ver cuáles de ellos predicen actitudes y creencias positivas hacia la enseñanza en línea.

La pandemia de 2020 también puso de manifiesto la importancia de la **competencia digital docente** para promover una enseñanza de calidad en el entorno virtual. Definida en la *Parrilla del perfil del profesor de idiomas* (Mateva, Vitanova y Tashevskia 2013, 10) como la “competencia del profesor para utilizar en su enseñanza contenidos (textos, gráficos, audio y vídeo) y herramientas digitales”, la competencia digital se ha convertido en los últimos años en una de las áreas de interés de investigadores y organizaciones educativas internacionales. A nivel europeo ha surgido, por ejemplo, el *European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu)* (Redecker 2017), que describe las competencias digitales para docentes desde educación infantil hasta educación universitaria y formación profesional y provee un marco para el desarrollo de las competencias digitales. En los Estados Unidos, el *American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL)* ha desarrollado el *21st Century Skills Map (ACTFL 2011)*, que establece cómo las llamadas destrezas del siglo XXI, entre las que se encuentra la **alfabetización digital y tecnológica**, se pueden integrar en la enseñanza de lenguas extranjeras. Sin embargo, a pesar de la existencia de estas hojas de ruta, la pandemia reveló la falta de competencias digitales de los docentes de lenguas y, como consecuencia, la necesidad de disponer de programas de formación en esta área que provean capacitación de manera sostenible y coherente (Paesani 2020). El objetivo debe ser ofrecer a los docentes una formación que les permita replantearse sus propias creencias y modificarlas si es necesario (Ertmer 2005; Chao 2015).

Con el objetivo de contribuir al diseño de herramientas de formación para el desarrollo de la competencia digital docente, en este capítulo se analizan las creencias y actitudes del profesorado relativas al aula virtual, a partir de la identificación de las necesidades y carencias expresadas por el profesorado. Para ello, el capítulo se estructura de la siguiente manera: en la sección 2, realizamos un **recorrido histórico** por los estudios más relevantes de las

últimas dos décadas en el campo de las creencias, actitudes y competencias del profesorado hacia la tecnología y enseñanza en línea; en la sección 3, presentamos nuestra contribución a este campo a partir de un **estudio cuantitativo**; en la sección 4, proveemos **recomendaciones** específicas sobre cómo mejorar las competencias pedagógicas en el aula virtual; y cerramos el capítulo ofreciendo posibilidades para **futuras investigaciones** en la sección 5.

2 Estado de la cuestión

2.1 *Creencias y actitudes del profesorado sobre la enseñanza virtual*

Las creencias y actitudes del profesorado de lenguas hacia la enseñanza en línea es un tema que, en general, ha recibido poca atención por parte de los investigadores hasta la fecha (Gironzetti, Lacorte y Muñoz-Basols 2020): hay numerosos estudios sobre el empleo, por parte de los docentes, de herramientas tecnológicas (foros, *chats*, aplicaciones, etc.), pero los trabajos sobre sus creencias y actitudes hacia el modo de enseñanza híbrido o virtual son todavía escasos. En general, podemos afirmar que, antes de la pandemia, había cierta reticencia por parte de la mayoría del profesorado hacia la enseñanza en línea: de acuerdo con una encuesta realizada por *Inside Higher Ed* en 2018, que incluía docentes de todas las materias, casi un 50% pensaba que la enseñanza presencial era más efectiva que la virtual (Jaschik y Lederman 2018, 27).

En el campo de enseñanza de lenguas también se ha encontrado reticencia por parte de los docentes hacia la enseñanza en línea. Por ejemplo, Comas-Quinn (2011) estudió, a través de una encuesta, las reacciones de 20 docentes tras recibir formación y tomar parte en la docencia de un curso híbrido. Los participantes señalaron tres problemas principales asociados a este modo de enseñanza: **dificultades relacionadas con la tecnología, falta de integración de las actividades en línea** con los otros componentes del curso y **carga de trabajo adicional**. La autora indicó que la rápida transición a este modelo provocó que los docentes se sintieran abrumados y se centraran en aprender a usar las herramientas para las clases sincrónicas, descuidando el componente asíncrono de la clase, que no consideraban tan esencial. Comas-Quinn concluyó que estas actitudes negativas hacia la tecnología están relacionadas con **ideas tradicionales** sobre la enseñanza de lenguas y sobre los roles que deben desempeñar el docente y el aprendiente. La autora argumentó que la capacitación, para ser efectiva, debe ayudar a los docentes a aceptar los cambios de identidad asociados a los cambios de modelo pedagógico. Esta formación no debe estar basada únicamente en la adquisición de conocimientos técnicos o en la habilidad para emplear herramientas específicas, sino enfocada en ayudar al profesorado a desarrollar una actitud crítica hacia la tecnología y

a aprender a explorar de manera autónoma las posibilidades funcionales de cualquier recurso que pueda encontrar en el futuro (Chao 2015).

Canals y Al-Rawashdeh (2019), por su parte, examinaron las percepciones de diez docentes después de recibir formación e impartir un curso de inglés ofrecido por primera vez en línea. A través de un cuestionario y entrevistas con algunos de los participantes, los autores concluyeron que, en general, los docentes tenían actitudes positivas hacia la enseñanza en línea, aunque veían mayor potencial para desarrollar las habilidades receptivas —escuchar y leer— que las productivas —escribir y hablar— en esta modalidad. Respecto a la formación recibida, aunque se mostraron en general satisfechos, comentaron que les habría gustado que estuviera más específicamente dirigida a la enseñanza de lenguas. Por último, mencionaron la importancia de **formar a los aprendientes** y de recibir capacitación y apoyo continuos.

Por último, Gironzetti, Lacorte y Muñoz-Basols (2020) estudiaron las percepciones de docentes (8) y aprendientes (44) en cursos de idiomas híbridos y en línea. Aunque ambos grupos se sentían cómodos con el uso de herramientas tecnológicas, los docentes indicaron niveles más bajos de satisfacción en este campo debido a la **dificultad para desarrollar una relación personal** con los aprendientes, a la **imposibilidad de discutir ideas, conceptos y puntos de vista** y a la **ausencia de un sentido de comunidad**. A la vista de estos resultados, los autores sugieren que el profesorado reciba formación para fomentar la interacción social en entornos virtuales; esta formación debe enfocarse en las características y la potencialidad de la tecnología y no en intentar recrear la interacción típica de las clases presenciales.

2.2 Competencias del profesorado en el aula virtual

Cuando pensamos en la formación de docentes para la modalidad en línea, tenemos que plantearnos, en primer lugar, **cuáles son las competencias** que necesita el profesorado y, en segundo lugar, **cómo debe ser esta formación** para que sea efectiva. Sin duda, la enseñanza en línea requiere unas habilidades diferentes a la enseñanza tradicional. Varios modelos han intentado captar estas habilidades, por ejemplo, el modelo *DigCompEdu* (Redecker 2017). En el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, uno de los estudios más influyentes es el de Hampel y Stickler (2005) que presenta, en forma piramidal, las **siete destrezas** que los docentes necesitan dominar para enseñar en línea. En la base de una pirámide escalonada que refleja la adquisición progresiva de estas destrezas se encuentra la competencia digital básica (*basic Information and Communication Technology [ICT] competence*), seguida de la competencia técnica para manejar programas específicos (*specific technical competence for the software*); a continuación, se halla la destreza para gestionar las limitaciones y las posibilidades del medio (*dealing with constraints and possibilities of the medium*) y después la socialización en línea (*online*

socialization). La siguiente destreza consiste en facilitar la competencia comunicativa (*facilitating communicative competence*). El penúltimo escalón de la pirámide está ocupado por la creatividad y variedad (*creativity and choice*) y, finalmente, la última destreza, que muestra el dominio de la enseñanza en línea, es el disponer de un estilo propio de enseñanza (*own style*).

