Innovación docente en tiempos de COVID-19: estudio comparativo de las creencias de profesores y alumnos de ELE ante la educación a distancia

Giulia Nalesso
Università degli Studi di Padova

1 Introducción

La declaración de pandemia por COVID-19, establecida por la Organización Mundial de la Salud (OMS) el 11 de marzo de 2020, decretó la limitación de la movilidad de las personas y, como consecuencia, todos los países del mundo comenzaron a aplicar medidas de control para contrarrestar los efectos del virus. Las universidades y las escuelas de todos los niveles fueron obligadas a suspender los procesos de enseñanza-aprendizaje en su modalidad presencial y asegurar su continuidad en formato virtual. Se cambiaron así de forma urgente los métodos didácticos "tradicionales" por una enseñanza remota de emergencia dada la rapidez con la que se tuvo que cerrar las aulas e implementar la enseñanza a distancia (ED):

> In contrast to experiences that are planned from the beginning and designed to be online, emergency remote teaching (ERT) is a temporary shift of instructional delivery to an alternate delivery mode due to crisis circumstances. It involves the use of fully remote teaching solutions for instruction or education that would otherwise be delivered face-to-face or as blended or hybrid courses and that will return to that format once the crisis or emergency has abated. The primary objective in these circumstances is not to re-create a robust educational ecosystem but rather to provide temporary access to instruction and instructional supports in a manner that is quick to set up and is reliably available during an emergency or crisis. When we understand ERT in this manner, we can start to divorce it from "online learning" (Hodges *et al*. 2020).

En tales condiciones, fue —y sigue siendo— esencial una dosis de voluntarismo por parte de los docentes, quienes convirtieron sus hogares en aulas improvisadas y cambiaron su cotidiana labor que antes solía desarrollarse en aulas físicas con alumnos en presencia. Se reveló necesario ajustar y optimizar los recursos proporcionados al alumnado para alcanzar una válida acción docente y comunicación entre los actores de los procesos de aprendizaje (Casero y Sánchez 2022). De hecho, la enseñanza virtual -—forzada, en este caso, por la pandemia— destacó que las actividades didácticas en línea son un desafío en la educación universitaria nacida como presencial (Freire y Rodríguez 2022). Para ello, sería también importante adoptar medidas para la obtención de una certificación de la competencia digital docente (Durán, Prendes y Guriérrez 2019).

En lo que se refiere a los estudiantes, asistieron igualmente a una modificación de lo que conocían como proceso de aprendizaje, ya que "sumaron a la incertidumbre propia de la extraordinaria situación, la de tener que enfrentarse y adaptarse a una modalidad telemática que exigía de ellos mayor compromiso y disciplina" (Pérez López, Vázquez Atochero y Cambero Rivero 2021, 332).

Sin embargo, antes de la crisis sanitaria, las posibilidades de la enseñanza remota, las plataformas *e-learning* y el uso masivo de las TIC (Tecnologías de la Información y de la Comunicación) habían revolucionado el entorno educativo —enriqueciéndolo—, el acceso al aprendizaje y los roles de enseñantes y discentes:

> [...] estas herramientas engrandecen la calidad del proceso educativo, y permiten la superación de barreras de espacio y tiempo, una mayor comunicación e interacción entre el profesorado y el alumnado, una participación activa en el proceso de construcción colectiva del conocimiento y el desarrollo de habilidades (Pizarro y Cordero 2013, 278).

En efecto, un estudio reciente sobre el uso y las actitudes de aprendientes y docentes hacia los recursos digitales en la universidad italiana ha destacado que

> Según el profesorado entrevistado, las TIC aportan una serie de ventajas a las dinámicas de clase: (i) facilitan el trabajo en grupo y la colaboración; (ii) optimizan el tiempo y la comunicación; y (iii) fomentan el interés y la motivación en los alumnos. […] los aprendices han contestado de manera muy parecida (Nalesso 2021, 807).

En todo caso, se trata de la combinación de procesos presenciales y virtuales ya que, si se elimina el componente presencial, no siempre el resultado es positivo; por ejemplo, la sola interacción asíncrona impacta la vida del estudiante, la enseñanza que se da de forma continua lejos del lugar del aprendizaje y sin intercambios directos no puede generar la misma experiencia personal[1].

Asimismo, hay que considerar que los docentes de centros presenciales no siempre están preparados para dar clase exclusivamente en entornos virtuales pese al gran uso de las TIC que se hacía ya antes de la pandemia, pues no es lo mismo dar un curso en presencia y uno por videoconferencia o en remoto. A este propósito, debido a la percepción del inminente cambio hacia lo virtual, algunos investigadores analizaron las opiniones de alumnos de universidades presenciales sobre las clases en línea poniendo de relieve que

> las aulas virtuales, en los casos analizados, se conciben principalmente como espacios digitales complementarios de la docencia presencial […] hemos de concluir que es necesario desarrollar políticas institucionales desde la propia universidad para estimular no solo la creación y uso de estos entornos digitales, sino –y sobre todo– impulsar prácticas de metodologías didácticas y evaluativas que sean organizativa y pedagógicamente innovadoras (Area Moreira, San Nicolás Santos y Sanabria Mesa 2018, 190-191).