Sin embargo, a pesar de la existencia de marcos como este, que identifican las destrezas que deben desarrollarse en los programas de formación, la capacitación que reciben los docentes no siempre resulta efectiva o suficiente. Por ejemplo, en un estudio sobre docentes de español en formación en los EE.UU., Gómez Soler y Tecedor (2018) concluyeron que la capacitación en el ámbito de la tecnología estaba basada sobre todo en cómo utilizar herramientas para practicar aspectos formales de la lengua y herramientas de presentación como *PowerPoint*, lo cual indica un **estado incipiente** en la oferta formativa relacionada con la competencia digital. Al comparar la formación en lengua, cultura y tecnología, se observó que la formación sobre tecnología fue percibida como menos efectiva y transferible a los cursos de nivel avanzado que la formación en el área de lengua, aunque más efectiva y transferible que la formación en el área de cultura.

En el contexto de la crisis sanitaria de la COVID-19, Paesani (2020) describió la formación recibida por los docentes en los primeros meses de la pandemia como una capacitación de supervivencia. Según la autora, aunque esta capacitación tuvo un papel esencial para evitar la interrupción de las clases, debe interpretarse como una medida de emergencia, no como un modelo que deba replicarse, puesto que no es un acercamiento ni coherente ni sostenible a largo plazo. Paesani insiste en que una formación efectiva debe estar orientada a objetivos claros; debe ser colaborativa, experiencial, andamiada y sostenible. Además, explorar las creencias y actitudes de los docentes hacia la enseñanza virtual y la formación recibida durante la crisis sanitaria puede servir de base para proponer iniciativas que se ajusten a las características propuestas por autoras como Comas-Quinn (2011) y Paesani (2020). En la sección 3 de este estudio, analizamos dichas creencias y actitudes para elaborar recomendaciones para la práctica, que se presentan en la sección 4.

3 Contribuciones de la investigación actual

El presente estudio cubre un vacío crucial en el campo de las creencias y actitudes del profesorado de español y su formación a partir de dos contribuciones destacadas: en primer lugar, los participantes en el estudio imparten docencia en una gran variedad de contextos, tanto geográficos como educativos, lo cual nos permite extraer conclusiones más amplias que las investigaciones anteriores, que suelen ser estudios a pequeña escala centrados en un grupo específico de docentes en una única institución y un solo contexto geográfico. En segundo lugar, los estudios anteriores son principalmente de

carácter cualitativo, y aquellos que incluyen un análisis cuantitativo contienen únicamente un análisis descriptivo de los datos (Borg 2012). Nuestro estudio utiliza una combinación de técnicas de estadística inferencial, en concreto, un Análisis de Clases Latente (ACL) y una regresión logística multinomial, lo que nos permite ir más allá de la mera descripción de tendencias y sacar conclusiones que se apliquen al conjunto de la población, en este caso, los docentes de Español como Lengua Extranjera (ELE).

Las siguientes preguntas de investigación guían este estudio:

- 1 ¿Qué actitudes/creencias tienen los docentes de ELE hacia la enseñanza en línea?
- 2 ¿Qué factores predicen una actitud positiva?
- 3 ¿Qué formación recibieron durante los primeros meses de la crisis sanitaria?
- 4 ¿Qué retos experimentaron al hacer la transición a la enseñanza en línea?

3.1 Cuestionario de creencias y actitudes

Con el fin de recabar información sobre las experiencias y creencias del profesorado hacia la enseñanza en línea durante los primeros meses de la crisis sanitaria, diseñamos una **encuesta** electrónica (*Apéndice*) con las siguientes secciones: A) información demográfica, B) retos, C) formación para la enseñanza en línea y D) creencias sobre la enseñanza en línea. Esta última sección constaba de 19 preguntas valoradas en una escala de tipo Likert de cinco puntos con un rango de respuesta entre “totalmente de acuerdo” a “totalmente en desacuerdo” e incluía los siguientes constructos: disfrute de la enseñanza en línea; autoeficacia en el entorno virtual; efectividad de la enseñanza en línea; transferibilidad de las prácticas aplicadas; y efectividad de la formación recibida.

3.2 Recogida de datos

Entre junio y agosto del 2020, se distribuyó la encuesta a través de las redes sociales en grupos de docentes de ELE y en listas de distribución de asociaciones de docentes de español e hispanistas en diferentes países y por medio de correos electrónicos a colegios, universidades y sedes del Instituto Cervantes.

3.3 Participantes

Un total de 241 docentes de español de 39 países en cinco continentes completaron la encuesta. A continuación, enumeramos el número de participantes por país: Argentina, Austria, Chile, Colombia, Finlandia, Ghana, India, Indonesia, Noruega, República Dominicana, Rumanía, Sudáfrica, Turquía

(1); Canadá, Portugal (2); Bélgica, Japón, Grecia, Túnez (3); Bulgaria, Jordania, Francia, Hungría, Nueva Zelanda, Polonia, no reportado (4); Marruecos, Rusia, Holanda (5); Australia, China, Italia, República Checa (6); Brasil (7); España (8); Argelia (10); Alemania (15); Irlanda (22); Reino Unido (25); Estados Unidos (58).

La Tabla 3.1 muestra la distribución de participantes según el tipo de institución, años de experiencia enseñando español y años de experiencia enseñando español en línea.

TABLA 3.1 Características de los participantes en el estudio.

<i>Institución</i>	
Primaria y secundaria	32,36% (<i>n</i> = 78)
Escuela de idiomas	36,51% (<i>n</i> = 88)
Universidad	31,12 % (<i>n</i> = 75)
<i>Años enseñando español</i>	
1–5 años	26,14% (<i>n</i> = 63)
6–15 años	32,78% (<i>n</i> = 79)
Más de 15 años	41,07% (<i>n</i> = 99)
<i>Años enseñando español en línea</i>	
0 años	68,87% (<i>n</i> = 166)
1–5 años	19,5% (<i>n</i> = 47)
6–15 años	7,05% (<i>n</i> = 17)
Más de 15 años	4,56% (<i>n</i> = 11)
<i>Formación sobre tecnología recibida antes de la pandemia</i>	
Sí	34,02% (<i>n</i> = 82)
No	65,97% (<i>n</i> = 159)
<i>Formación sobre tecnología recibida durante la pandemia</i>	
Sí	68,04% (<i>n</i> = 164)
No	31,95% (<i>n</i> = 77)

Como vemos, nuestra muestra es equilibrada en cuanto a nivel educativo y experiencia enseñando español. La mayoría de los participantes no había dado clases en línea ni recibido formación relacionada con la enseñanza virtual antes de la pandemia, aunque sí obtuvo formación durante la pandemia. Con respecto a la distribución geográfica de los participantes, hay 39 países representados, aunque algunos como Estados Unidos, Reino Unido e Irlanda cuentan con más presencia en la muestra.

3.4 Análisis de los datos

Una vez recogidos los datos, se codificaron las respuestas. Para las preguntas en escala de Likert, asignamos un puntaje de 1 (“totalmente en desacuerdo”) a 5 (“totalmente de acuerdo”) a todas las respuestas y, para determinar la estructura subyacente a las creencias hacia la enseñanza en línea, realizamos un ACL. Este procedimiento estadístico modela las relaciones entre

variables observadas (sección D) e identifica el número de clases latentes que mejor describe la relación entre ellas (Garson 2009); es decir, el ACL detecta tendencias significativas y clasifica a los participantes en grupos de acuerdo con la probabilidad de que presenten un patrón de respuesta similar en sus respuestas a las preguntas de la encuesta (Monroy, Vidal y Saade 2010). El análisis generalmente estima varios modelos que se comparan usando dos medidas de bondad de ajuste —el Criterio de Información Bayesiana (*BIC*, por sus siglas en inglés) y el Criterio de Información de Akaike (*AIC*, por sus siglas en inglés)—. Estas dos medidas indican un mejor ajuste a los datos cuanto menor es su valor. Una vez identificado el modelo que mejor describía los datos, usamos una regresión logística multinomial para determinar cuáles de las variables demográficas —institución, años enseñando español, años enseñando en línea— y cuáles de las variables asociadas con la formación recibida —antes y durante la pandemia— predecían una actitud positiva hacia la enseñanza en línea. Finalmente, usamos un análisis descriptivo para examinar el contenido de la formación recibida durante los primeros meses de la crisis sanitaria y los retos experimentados por los participantes.

3.5 Resultados

Los resultados del ACL produjeron tres posibles modelos: de tres, cuatro y cinco clases. Los indicadores *AIC* y *BIC* produjeron resultados contradictorios: el *AIC* seleccionó el modelo de cinco clases y el *BIC* el de tres clases, como puede apreciarse en la Tabla 3.2.

TABLA 3.2 Estimación de modelos.

	<i>AIC</i>	<i>BIC</i>
3 clases	11 857,399	12 658,902
4 clases	11 705,994	12 775,826
5 clases	11 609,875	12 948,037

Ante esta contradicción, usamos el criterio de interpretabilidad conceptual para identificar el modelo más apropiado y parsimonioso, es decir, el modelo con menor número de clases. Al usar este criterio, el modelo de tres clases resultó ser no sólo el más fácil de interpretar, sino el modelo en el que todos los grupos tenían un alto porcentaje de membresía: el modelo clasificaba adecuadamente al 96,69% de los participantes de acuerdo con su actitud hacia la enseñanza en línea: Clase Actitud Negativa (CANeg) ($n = 96$); Clase Actitud Neutra (CAN) ($n = 99$); y Clase Actitud Positiva (CAP) ($n = 46$).

Como se recordará, las preguntas relacionadas con las creencias sobre la enseñanza en línea incluían cinco constructos —disfrute, autoeficacia,

efectividad, transferibilidad y efectividad— que los participantes valoraron en una escala con un rango de respuesta entre “totalmente de acuerdo” (5) a “totalmente en desacuerdo” (1). Como puede verse en la Figura 3.1, las tres clases presentan perfiles similares de respuesta, pero en diferentes puntos de la escala: la media de las respuestas de los docentes con actitud negativa está entre el 2 y el 2.5 de la escala (“en desacuerdo”), la de los docentes con actitud neutra entre el 3 y el 3.5 (“ni de acuerdo ni en desacuerdo”) y la de los docentes con actitud positiva entre el 4 y el 4.5 (“de acuerdo”). Encontramos una excepción a este patrón en las respuestas a algunas de las preguntas del constructo “efectividad” (de 4 a 7). La media de estas respuestas en los participantes con actitud negativa sube hasta el 3.5, indicando que experimentaron mayores dificultades enseñando a niveles principiantes (efectividad 4) y que consideraron que la enseñanza de la destreza oral (efectividad 5) es la que más sufre en la enseñanza en línea, seguida de la comprensión auditiva (efectividad 6) y la escritura (efectividad 7). En contraposición, en los otros dos grupos se observa una bajada considerable en la pregunta efectividad 4, indicando que los participantes en estos dos grupos no experimentaron mayores dificultades en la enseñanza a los niveles principiantes. La media de las respuestas a las preguntas sobre la efectividad en la enseñanza de las destrezas baja un poco en los dos grupos, pero se mantiene dentro de la media para cada grupo, lo que sugiere que, al contrario de lo que ocurre entre los participantes con actitud negativa, estos grupos no experimentaron mayores dificultades con la enseñanza de una destreza en particular.

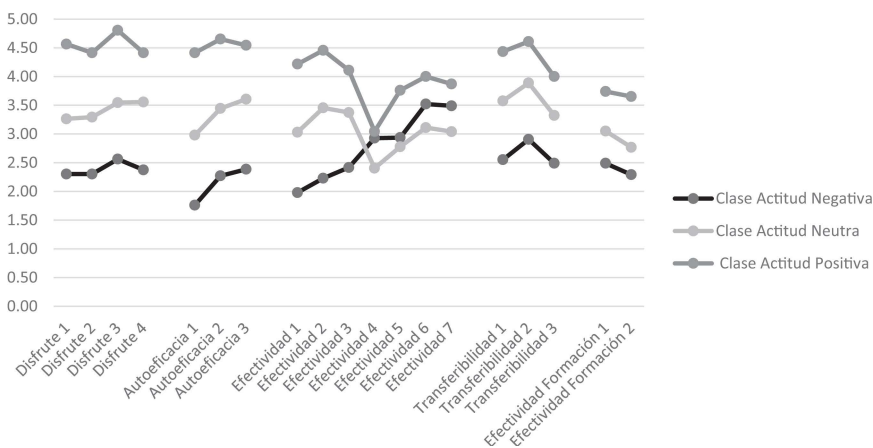


FIGURA 3.1 Modelo de tres clases.

Los resultados de la regresión logística multinomial revelaron que las variables institución, formación antes de la pandemia y formación durante la

pandemia eran factores predictivos en el modelo, mientras que años enseñando español y años enseñando en línea no fueron predictores significativos para ninguna de las clases. A continuación, detallamos los resultados para cada una de las variables independientes que resultaron significativas en términos de ratio de riesgo relativo y de probabilidad predictiva (véase la Tabla 3.3, en la que se indican en **negrita** las comparaciones que resultaron significativas en la regresión).

TABLA 3.3 Probabilidades predictivas.