En efecto, se abordó el tema de la transición hacia lo digital ―entre otros― en "Hacia la universidad digital: ¿dónde estamos y a dónde vamos?" (Area Moreira 2018), donde los autores se dieron cuenta de que las instituciones universitarias estaban moviéndose hacia un modelo didáctico basado tanto en la interacción directa y presencial docente-alumno como en la progresiva toma de protagonismo de herramientas digitales y clases a distancia. Se plantearon, entonces, las siguientes preguntas: "¿Hacia dónde debiera evolucionar la educación universitaria? ¿Qué sentido pedagógico tiene la entrada de la digitalización en la enseñanza universitaria? ¿Cómo transforma la tecnología la profesionalidad docente, lo que debe aprender el alumnado, o los entornos y las metodologías de eLearning?" (*ibid.*, 25), afirmando que había que compartir "unas mismas coordenadas o premisas teóricas que […] quieren impulsar un cambio de paradigma pedagógico con relación a la docencia universitaria en la sociedad digital" (*ibid.*, 27). Con todo esto, no hay que olvidar "la comprensión pedagógica de su

[1] Véase a este propósito el trabajo de Galindo *et al.* (2020), que plantea una serie de recomendaciones relacionadas con la enseñanza remota de emergencia destinadas a favorecer procesos didácticos que sean significativos.

rol [del hecho digital] e impacto en los procesos educativos" (Barberà-Gregori y Suárez-Guerrero 2021, 33).

Por último, debería tenerse en cuenta que este cierre provocado por el confinamiento destacó la desigualdad de oportunidades de seguimiento de las clases en función de los recursos de los que disponen los estudiantes. La población estudiantil no es un grupo homogéneo, en particular si tenemos en cuenta la composición familiar, los niveles educativos y de renta de los padres, a saber, del capital sociocultural y económico de las familias, sobre todo de las que tienen un nivel bajo (Cabrera 2020; Cabrera, Pérez y Santana 2020). Varios organismos internacionales subrayaron que las personas más afectadas por este confinamiento fueron "los más alejados de la cultura escolar, que pasa a ser también una cultura digital, la cultura escolar de la era digital" (Beltrán Llavador *et al*. 2020 *apud* Pérez López, Vázquez Atochero y Cambero Rivero 2021, 94). A este respecto, queremos corroborar o refutar la hipótesis según la cual el contexto familiar incidiría en la equidad educativa, es decir, que el nivel de educación de los padres afecta a la disponibilidad de equipamiento tecnológico y a la posibilidad de seguimiento de la ED.

En definitiva, la crisis sanitaria ha abierto muchos interrogantes sobre el futuro de la educación; por tanto, analizar la calidad de la enseñanza remota y las dificultades personales y académicas que han enfrentado los estudiantes puede servir para que docentes, instituciones y autoridades planteen nuevos escenarios educativos conscientes de la realidad socioeconómica en la que viven.

2 Objetivos

Este trabajo busca analizar la enseñanza remota implementada como consecuencia de la suspensión de las clases en presencia durante el periodo de confinamiento causado por la crisis de COVID-19 y el impacto que ha tenido en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE).

Se ha entrevistado a profesores y aprendientes de centros educativos presenciales italianos de distintos niveles con los siguientes objetivos:

1. identificar los modelos de ED impartidos y recibidos;
2. conocer la valoración que hacen estudiantes y docentes de estos modelos;
3. analizar la incidencia del contexto personal y familiar del estudiantado en la equidad digital.

Para ello, se ha realizado un estudio mixto que combina métodos cualitativos y cuantitativos desde una perspectiva que tiene en cuenta la realidad sociocultural italiana centrándose en el masivo uso de las herramientas digitales y las clases virtuales que han sustituido la modalidad presencial de los procesos educativos. Los resultados indicarán, además, si tales acciones permiten un rendimiento académico satisfactorio y colaborativo procedente de una didáctica centrada en el alumno como plantea el *Marco común europeo de referencia* (*MCER*) (Consejo de Europa 2002).

3 Metodología

3.1 Recogida de datos

El estudio se ha llevado a cabo por medio de los datos extraídos de dos cuestionarios suministrados a aprendientes y enseñantes de ELE en Italia, diseñados *ad*

hoc con la herramienta Formularios de Google que posibilita el envío masivo y una rápida retroalimentación en línea de tales datos.

Para obtener la información necesaria al cotejo entre diferentes contextos educativos, se han enviado los cuestionarios durante el mes de junio de 2021 (después del cierre de los cursos del año académico 2020/2021), a través del correo electrónico y se han publicado en grupos Facebook de estudiantes universitarios y de miembros del grupo-docente de distintos tipos de centros escolares (enseñanza primaria, enseñanza secundaria, enseñanza superior).

Tras una breve presentación de la investigación, ambos cuestionarios contenían preguntas de selección múltiple o escala tipo Likert cuyo objetivo era recoger datos sobre:

1. los modelos de ED adoptados (qué tipo de modalidad didáctica y de interacción con los estudiantes se han propuesto en los centros, qué herramientas digitales se han utilizado, etc.);
2. la valoración de estudiantes y docentes de estos modelos (cuánto esfuerzo ha requerido la preparación de la asignatura, qué nivel de satisfacción tienen con las medidas adoptadas, qué modelo es mejor para el futuro, etc.);
3. el cuestionario dirigido a los aprendientes presentaba también preguntas para adquirir información sociocultural (quiénes son, de qué recursos disponen, dónde viven y con quién, cuál es el nivel de estudios de los padres, etc.).

3.2 Características de la muestra

La muestra estudiantil se compone de 47 estudiantes universitarios matriculados en titulaciones en Lenguas Extranjeras de grado (55 %) y de máster (45 %). El 96 % de los encuestados tiene una edad que va desde los 19 a los 25 años; el resto de la muestra tiene más de 30 años. Teniendo en cuenta estos datos, no es de extrañar que el 75 % viva en el hogar familiar frente a los que residen en una vivienda propia (6 %) o compartida (19 %).