	CANeg		CAN		CAP	
	Proba- bilidad	CI	Proba- bilidad	CI	Proba- bilidad	CI
<i>Institución</i>						
Primaria y secundaria	0,55	0,46–0,63	0,37	0,27–0,46	0,07	0,02–0,12
Escuelas de idiomas	0,13	0,07–0,19	0,55	0,46–0,65	0,30	0,22–0,38
Universidades	0,54	0,46–0,63	0,28	0,18–0,37	0,17	0,11–0,23
<i>Años enseñando</i>						
1–5 años	0,34	0,26–0,43	0,46	0,35–0,57	0,19	0,11–0,27
6–15 años	0,41	0,33–0,49	0,38	0,28–0,47	0,20	0,13–0,27
> 15 años	0,41	0,34–0,48	0,40	0,32–0,48	0,18	0,12–0,23
<i>Años enseñando en línea</i>						
0 años	0,42	0,36–0,47	0,42	0,36–0,49	0,15	0,10–0,19
1–5 años	0,40	0,29–0,51	0,31	0,19–0,44	0,27	0,18–0,37
6–15 años	0,23	0,07–0,39	0,47	0,25–0,69	0,29	0,10–0,48
> 15 años	0,27	0,09–0,45	0,45	0,20–0,70	0,27	0,08–0,46
<i>Formación antes</i>						
Sí	0,10	0,23–0,37	0,38	0,28–0,47	0,51	0,24–0,69
No	0,44	0,39–0,50	0,42	0,36–0,49	0,12	0,08–0,16
<i>Formación durante</i>						
Sí	0,43	0,37–0,48	0,39	0,33–0,46	0,17	0,12–0,21
No	0,32	0,25–0,39	0,44	0,34–0,54	0,23	0,15–0,30

Los resultados del análisis indicaron que los docentes de escuelas de idiomas se diferenciaban del resto por manifestar primordialmente actitudes neutras. En cambio, los docentes de primaria, secundaria y de universidad manifestaron actitudes negativas, neutras y positivas, por este orden. Los participantes que trabajaban en escuelas de idiomas tenían una ratio de riesgo relativo mayor de pertenecer a la CAN que a CANeg o CAP. Los resultados de la prueba post-hoc de Bonferroni indicaron que los participantes que trabajaban en escuelas de idiomas eran significativamente diferentes a los que trabajaban en escuelas primarias o secundarias (RRR = 0,25; $z = -2,66$; $p = 0,01$; CI = 0,07–0,8) y en universidades (RRR = 0,18; $z = 2,72$; $p = 0,01$; CI = 1,28–12,8). El análisis no arrojó diferencias significativas entre

los docentes que trabajaban en escuelas primarias y secundarias y los que trabajaban en universidades ($RRR = 1,01$; $z = 0,03$; $p = 1,00$; $CI = 0,37-2,76$). Al calcular la probabilidad predictiva de pertenecer a una de las tres clases, los resultados mostraron que los docentes de escuelas de idiomas tenían una probabilidad de 0,55 de ser asignados a CAN y de 0,3 y 0,13 a las CAP y CANeg, respectivamente. Los docentes de primaria y secundaria, por su parte, tenían una probabilidad predictiva de 0,55 de ser asignados a CANeg y de 0,37 y 0,07 a CAN y CAP, respectivamente. Probabilidades similares tenían los docentes universitarios: 0,54 a CANeg y 0,28 y 0,17 a CAN y CAP, respectivamente.

Con respecto a la formación antes de la pandemia, los resultados del análisis indicaron que los docentes que recibieron capacitación para enseñar en línea antes del comienzo de la crisis sanitaria manifestaron una actitud más positiva hacia este modelo de enseñanza, mientras que los docentes que no recibieron formación con anterioridad manifestaron primordialmente actitudes negativas y neutras. Los participantes que recibieron formación antes de la pandemia tenían una ratio de riesgo relativo mayor de pertenecer a CAP que a CAN o CANeg. Los resultados de la prueba post-hoc de Bonferroni indicaron que los participantes que recibieron formación antes de la pandemia eran significativamente diferentes a aquellos que no habían recibido formación ($RRR = 3,14$; $z = 2,34$; $p = 0,01$; $CI = 1,2-8,23$). Al calcular la probabilidad predictiva de pertenecer a una de las tres clases, los resultados mostraron que los participantes que habían recibido formación antes de la pandemia tenían una probabilidad predictiva de ser asignados a CAP de 0,51, pero de sólo 0,37 y 0,11 de ser asignados a CAN o CANeg, respectivamente. Por su parte, los participantes que no habían recibido formación antes de la pandemia tenían una probabilidad predictiva de 0,45 de ser asignados a CANeg, de 0,42 a CAN y de 0,12 a CAP.

Para la variable formación durante la pandemia, los resultados del análisis indicaron que los docentes que recibieron capacitación durante los meses iniciales de la pandemia manifestaron primordialmente actitudes negativas, mientras que los docentes que no recibieron formación manifestaron actitudes neutras, negativas y positivas, por este orden. Los participantes que recibieron formación durante los primeros meses de la crisis sanitaria tenían una ratio de riesgo relativo mayor de pertenecer a CANeg o a CAN que a CAP. Los resultados de la prueba post-hoc de Bonferroni arrojaron diferencias significativas entre los participantes que recibieron formación durante la pandemia y los que no ($RRR = 0,24$; $z = -2,29$; $p = 0,02$; $CI = 0,07-0,81$). Al calcular la probabilidad predictiva de pertenecer a una de las tres clases, los resultados mostraron que los participantes que recibieron formación en los primeros meses de la pandemia tenían una probabilidad predictiva de 0,43 de ser asignados a CANeg, de 0,39 a CAN y de 0,17 a la CAP. Por su parte, los participantes que no recibieron formación en esos primeros meses tenían una

probabilidad predictiva de 0,44 de ser asignados a la CAN y de 0,32 y 0,23 a la CANeg y CAP, respectivamente.

Finalmente, examinamos el contenido de la formación recibida durante los primeros meses de la crisis sanitaria y los retos experimentados por los participantes. Como puede observarse en la Figura 3.2, un mayor porcentaje de docentes de la CAP reportó haber recibido formación en las diferentes categorías que los docentes de CANeg y CAN. Solo rompe esta tendencia la categoría “plataforma digital”, para la que el 80% de los docentes de CANeg reportaron haber recibido formación, frente a un 75,38% de los docentes de CAN y un 68% de los de CAP. Interesantes por el contraste que se observa entre clases son los resultados en las categorías “evaluación”, “motivación” y “sesiones síncronas”. En estas categorías la diferencia entre clases es de alrededor de 20% entre CAP y CANeg y de casi un 10% entre CAP y CAN para las dos primeras categorías y un 20% para la tercera. Estos resultados indican que los docentes que expresaron actitudes negativas recibieron formación primordialmente en aspectos básicos de la enseñanza en línea (p. ej., el manejo de plataformas virtuales) mientras que un mayor porcentaje de los docentes con actitudes neutras y positivas recibieron formación en aspectos más complejos (p.ej., cómo gestionar las sesiones síncronas, crear materiales

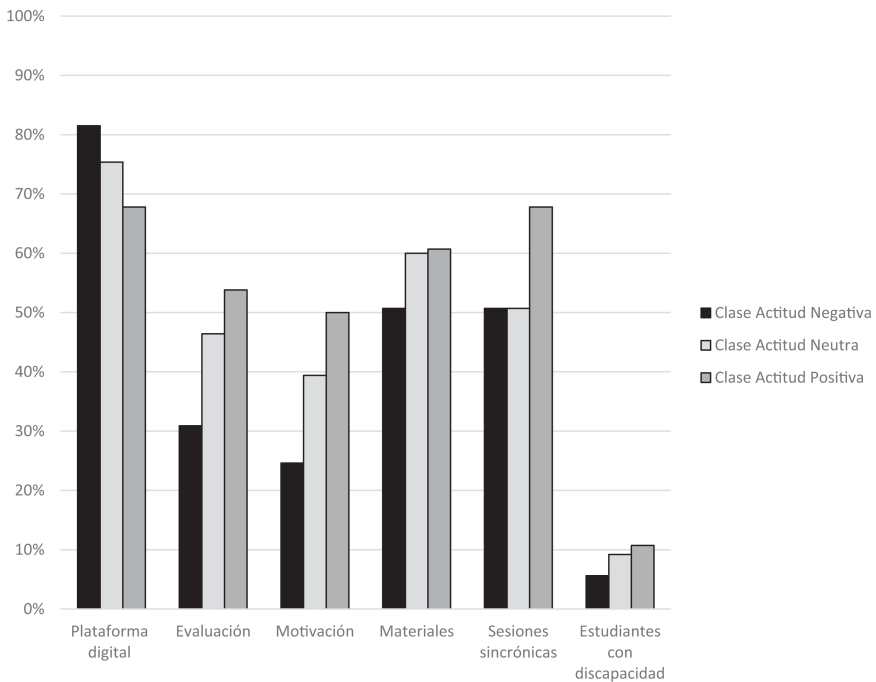


FIGURA 3.2 Contenido de la formación en los primeros meses de la crisis sanitaria.

efectivos, evaluar y motivar a los aprendientes), que son esenciales no solo para el buen manejo de una clase en línea sino para ofrecer una educación de calidad en el entorno virtual.

Respecto a los retos experimentados por los participantes, como puede observarse en la Figura 3.3, la tendencia en el área de retos es clara: el porcentaje de docentes con actitud negativa que reportaron haber experimentado dificultades en las categorías presentadas es mayor para casi todas las instancias; le siguen los docentes con actitud neutra y, por último, los docentes con actitud positiva. Destacan particularmente los retos “motivar a los aprendientes” y “hacer que los aprendientes hablaran en español en las sesiones sincrónicas”, que reportaron haber experimentado un 60% de los docentes de CANeg, un 55% de los de CAN y un 40% de los de CAP. Especial atención hay que prestar al reto “diseñar actividades en línea efectivas”, pues un alto porcentaje de participantes de CAN (66%) y CAP (48%) señalaron haber experimentado dificultades en esta área.

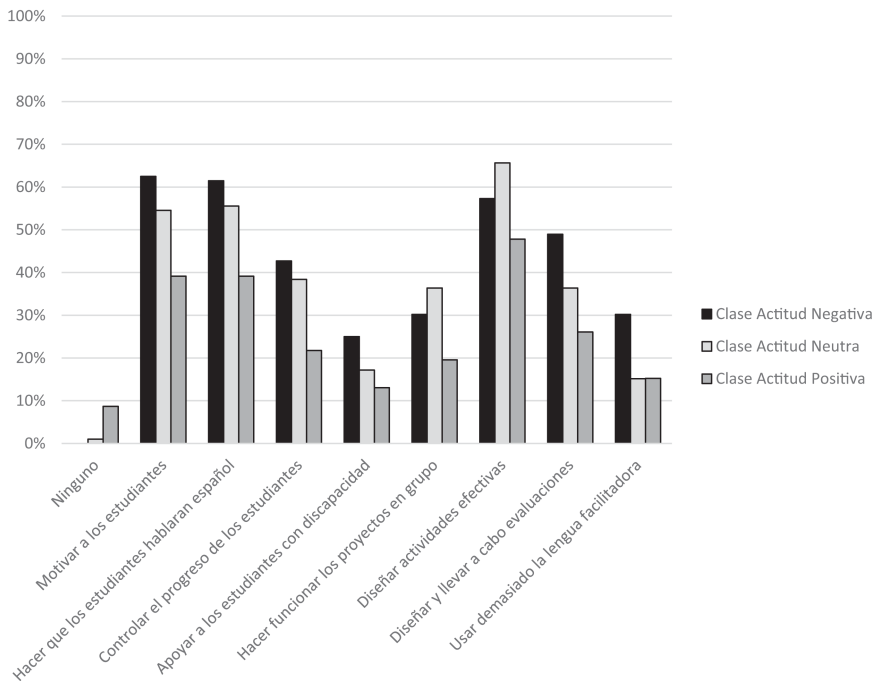


FIGURA 3.3 Retos experimentados por los docentes al inicio de la crisis sanitaria.

Estos resultados indican que, aunque, como era de esperar, los docentes que expresaron actitudes negativas experimentaron más retos que los docentes de las otras clases, también hay ciertas dificultades que experimentan los

docentes de manera generalizada —incluso aquellos que recibieron formación relacionada con esas áreas— lo cual nos ayuda a identificar aspectos que necesitan especial atención en futuras capacitaciones de docentes.

3.6 *Discusión*

El objetivo de este estudio era examinar las creencias y actitudes del profesorado hacia la enseñanza en línea, con el fin de determinar su nivel de competencia digital e identificar áreas en la formación que pueden mejorarse. En esta sección volvemos a nuestras preguntas de investigación y las respondemos e interpretamos según los datos recogidos.

La primera pregunta se centraba en cuáles eran las actitudes y creencias de los docentes de ELE hacia la enseñanza en línea. Nuestros datos muestran que un 39,8% de los docentes mostraron una actitud negativa, un 42,07% una actitud neutra y un 19,08% una actitud positiva. Estos resultados suponen una pequeña evolución con respecto a los resultados de la encuesta de *Inside Higher Ed* (Jaschik y Lederman 2018), que concluyó que 50% de docentes expresaban reticencias hacia la enseñanza en línea.

La segunda pregunta se centraba en qué factores predecían una actitud positiva hacia la enseñanza en línea. Nuestro análisis muestra que, si bien los años de experiencia enseñando de forma presencial o en línea no son predictores de la actitud, el tipo de institución y haber recibido formación antes de tener que enseñar en línea predicen una actitud positiva, mientras que la formación recibida en el momento de la pandemia tiene efectos negativos en la actitud hacia la enseñanza en línea.

Respecto al tipo de institución, los docentes que trabajaban en escuelas de idiomas mostraron actitudes en general más positivas que los docentes de primaria, secundaria y de universidad. Las causas de esta diferencia pueden ser múltiples: la motivación de los aprendientes (que suele ser mayor en este tipo de centros, ya que participan de manera voluntaria), el número de aprendientes por clase (que tiende a ser menor que en otros tipos de instituciones) y la existencia de plataformas sólidas y consolidadas (tales como el AVE del Instituto Cervantes).

En cuanto a la formación antes de la pandemia, el hecho de que predijera actitudes más positivas no solo muestra la necesidad de que la capacitación se lleve a cabo de manera escalonada y sostenible, como defiende Paesani (2020), sino que se puede relacionar con la importancia de que provea el andamiaje necesario para impulsar los cambios de identidad de los que habla Comas-Quinn (2011). No hay que olvidar que una transformación de esta envergadura requiere, por un lado, un entendimiento auténtico de las posibilidades pedagógicas de la tecnología y, por otro, la aceptación de nuevos roles, procesos ambos que necesitan tiempo y reflexión. En contraposición, la formación durante la pandemia predijo actitudes negativas, lo que es consistente

con los comentarios de Paesani (2020) sobre la falta de efectividad de “la formación de supervivencia”. Los resultados muestran que la capacitación se centró en el manejo de plataformas virtuales (p. ej., *Zoom*, *Moodle*, *Google Classroom*) con el objetivo de trasladar la enseñanza presencial a un entorno virtual; sin embargo, la educación virtual no puede ser una réplica de la clase presencial, sino que tiene que estar diseñada y desarrollada de acuerdo con sus propios principios y teniendo en cuenta tanto el potencial que ofrecen los entornos virtuales como sus limitaciones (Gironzetti, Lacorte y Muñoz-Basols 2020). Una formación efectiva tiene que estar centrada en principios pedagógicos subyacentes y alejarse del enfoque en las herramientas (Chao 2015). Además, uno de los problemas de la formación de emergencia del comienzo de la pandemia fue quizás la gran cantidad de información que se tuvo que asimilar en un corto periodo de tiempo. Habiendo superado este momento inicial de crisis, la clave del éxito es que la formación en tecnología tenga lugar de manera paulatina y gradual.