Por su parte, los docentes suman un total de 49 profesionales. El 57 % trabaja en institutos de educación secundaria, el 6 % en escuelas de enseñanza primaria y el 35 % es profesorado universitario. La mayoría de los profesores (88 %) da clase de lengua –dentro de este conjunto hay quien enseña también traducción (51 %), cultura (19 %) o literatura (30 %)–; los demás imparten cursos de literatura (8 %) o de conversación (4 %).

4 Análisis: resultados y discusión

La discusión de los resultados se desarrolla agrupando las preguntas de los cuestionarios según los tres objetivos fijados:

1. modelo de enseñanza a distancia;
2. valoración de la enseñanza a distancia;
3. incidencia del contexto personal y familiar en la equidad educativa.

Cabe señalar que, dado que los alumnos entrevistados son estudiantes universitarios, parece interesante analizar por separado las respuestas de los profesores de este nivel sobre ciertas cuestiones, como se verá a continuación.

Los Gráficos 1 y 2 presentan dos cuestiones preliminares que hemos tenido en cuenta a la hora de realizar esta investigación: con qué frecuencia se empleaban los recursos digitales antes del confinamiento y qué importancia tienen como apoyo

didáctico según los entrevistados a fin de realizar un cotejo con las nuevas medidas adoptadas.

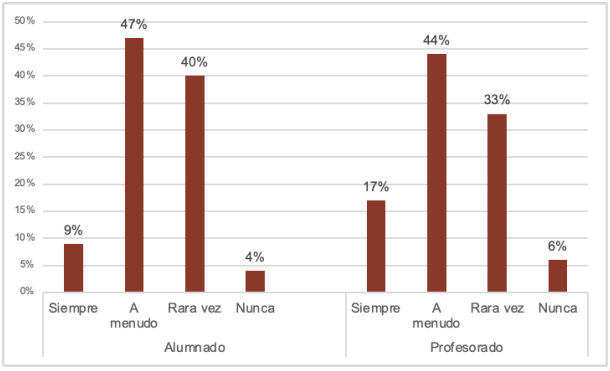

Gráfico 1. ¿Con qué frecuencia se empleaban los recursos digitales antes del confinamiento?

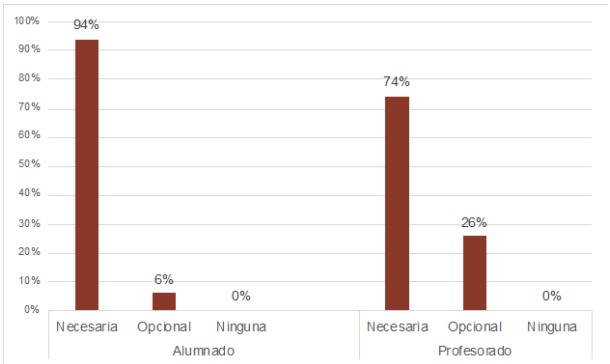

Gráfico 2. ¿Qué importancia tienen los recursos tecnológicos como apoyo didáctico?

Como se puede observar en el Gráfico 1, el 9 % de los aprendientes afirma que el uso de recursos digitales era habitual en los cursos antes del confinamiento; el 47 % considera que los usaban con frecuencia; el 40 % señala que se recurría raramente a las TIC; y el 4 % declara que nunca se empleaban. Es posible que esta situación chocase con sus expectativas, ya que consideran que las herramientas digitales son necesarias en los procesos de aprendizaje, por lo que puede que hubieran preferido un uso más constante.

Los docentes, sin distinción del contexto laboral, creen que los recursos tecnológicos son importantes en la didáctica. En el ámbito universitario, los profesores confirman las respuestas del estudiantado sobre la frecuencia de empleo de las TIC: el 17 % ha indicado que las empleaba siempre; el 44 %, a menudo; el 33 %, rara vez; y el 6 %, nunca. En el conjunto general, la respuesta más difundida es “a menudo” (53 %) seguida por “siempre” (35 %).

4.1 Modelo de enseñanza a distancia

El Gráfico 3 muestra cuáles han sido las modalidades de didáctica e interacción que se han propuesto en los distintos centros, entre las cuales los alumnos podían marcar más de una opción. El 68 % de los estudiantes señala que ha recibido clase a través de videoconferencias o videotutoriales y que las interacciones con los docentes han sido tanto síncronas como asíncronas. La mitad apunta que solo se ha utilizado la modalidad síncrona mientras que el 11 %, exclusivamente la asíncrona. Resulta extraño que un

informante haya declarado que en su universidad no se ha impartido ningún tipo de ED, vistos el confinamiento y la suspensión de las clases presenciales.

Las herramientas más empleadas han sido las presentaciones multimedia (96 %), así como las plataformas educativas como Moodle (89 %) y las videoconferencias (70 %). Al contrario, se han empleado en menor medida vídeos y videotutoriales (23 %), redes sociales, blog o chat (21 %) y otros programas educativos (8 %).

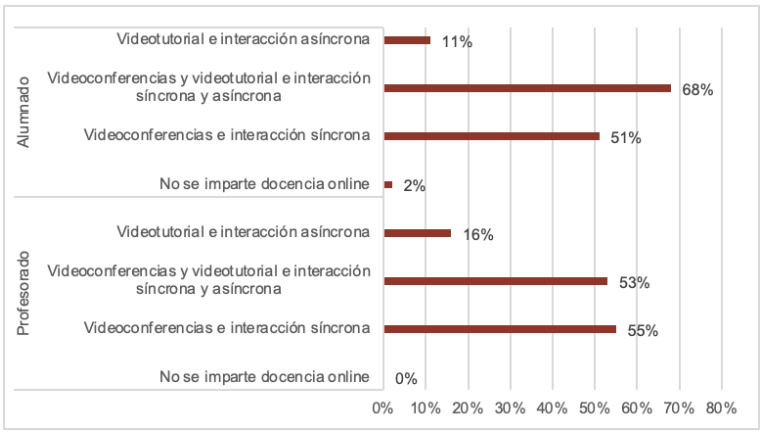

Gráfico 3. ¿Qué modalidad de educación a distancia e interacción con los estudiantes se ha propuesto en el centro?

Como se ve en el Gráfico 3, los profesores confirman las respuestas de los estudiantes indicando que la docencia remota se ha impartido sobre todo a través de la interacción síncrona (55 %). En cuanto a las herramientas digitales que han empleado durante el confinamiento, los docentes han declarado que se ha hecho un uso masivo de videoconferencias para interactuar con los estudiantes (90 %) y de archivos multimedia (67 %). Los docentes han seleccionado las mismas opciones en todos los niveles educativos, subrayando el uso de conferencias en directo y de tutoriales colgados para su posterior visión.

En lo que se refiere a la confianza que tienen los enseñantes al emplear estos medios (Gráfico 4), el 60 % del alumnado cree que es buena, el 36 % regular y el 4 % mala. De la misma manera, el 61 % del profesorado declara que sabe manejar bien las TIC, el 35 % ha contestado regular y el 4 % opina que no tiene mucha seguridad; dentro de este grupo, los docentes universitarios perciben una confianza buena (83 %) o regular (17 %).

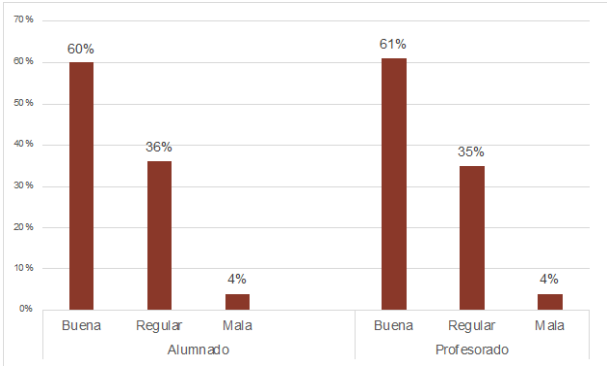

Gráfico 4. ¿Cuánta confianza sienten los profesores al manejar estos medios frente al grupo-clase?

4.2 Valoración de la enseñanza a distancia

En general, los estudiantes se consideran satisfechos con el modelo de enseñanza adoptado en su universidad, puesto que solo el 6 % ha dicho que no se siente así. Posiblemente, si bien se trate de una conclusión parcial, el nivel de satisfacción se debe al hecho de que los docentes han consensuado con ellos ciertas decisiones académicas (Gráfico 5), aunque en lo que se refiere al intento de adaptar la ED a la situación personal el mayor porcentaje de los alumnos no está de acuerdo ni en desacuerdo con la afirmación "Los docentes han adaptado la enseñanza virtual a las circunstancias personales de los estudiantes" (Gráfico 6)[2]. Parece, por tanto, que las nuevas medidas han permitido un rendimiento académico satisfactorio y colaborativo.

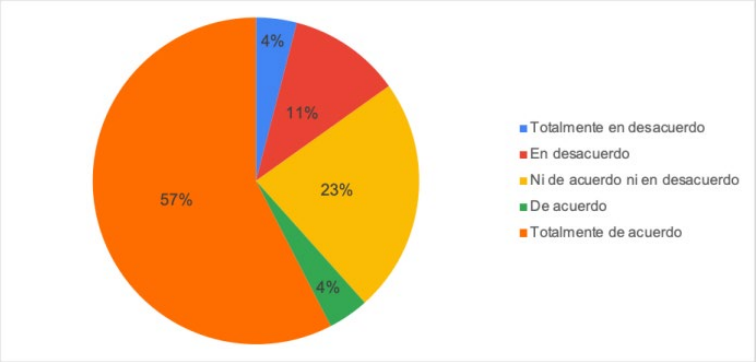

Gráfico 5. Los docentes han consensuado de alguna forma con los estudiantes las decisiones académicas

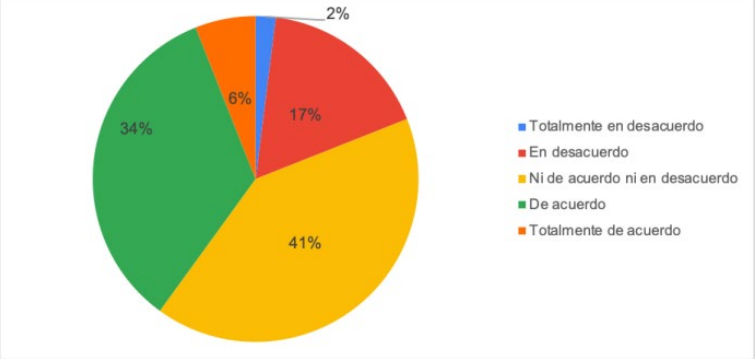

Gráfico 6. Los docentes han adaptado la enseñanza virtual a las circunstancias personales de los estudiantes

Por otra parte, el análisis del Gráfico 7 refleja que el 69 % de los docentes está satisfecho con las medidas aplicadas por los centros. Igualmente, si tenemos en cuenta solo las respuestas de los profesores universitarios, se observa que un tercio de ellos no se considera satisfecho mientras que la mayoría (67 %) sí, por lo que la valoración cambia con respecto a la de los alumnos (que, recordamos, son universitarios, por lo que nos parece interesante contrastar los datos de enseñantes y aprendientes del mismo nivel educativo).