Las tercera y cuarta preguntas —sobre la formación recibida durante los primeros meses de crisis sanitaria y los retos experimentados— son fundamentales para determinar los diferentes niveles de competencia y para planificar iniciativas de formación. Los resultados del análisis descriptivo nos permiten inferir que los docentes que tienen una actitud negativa hacia la enseñanza en línea poseen un nivel de competencia digital muy limitado, como evidencian el hecho de que su capacitación se centrara en los niveles más bajos de la pirámide de destrezas de Hampel y Stickler (2005) y que un alto porcentaje (hasta un 60% en algunos casos) reportara experimentar dificultades en todas las categorías presentadas. Respecto a futuras intervenciones de formación, los resultados de la pregunta 4, referente a los retos afrontados, muestran que más de un 50% de los participantes, independientemente de la clase a la que pertenecieran, sufrieron dificultades en tres áreas: motivando a los aprendientes, haciendo que hablaran en las clases síncronas y diseñando actividades efectivas, lo que sugiere que estas deben ser áreas de prioridad para programas de capacitación.

Este estudio subraya la importancia de adoptar una actitud positiva hacia la enseñanza mediada por tecnología mediante una formación continua y sostenible. Como hemos mencionado, antes de la crisis sanitaria ya existían iniciativas teóricas que marcaban una hoja de ruta para el desarrollo de competencias digitales en el ámbito de la enseñanza en general (*DigCompEdu*, Redecker 2017) y de la enseñanza de lenguas en particular (*skills pyramid*, Hampel y Stickler 2005; *European Profiling Grid*, Mateva, Vitanova y Tashevska 2013); sin embargo, la pandemia puso de manifiesto que estas iniciativas no se estaban poniendo en práctica de manera generalizada en la comunidad de docentes de ELE, por falta de formación adecuada, por una reticencia a adaptarse a estos nuevos contextos educativos o por otro tipo de restricciones externas. Esta crisis sirvió para demostrar que la formación de docentes en competencias digitales no puede ocurrir de manera puntual y

esporádica, sino que debe integrarse de manera coherente y sistemática como parte esencial de la formación y el desarrollo profesional.

4 Recomendaciones para la práctica

Basándonos en las características descritas por Paesani (2020) y las recomendaciones propuestas por Comas-Quinn (2011) para apoyar la construcción de una identidad profesional virtual, proponemos varias iniciativas para fomentar la formación en competencias digitales. Estas deben adaptarse a las necesidades de cada centro y a las necesidades individuales de sus docentes, cuya competencia digital puede variar en gran medida debido a la edad, los años de experiencia docente o anteriores oportunidades de desarrollo profesional (o falta de ellas). Consideramos que la carga de la formación no puede recaer solamente en los docentes, sino que debe ser reconocida y facilitada por los administradores de los centros. Por ejemplo, es de esperar que una formación remunerada o una formación que tenga lugar durante el horario laboral tendrá mejor recepción que una que no tenga estas características. En la misma línea, una formación diferenciada y escalonada que tenga en cuenta las diferentes destrezas y experiencias del profesorado tendrá el potencial de ser más efectiva y ser mejor recibida que una formación que no atienda a las diferencias individuales de los participantes. Teniendo esto en cuenta, queda claro que la capacitación del profesorado debe ser un esfuerzo colectivo que incluya tanto a docentes como administradores y organizaciones que promuevan una formación útil y sostenible. A continuación, presentamos seis iniciativas específicas.

4.1 Programa de mentores

Este tipo de iniciativa permite aprovechar el conocimiento de los profesionales con mayor formación y experiencia en competencias digitales y comunicarlo de manera efectiva a colegas con menos experiencia y competencia en esta área. Si no es posible tener un mentor en nuestra misma institución, hay iniciativas como el *Distance Learning Mentoring Program* de ACTFL (<https://www.actfl.org/learn/mentoring-program>) que se ofrece de manera gratuita a los miembros de la organización.

4.2 Observaciones entre docentes

Esta práctica ha demostrado ser efectiva tanto en contextos tradicionales (Kissau y King 2015) como en entornos virtuales (O’Riordan, Buckley y Lincoln 2021). El proceso debe estar guiado por la persona observada y puede estructurarse en tres fases: una reunión antes de la observación para determinar en qué se quiere recibir retroalimentación, la observación y una última reunión para comentar la observación y áreas o iniciativas de mejora.

4.3 Comunidades de práctica

Estos grupos representan un punto de encuentro con otros profesionales del campo en un ambiente relajado en el que debatir temas de interés mutuo. Entre sus ventajas están que permiten diferentes niveles de participación y que abren el diálogo a las perspectivas externas a la institución del participante. Algunas de estas comunidades han surgido de manera informal en las redes sociales, por ejemplo, el grupo de Facebook *Technology for Language Teaching and Learning*, pero también hay comunidades de práctica instituidas de manera formal, como la ya mencionada *Distance Learning Mentoring Special Interest Group* de ACTFL o las de asociaciones profesionales como *Computer-Assisted Language Instruction Consortium* (CALICO) y *European Association of Computer Assisted Language Learning* (EuroCALL), que cuentan con grupos especiales de interés (SIGs, por sus siglas en inglés) y organizan conferencias anuales donde sus miembros tienen la oportunidad de socializar.

4.4 Talleres pedagógicos

Este tipo de charlas, en formato presencial o virtual, representan una manera de estar al día con los nuevos avances tecnológicos aplicados a la enseñanza de ELE. Independientemente del formato, es importante recordar que este tipo de formación debe ir más allá de la familiarización con herramientas específicas y deben incluir una presentación o debate sobre los principios pedagógicos que apoyan su uso en el aula.

4.5 Encuestas a aprendientes

Aparte de conversaciones informales con los aprendientes, las encuestas anónimas —a través de servicios como *Google Forms* o *Survey Monkey*— son una forma alternativa de medir la efectividad de la enseñanza e integrar la perspectiva de los aprendientes. Dado que las opiniones de los aprendientes pueden diferir de las de los docentes (Gironzetti, Lacorte y Muñoz-Basols 2020), es un buen ejercicio para el docente reflexionar sobre los puntos de discrepancia, buscar soluciones tangibles para los problemas que plantean los aprendientes y utilizar esta retroalimentación como fuente a partir de la cual mejorar la práctica docente.

4.6 Reflexión crítica guiada

La reflexión crítica es un componente esencial para asimilar cualquier tipo de formación e integrarla de manera coherente en nuestras prácticas docentes.