[2] Este resultado se relaciona con la cuestión de la adecuación de las instituciones a la situación personal de los estudiantes y de la incidencia del contexto individual en la equidad digital, que se analizará en el próximo apartado.

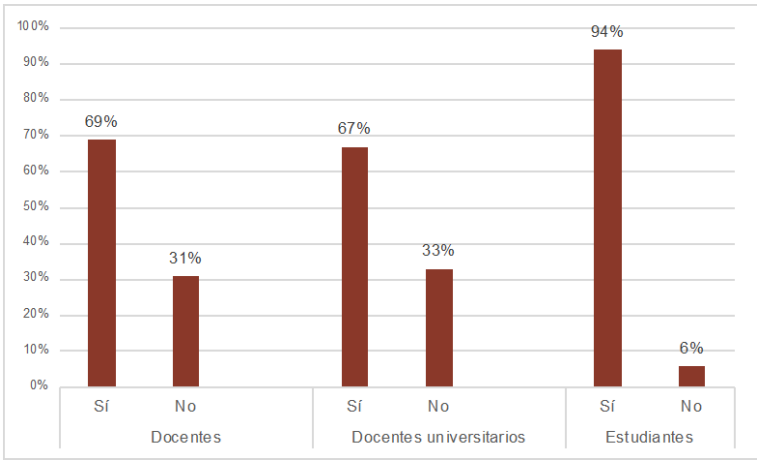

Gráfico 7. Grado de satisfacción con el modelo de enseñanza adoptado

El Gráfico 8 ilustra que, tras la experiencia de ED durante el confinamiento, el 60 % de los estudiantes cree que el mejor método de enseñanza-aprendizaje para el futuro es un método mixto que abarque tanto la modalidad presencial como la virtual síncrona y asíncrona. Junto a las clases presenciales, el 22 % asevera que sería mejor mantener solo la modalidad virtual síncrona mientras que el 8 % se decanta por la asíncrona. Un último grupo (8 %) preferiría volver a la enseñanza tradicional en presencia y solo una persona optaría exclusivamente por la clase remota.

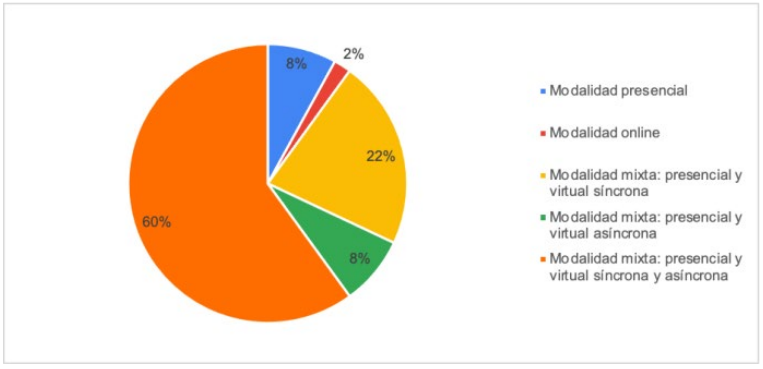

Gráfico 8. ¿Qué modelo de enseñanza-aprendizaje es mejor para el futuro? (estudiantes)

Por su parte, las creencias de los profesores son diferentes (Gráfico 9), ya que un poco más de la mitad (53 %) querría regresar a las clases presenciales y al 47 % le parecería útil mantener las modalidades mixtas, indicando junto a la presencial tanto la virtual síncrona (12 %) como la asíncrona (6 %) o bien las dos (29 %). Sin embargo, nadie apuesta por la exclusiva enseñanza en remoto.

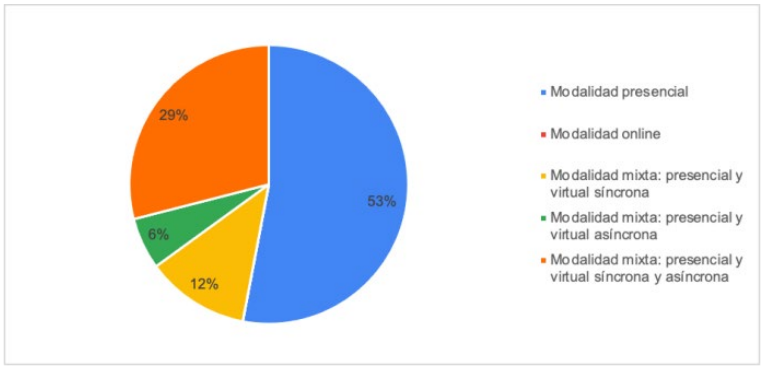

Gráfico 9. ¿Qué modelo de enseñanza-aprendizaje es mejor para el futuro? (docentes)

El Gráfico 10 recoge un desglose pormenorizado de estos datos, en el que se analizan las actitudes de los docentes en función de su contexto laboral. Los enseñantes de primaria responden que la mejor opción para el futuro es la mixta presencial y virtual, tanto síncrona como asíncrona. Los de secundaria de manera unánime descartan la ED, prefiriendo la didáctica presencial. En el ámbito universitario, algo más de la mitad de la muestra (56 %) opta por las clases en presencia.

En este último grupo una persona ha comentado que el mantenimiento de la modalidad mixta va a ser una elección obligada. Asimismo, otro profesor cree que la enseñanza presencial es mejor, pero ha comprobado que los alumnos han asistido a las clases virtuales con interés y han estudiado mucho, obteniendo un buen rendimiento a final de curso. Esto podría sugerir que, a pesar de todo, el interés por estudiar se revela decisivo en el éxito de los aprendientes y de la didáctica. Sin embargo, cabría tener en cuenta también que muchos profesores consideran que las notas altas durante este periodo se deben, en parte, a que los criterios de exigencia se relajaron respecto de los cursos anteriores.