Haines (2015, 177) propone centrar la exploración de nuevas herramientas en tres áreas:

- 1 el potencial pedagógico de la herramienta;
- 2 similitudes y diferencias con otras herramientas;
- 3 posibilidades de acción de la herramienta en un contexto específico: cómo puede usarse para apoyar la enseñanza y el aprendizaje.

Otro paso importante de la reflexión es el posterior al uso de una nueva herramienta. Preguntarse qué funcionó y qué no, cómo fue la reacción de los aprendientes, si hubo problemas o funciones que no se habían anticipado y, a partir de las respuestas a estas preguntas, hacer un análisis de coste-beneficio.

5 Conclusión y futuras líneas de investigación

Una de las principales conclusiones que pueden extraerse, a partir de las experiencias de los docentes con la enseñanza en línea durante la pandemia, es que la capacitación no puede ofrecerse como una tirita ante un momento de crisis, ya que esta formación suele limitarse a las competencias básicas y puede generar actitudes negativas; la formación debe empezar antes, ser continua y utilizar gran variedad de recursos e iniciativas, como las presentadas en la sección 4. La tecnología cambia rápidamente y nuestra enseñanza debe evolucionar de manera dinámica con ella. Como hemos señalado, la conexión con nuestros colegas tanto dentro de nuestro centro como en comunidades virtuales es fundamental para que esta evolución se desarrolle con éxito. El docente debe abrirse a estas nuevas formas de desarrollo profesional para participar activamente en la comunidad educativa del siglo XXI.

Si bien los resultados de nuestro estudio nos permiten ofrecer una serie de iniciativas de formación en armonía con propuestas anteriores, también abren nuevas preguntas y áreas de investigación. Los expertos en la enseñanza de lenguas mediada por tecnología (p. ej., Gacs, Goertler y Spasova 2020; Paesani 2020) coinciden en que la rápida transición al entorno virtual durante los primeros meses de la crisis sanitaria hace que no podamos denominar este tipo de enseñanza como enseñanza en línea, pues no siguió las recomendaciones mínimas establecidas en el campo, un diagnóstico con el que coincidimos plenamente. Por ello, es imperativo que se elaboren iniciativas reales de formación y se examine cuál es su impacto en las actitudes, creencias y competencias digitales del profesorado. Nuestro estudio presenta un panorama general de estos constructos a muy pocos meses de la crisis inicial. Es de esperar que, con la formación adecuada, las actitudes, creencias y competencias digitales del profesorado evolucionen de manera positiva.

6 Lecturas adicionales comentadas

Gironzetti, E., M. Lacorte y J. Muñoz-Basols. 2020. “Teacher Perceptions and Student Interaction in Online and Hybrid University Language Learning Courses”. En *Current Perspectives in Language Teaching and Learning in Multicultural Contexts/Perspectivas actuales en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales*, eds. M. Planelles Almeida, A. Foucart y J. M. Licerias, 507–539. Cizur Menor: Thomson Reuters-Aranzadi.

Este capítulo examina las percepciones de los docentes y los aprendientes sobre la efectividad y el nivel de satisfacción en cursos híbridos y en línea. Lo interesante de este estudio es la discrepancia que encuentran entre las declaraciones de los docentes y aprendientes: los docentes muestran menos satisfacción con el curso que los aprendientes. Los autores señalan la importancia de una formación que fomente la interacción en entornos virtuales.

Stickler, U. y R. Hampel. 2015. “Transforming Teaching: New Skills for Online Language Learning Spaces”. En *Developing Online Language Teaching: Research-Based Pedagogies and Reflective Practices. New Language Learning and Teaching Environments*, eds. R. Hampel y U. Stickler, 63–77. Londres: Palgrave Macmillan.

Estas autoras proponen un marco de referencia para la capacitación en competencias digitales del profesorado de lenguas. El marco tiene forma piramidal e incluye siete destrezas o competencias: competencia tecnológica básica, competencia tecnológica para manejar los programas seleccionados, habilidad para gestionar las limitaciones del medio, habilidades sociales para crear un espíritu de comunidad, habilidad para facilitar la adquisición de la competencia comunicativa, competencia creativa y capacidad de desarrollar un estilo de enseñanza propio.

APÉNDICE

Encuesta electrónica

Nota: Para ayudar a los lectores a identificar las preguntas de cada constructo añadimos los nombres de dichos constructos entre corchetes.

A) Información general

Trabajas en . . .

- un colegio de primaria
- un instituto (secundaria)
- una universidad
- otro (por favor, especifica):

¿Cuánto tiempo llevas enseñando?

- 1–5 años
- 6–15 años
- Más de 15 años

¿Durante cuánto tiempo habías dado clase en línea **ANTES** de la crisis de la COVID-19 (primavera 2020)?

- No había tenido experiencia enseñando online antes de esta crisis
- 1–5 años
- 6–15 años
- Más de 15 años

¿En qué país das clase?

B) Retos

¿Cuáles fueron los principales retos que encontraste al enseñar online durante la primavera del 2020? Escoge todas las que correspondan.

- Ninguno
- Motivar a los estudiantes
- Hacer que los estudiantes hablaran en español en las sesiones síncronas
- Controlar el progreso de los estudiantes
- Apoyar a los estudiantes con discapacidad
- Hacer funcionar los proyectos en grupo
- Diseñar actividades en línea efectivas
- Diseñar y llevar a cabo evaluaciones
- Usar demasiado la L1 u otra lengua facilitadora (ej., inglés) durante las sesiones síncronas
- Otra (por favor, especifica):

C) Formación

¿Habías tenido algún tipo de formación para enseñar en línea **ANTES** de la crisis de la COVID-19 (primavera 2020)?

- Sí
- No

¿Recibiste alguna formación **DURANTE** los primeros meses de la crisis de la COVID-19 (primavera 2020)?

- Sí
- No

[Contenido de la formación]

¿Cuál fue el contenido de esas sesiones de formación? Escoge todas las que apliquen.

- Cómo utilizar la plataforma digital de tu colegio/universidad (por ejemplo, *Moodle*, *Google Classroom*, *Blackboard*, *Canvas*, etc.) de manera efectiva
- Cómo adaptar los métodos de evaluación en el contexto virtual
- Cómo motivar a los estudiantes en un contexto virtual
- Cómo crear materiales para un contexto virtual

- Cómo realizar sesiones síncronas
- Cómo apoyar a estudiantes con discapacidad en la enseñanza virtual
- Otra (por favor, especifica):

D) Creencias sobre la enseñanza en línea

Las siguientes preguntas requerían una valoración en una escala de Likert de cinco puntos, donde (1) indicaba “totalmente en desacuerdo” y (5) “totalmente de acuerdo”.

Escoge la opción adecuada para cada una de las siguientes afirmaciones:

[Disfrute]

- (1) Disfruto enseñando *online*
- (2) Me sentí cómodo enseñando en línea
- (3) Me siento cómodo enseñando *online* **AHORA**
- (4) Enseñar *online* durante la crisis de la COVID-19 ha cambiado mi opinión sobre la enseñanza online de manera **positiva**

[Autoeficacia]

- (1) Creo que puedo enseñar en línea de manera tan efectiva como la enseñanza presencial
- (2) Me siento seguro diseñando una clase en línea
- (3) Me siento seguro que puedo hacer actividades colaborativas en las clases en línea

[Efectividad de la enseñanza en línea]

- (1) Creo que los estudiantes pueden aprender en línea tanto como en clases presenciales
- (2) Creo que las lenguas se pueden enseñar en línea de manera efectiva
- (3) Creo que podemos hacer una conexión con la cultura en línea de manera tan efectiva como en las clases presenciales
- (4) Creo que enseñar a principiantes es más difícil que enseñar a estudiantes avanzados en clases en línea
- (5) Creo que las habilidades orales son las que menos sufren en las clases en línea
- (6) Creo que las habilidades de escucha son las que menos sufren en las clases en línea
- (7) Creo que la escritura es la habilidad que menos sufre en las clases en línea

[Transferibilidad a la modalidad presencial]

- (1) Creo que lo que he aprendido en las clases en línea se puede transferir a las clases presenciales
- (2) Incorporaré más herramientas tecnológicas en mis futuras clases presenciales
- (3) Incorporaré los tipos de evaluación que he hecho en mis clases en línea en mis futuras clases presenciales

[Efectividad de la formación recibida]

- (1) El apoyo que recibí durante la crisis de la COVID-19 fue útil
- (2) Recibí el apoyo que necesitaba durante la crisis del de la COVID-19

Bibliografía

- American Council on the Teaching of Foreign Languages [ACTFL]. 2011. *21st Century Skills Map*. Washington, DC: Partnership for 21st Century Skills.
- Barnard, R. y A. Burns, eds. 2012. *Researching Language Teacher Cognition and Practice: International Case Studies*. Bristol: Multilingual Matters.
- Borg, S. 2003. "Teacher Cognition in Language Teaching: A Review of Research on What Language Teachers Think, Know, Believe, and Do". *Language Teaching* 36 (2): 81–109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>.
- Borg, S. 2006. *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice*. Londres: Continuum.
- Borg, S. 2012. "Current Approaches to Language Teacher Cognition Research: A Methodological Analysis". En *Researching Language Teacher Cognition and Practice: International Case Studies*, eds. R. Barnard y A. Burns, 11–29. Bristol: Multilingual Matters.
- Canals, L. y A. Al-Rawashdeh. 2019. "Teacher Training and Teachers' Attitudes towards Educational Technology in the Deployment of Online English Language Courses in Jordan". *Computer Assisted Language Learning* 32 (7): 639–664. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1531033>.
- Chao, C. 2015. "Rethinking Transfer: Learning from CALL Teacher Education as Consequential Transition". *Language Learning & Technology* 19 (1): 102–118. <http://dx.doi.org/10.125/44404>.
- Comas-Quinn, A. 2011. "Learning to Teach Online or Learning to Become an Online Teacher: An Exploration of Teachers' Experiences in a Blended Learning Course". *ReCALL* 23 (3): 218–232. <https://10.1017/S0958344011000152>.
- Ertmer, P. A. 2005. "Teacher Pedagogical Beliefs: The Final Frontier in Our Quest for Technology Integration". *Educational Technology, Research and Development* 53 (4): 25–39. <https://doi.org/10.1007/BF02504683>.
- Gacs, A., S. Goertler y S. Spasova. 2020. "Planned Online Language Education Versus Crisis-Prompted Online Language Teaching: Lessons for the Future". *Foreign Language Annals* 53 (2): 380–392. <https://doi.org/10.1111/flan.12460>.

- Garson, G. D. 2009. *Statnotes: Topics in Multivariate Analysis*. s.l: s.i. <http://www2.chass.ncsu.edu/garson/pa765/statnote.htm>.
- Gironzetti, E., M. Lacorte y J. Muñoz-Basols. 2020. "Teacher Perceptions and Student Interaction in Online and Hybrid University Language Learning Courses". En *Current Perspectives in Language Teaching and Learning in Multicultural Contexts* [Perspectivas actuales en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales], eds. M. Planelles Almeida, A. Foucart y J. M. Licerias, 507–539. Cizur Menor: Thomson Reuters-Aranzadi.
- Gómez Soler, I. y M. Tecedor. 2018. "Foreign Language Teaching Assistant Training: A Contrastive Analysis of Trainers and Trainees' Perspectives". *Hispania* 101 (1): 38–54. <https://doi.org/10.1353/hpn.2018.0083>.
- Haines, K. 2015. "Learning to Identify and Actualize Affordances in a New Tool". *Language Learning & Technology* 19 (1): 165–180. <http://dx.doi.org/10.125/44407>.
- Hampel, R. y U. Stickler. 2005. "New Skills for New Classrooms: Training Tutors to Teach Languages Online". *Computer Assisted Language Learning* 18 (4): 311–326. <https://doi.org/10.1080/09588220500335455>.
- Jaschik, S. y D. Lederman. 2018. *2018 Survey of Faculty Attitudes on Technology: A Study by Inside Higher Ed and Gallup*. Washington, DC: Inside Higher Ed/Gallup.
- Kissau, S. P. y E. T. King. 2015. "Peer Mentoring Second Language Teachers: A Mutually Beneficial Experience?". *Foreign Language Annals* 48 (1): 143–160. <https://doi.org/10.1111/flan.12121>.
- Mateva, G., A. Vitanova y S. Tashevska, S. 2013. *European Profiling Grid User Guide. Lifelong Learning Programme*. Londres: Eaquals.
- Monroy, L., R. S. Vidal y A. Saade. 2010. *Análisis de Clases Latentes: Una técnica para detectar heterogeneidad en poblaciones*. México, DF: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (CENEVAL).
- O'Riordan, F., K. Buckley y A. Lincoln. 2021. *Peer Observation of Teaching: Can Peer Observation of Teaching Enhance Professional Development Practices within Higher Education? A Literature Scoping Review*. Dublín: Dublin City University.
- Paesani, K. 2020. "Teacher Professional Development and Online Instruction: Cultivating Coherence and Sustainability". *Foreign Language Annals* 53 (2): 292–297. <https://doi.org/10.1111/flan.12468>.
- Pajares, M. F. 1992. "Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct". *Review of Educational Research* 62 (2): 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>.
- Petrovich, I. 2018. *La interacción oral y las TIC en el aula de ELE. Un estudio sobre las actitudes de los profesores hacia las herramientas digitales*. Tesis de Máster inedita, Dalarna University.
- Redecker, C. 2017. *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Sevilla: Joint Research Centre.
- Richardson, V. 1996. "The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach". En *Handbook of Research on Teacher Education*, ed. J. Sikula, 102–119. Nueva York: Macmillan.
- Sarnoff, I. 1970. "Social Attitudes and the Resolution of Motivational Conflict". En *Attitudes*, eds. M. Jahoda y N. Warren, 271–282. Harmondsworth: Penguin.
- Song, S. Y. 2015. "Teachers' Beliefs about Language Learning and Teaching". En *The Routledge Handbook of Educational Linguistics*, eds. M. Bigelow y J. Enns-Kananen, 263–275. Londres y Nueva York: Routledge.

- Stickler, U. y R. Hampel. 2015. "Transforming Teaching: New Skills for Online Language Learning Spaces". En *Developing Online Language Teaching: Research-Based Pedagogies and Reflective Practices. New Language Learning and Teaching Environments*, eds. R. Hampel y U. Stickler, 63–77. Londres: Palgrave Macmillan.
- Taraneko, O. 2014. *Creatividad y TICs. Un reto en el aula. Actitudes y percepciones del profesorado de ELE en Islandia*. Tesis de Máster inedita, Universidad de Islandia.