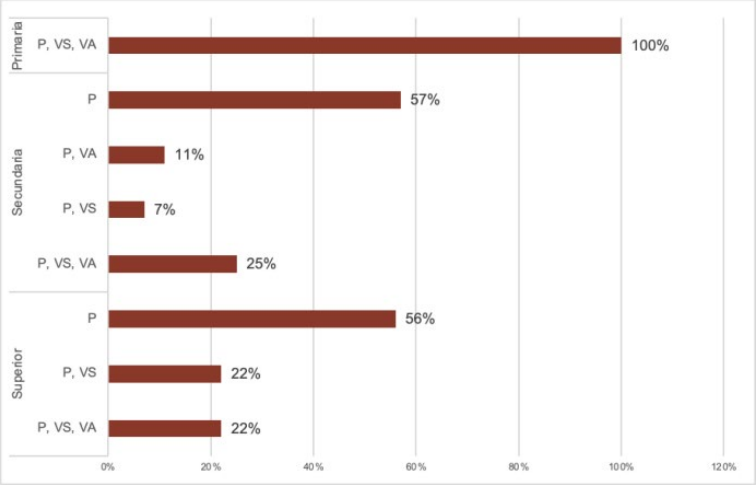

Gráfico 10. Opiniones de los docentes sobre el mejor modelo de enseñanza-aprendizaje para el futuro (P = presencial, VS = virtual síncrona, VA = virtual asíncrona)

El análisis de estos datos lleva a otra cuestión abierta: la posibilidad de sustituir las clases presenciales con las virtuales. El Gráfico 11 muestra que las opiniones de los aprendientes son variadas: la mitad supone que es posible, pero un buen número defiende que no lo es y otros todavía no tienen una posición marcada al respecto.

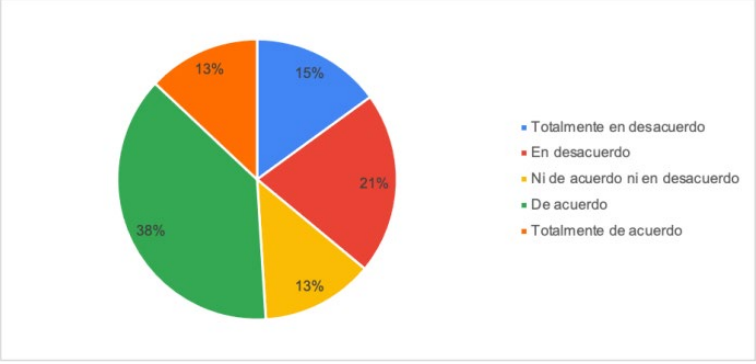

Gráfico 11. Las clases virtuales pueden sustituir a las presenciales (estudiantes)

Como muestra el Gráfico 12, el 47 % no sabría decir si ha aprendido más a través de la ED, mientras que el 36 % está más o menos de acuerdo con la afirmación "Estoy aprendiendo más con esta modalidad de enseñanza" y el 17 % disiente.

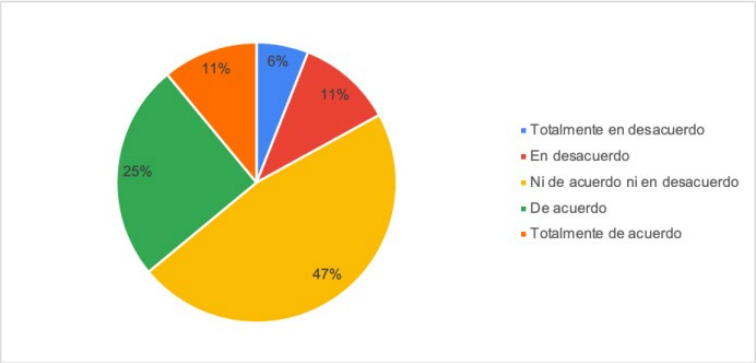

Gráfico 12. Estoy aprendiendo más con esta modalidad de enseñanza (estudiantes)

Según el Gráfico 13, la opinión de los docentes se presenta más definida, ya que el 88 % no está de acuerdo con la posibilidad de sustituir las clases presenciales con las virtuales: nadie cree que sea factible. Asimismo, solo el 10 % piensa que el grupo-clase ha aprendido más a través de la enseñanza remota, como señala el Gráfico 14.

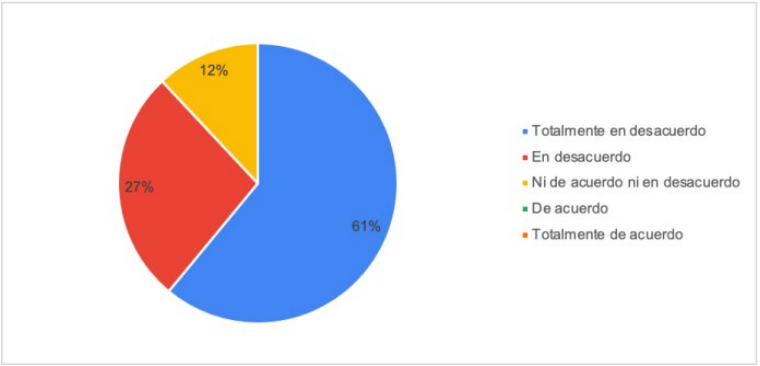

Gráfico 13. Las clases virtuales pueden sustituir a las presenciales (docentes)

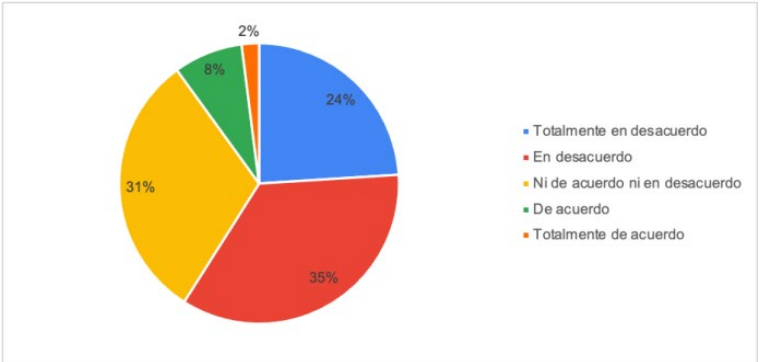

Gráfico 14. Los alumnos aprenden más con esta modalidad de enseñanza (docentes)

En lo que atañe al esfuerzo implicado por la ED en la preparación de la asignatura, el 43 % de los estudiantes cree que les ha costado más. Es más, la mitad de ellos declara que ha sido sobrecargada de tareas (Gráfico 15).

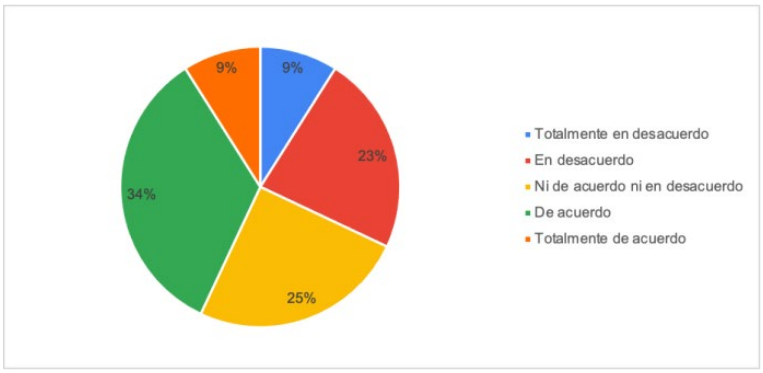

Gráfico 15. La enseñanza virtual ha requerido un mayor esfuerzo para la preparación de la asignatura (estudiantes)

De nuevo, los docentes son más acordes (Gráfico 16): casi todos afirman que este modelo didáctico les ha requerido más trabajo que el tradicional. El 95 % del grupo ha indicado que estaba de acuerdo, o totalmente de acuerdo, con la afirmación "La enseñanza virtual ha requerido un mayor esfuerzo para la preparación de la asignatura".

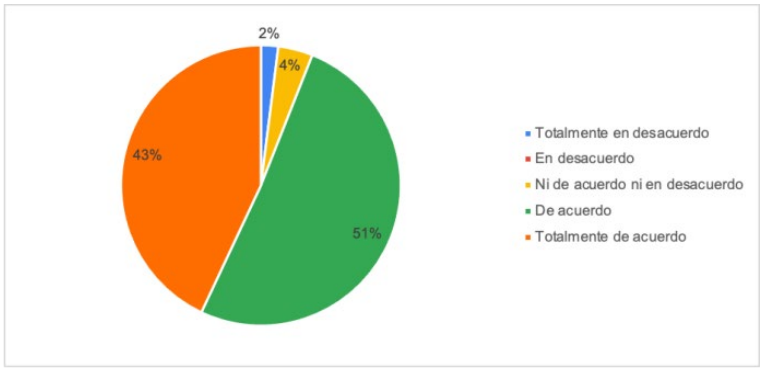

Gráfico 16. La enseñanza virtual ha requerido un mayor esfuerzo para la preparación de la asignatura (docentes)

4.3 Incidencia del contexto personal y familiar en la equidad educativa

Según las respuestas a la pregunta "¿De qué equipamiento tecnológico dispones?", nadie tuvo problemas a la hora de conectarse a las clases debido a la falta de conectividad en casa, ya que todos han declarado disponer por lo menos de un tipo de acceso a Internet: fibra óptica (51 %), ADSL (40 %), datos del *smartphone* (53 %).

En cuanto a los recursos utilizados, los aprendientes poseen los siguientes dispositivos personales: *smartphone* (87 %), ordenador (85 %), tableta (34 %). Por su parte, algunos han compartido el ordenador (19 %) o la tableta (8 %) con otros miembros de la familia (todos ellos viven en la casa familiar), pero disponían también de un dispositivo propio.

Al tener en cuenta la situación laboral, el 62 % es solo estudiante mientras que el 38 % también trabaja. Sin embargo, el análisis de los datos no parece mostrar una incidencia de este factor en la posibilidad de seguimiento de la ED.

Asimismo, la formación de los padres no afecta a la equidad educativa, ya que, cruzando los datos personales recogidos con los niveles de estudios de las familias, parece que no existe una influencia en las posibilidades de acceso al aprendizaje de los estudiantes: todos tienen los recursos necesarios para poder asistir a los cursos en línea.

5 Conclusiones

El doble análisis realizado ha permitido, por un lado, describir los mecanismos didácticos aplicados en ELE en Italia a partir del confinamiento, esto es, la creatividad y las innovaciones que los docentes han llevado al aula, o mejor al campus virtual, para desarrollar su planificación didáctica en la situación de emergencia sanitaria. Por otro lado, ha dado cuenta de las actitudes del profesorado y alumnado sobre dichas técnicas observando los efectos que han surtido en centros escolares presenciales.

El modelo de ED, tanto en el ámbito escolar como en el universitario, se ha basado en videoconferencias o videotutoriales y en la interacción síncrona docente-estudiante en la mayoría de los casos. Las herramientas más empleadas son las presentaciones multimedia y las plataformas educativas, recursos que los profesores han sabido manejar bastante bien según los entrevistados de ambos grupos.

Pese a que la preparación de la asignatura les haya supuesto un mayor esfuerzo, los estudiantes están satisfechos con las medidas adoptadas y afirman que las universidades han intentado adaptarse a sus circunstancias personales, por lo que los procesos didácticos se han centrado en el alumno permitiéndole un rendimiento académico satisfactorio y colaborativo (*MCER* 2002). La valoración de los enseñantes cambia, ya que en el conjunto general los que se consideran satisfechos cubren el 69 % mientras que en el contexto universitario son un tercio.

Tras esta experiencia muchos estudiantes indican que el mejor método para el futuro es el mixto presencial y virtual porque daría la posibilidad a todos los estudiantes de seguir las clases. En efecto, la mitad de ellos cree que la enseñanza remota puede sustituir a la presencial, pero un buen número supone que no es posible. Además, consideran que las herramientas digitales son necesarias en los procesos de aprendizaje y habrían preferido un uso más consistente ya antes del confinamiento. Al contrario, la mayoría de los profesores universitarios volvería a la didáctica en presencia y algunos mantendrían la modalidad mixta. Cabe señalar que los enseñantes, aunque prefieran la didáctica tradicional, se han dado cuenta de que el mantenimiento de la modalidad mixta va a ser obligado y que los alumnos han asistido a las clases virtuales con interés y, por ende, la motivación es la base del buen éxito de la didáctica, cualquiera que sea la modalidad. Por su parte, los docentes de primaria defienden la utilidad de los métodos mixtos síncronos y asíncronos, mientras que los de secundaria tienen opiniones muy variadas al respecto. De todas formas, todo tipo de docente asevera que la exclusiva docencia remota no es factible descartando unánimemente la ED como mejor método para el futuro.

En lo que se refiere a la incidencia del contexto personal y familiar en la equidad educativa, por lo menos en el grupo entrevistado, no se ha corroborado la hipótesis de que en aquellos hogares donde los padres poseen estudios superiores la disponibilidad de equipamiento tecnológico y la posibilidad de seguimiento de la ED sean mejores con respecto a los hogares en los que el padre o la madre (o ambos) tiene estudios de un nivel inferior o no los tiene.

Como líneas futuras de trabajo, sería interesante cruzar más datos, por ejemplo, en función de la asignatura impartida o de otros condicionantes sociales. También se podría considerar la otra cara de este mismo tema, es decir, qué ocurre o cómo se compara lo que ha pasado en Italia con otros países.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Area Moreira, M. (2018). Hacia la universidad digital: ¿dónde estamos y a dónde vamos? *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 25-30. http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.2.21801M.

Area Moreira, M., San Nicolás Santos, M.B. y Sanabria Mesa, A.L. (2018). Las aulas virtuales en la docencia de una universidad presencial: la visión del alumnado. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 179-198. http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.2.20666.

Barberà-Gregori, E. y Suárez-Guerrero, C. (2021). Evaluación de la educación digital y digitalización de la evaluación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 33-40. https://doi.org/10.5944/ried.24.2.30289.

Cabrera, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *Revista de Sociología de la Educación-RASE. Especial, COVID-19*, 13(2), 114-139. https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17125.

Cabrera, L., Pérez, C.N. y Santana, F. (2020). ¿Se incrementa la Desigualdad de Oportunidades Educativas en la Enseñanza Primaria con el Cierre Escolar por el Coronavirus? *International Journal of Sociology of Education*, *Special Issue: COVID-19 Crisis and Socioeducative Inequalities and Strategies to Overcome them*, 27-52. https://doi.org/10.17583/rise.2020.5613.

Casero Béjar, M.O. y Sánchez Vera, M.M. (2022). Cambio de modalidad presencial a virtual durante el confinamiento por Covid-19: percepciones del alumnado universitario. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1), 243-260. https://doi.org/10.5944/ried.25.1.30623.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/ Anaya. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/marco/cvc_mer.pdf.

Durán, M.C., Prendes, M.P.E. y Guriérrez, I.P. (2019). Certificación de la Competencia Digital Docente: propuesta para el profesorado universitario. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), 187-205. http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.1.22069.

Freire, T., y Rodríguez, C. (2022). The Transformation to an Online Course in Higher Education Results in Better Student Academic Performance. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1), 299-322. https://doi.org/10.5944/ried.25.1.31465.

Galindo, D., García, L., García Sánchez, R., González Flores, P., Hernández Cerrito, P.C., López Acosta, M., Luna de la Luz, V. y Moreno Arellano, C.I. (2020). Recomendaciones didácticas para adaptarse a la enseñanza remota de emergencia. *Revista Digital Universitaria (RDU)*, 21(5), 1-13. Recuperado de: https://www.revista.unam.mx/2020v21n5/recomendaciones_didacticas_para_adaptarse_a_la_ensenanza_remota_de_emergencia/.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*. Recuperado de: https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning.

Nalesso, G. (2021). Enseñanza-aprendizaje de ELE y TIC: el caso de la universidad italiana. En M. Saracho-Arnáiz y H. Otero-Doval (Eds.), *Internacionalización y enseñanza del español LE/L2: plurilingüismo y comunicación intercultural* (pp. 792-809). Oporto: ASELE.

Pérez López, E., Vázquez Atochero, A. y Cambero Rivero, S. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 331-350. http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.27855.

Pizarro Chacón, G. y Cordero Badilla, D. (2013). Las TIC: Una herramienta tecnológica para el desarrollo de las competencias lingüísticas en estudiantes universitarios de una segunda lengua. *Revista Electrónica Educare*, 17(3), 277-292. de: https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/5246/16169.