

EL PASADO, PRESENTE Y FUTURO DE LA ENSEÑANZA DE ELE

Cristina Pardo Ballester

Iowa State University

Resumen: Con el avance de la tecnología, estudios empíricos han demostrado que los estudiantes de lenguas extranjeras matriculados en un curso a distancia o híbrido consiguen los mismos o mejores resultados que los que estudian en un curso presencial (Blake et al., 2008; Chenoweth y Murday, 2003; Enkin y Mejías-Bikandi, 2017; Pardo-Ballester, 2018). Sabemos que el éxito de los estudiantes matriculados en dichos cursos depende de su motivación, pero también del esfuerzo que haga el docente y del entrenamiento que haya recibido en la pedagogía de la lengua a distancia (Blake, 2012). En este estudio, 101 docentes de ELE respondieron a una encuesta anónima que investigó el bienestar emocional en tres periodos: antes, al comienzo y durante la pandemia. Con dicha investigación se pretende (1) averiguar cómo había afectado el cambio de enseñar con una pedagogía presencial a una virtual y también (2) ofrecer recomendaciones a los administradores de institu-

ciones de enseñanza superior. Este estudio responde dos preguntas de investigación: ¿Cumplieron los docentes de ELE su papel de educar a sus estudiantes durante el curso escolar 2020-2021 a pesar de enseñar en plena pandemia? ¿Cumplió la administración universitaria su papel de apoyo ofreciendo al profesorado recursos eficaces?

Palabras clave: Bienestar emocional, COVID-19, profesorado de ELE, pedagogía digital.

Introducción

Este proyecto que se describe a continuación surgió a partir de una crisis emocional que la investigadora sufrió durante el año académico 2020-2021. Cuando estaba saliendo del mal estado emocional en el que se encontraba se preguntaba cómo sería la vida del resto de los docentes de español como lengua extranjera (ELE) en EE.UU. Esa intriga le hizo reunir fuerzas para investigar dicho tema con el objetivo que otros profesores compartieran sus emociones y necesidades. El propósito de dicha investigación era dar voz al profesorado que, a veces por cuestiones políticas o simplemente por estar al pie del cañón cumpliendo nuestras responsabilidades, terminamos descuidando nuestra salud.

Los objetivos del estudio son: (1) identificar problemas sobre los sentimientos y la salud del docente de ELE que haya podido afectar el éxito como profesor en una institución estadounidense. También se pretende, mediante dichas percepciones del profesorado, (2) ofrecer recomendaciones a los administradores de las instituciones de enseñanza superior sobre los factores que dificultan el desarrollo de una segunda lengua dentro de un programa de lengua. La investigación que nos ocupa pretende responder a las siguientes preguntas: ¿Cumplieron los docentes de ELE su papel de educar a sus estudiantes durante el curso

escolar 2020-2021 a pesar de enseñar en plena pandemia?
¿Cumplió la administración universitaria su papel de apoyo,
ofreciendo al profesorado recursos eficaces?

La enseñanza de lenguas y el uso de la tecnología

Hace treinta años un correo electrónico o un simple chat eran instrumentos usados para recopilar datos y estudiar el aprendizaje de la lengua (O'Dowd, 2003). La enseñanza de lenguas asistida por ordenador (ELAO) hizo posible que los alumnos de lenguas se comunicaran y colaboraran con otros alumnos. Con dichos instrumentos comprendimos que el estudiante de lenguas podía aprender cualquier destreza de la lengua. A principios del siglo XXI, se experimentó con la enseñanza de lenguas asistidas por móvil (ELAM) y también aprendimos lenguas con el mundo virtual, por ejemplo el mundo de *Second Life* donde los usuarios crean avatares y se trasladan de un lugar a otro, como puede ser a un estadio de fútbol o a una discoteca (Pardo-Ballester y Rodríguez, 2013). Con el avance de la tecnología, experimentamos que los estudiantes de lenguas extranjeras matriculados en un curso a distancia o híbrido conseguían los mismos o mejores resultados que los que estudiaban en un curso presencial (Blake et al., 2008; Chenoweth y Murday, 2003; Enkin y Mejías-Bikandi, 2017; Pardo-Ballester, 2018). La literatura de educación a distancia mostró que no importaba el modelo del curso para tener éxito en dicho curso. Ahora bien, mediante un estudio comparativo de cursos presenciales y a distancia se demostró que los estudiantes con un promedio general alto, por ejemplo 3.88 en lugar de 2.15, solían salir mejor en los cursos a distancia que los que tenían un promedio general bajo (Cavanaugh y Jackquemin, 2017).

Es importante destacar que la motivación del estudiante, la independencia y autodisciplina son factores trascendentales para tener éxito en un curso a distancia (Blake, 2012; Russell, 2020; Moser et al., 2021). Además, el éxito

de los estudiantes en cursos a distancia tiene que ver con la selección que ellos hicieron al matricularse en dicho modelo en lugar de en un curso presencial (Enkin y Mejías-Bikandi, 2017). También hay que recordar que el éxito de los estudiantes de los cursos a distancia o híbridos no solo depende del interés que ponga el estudiante, sino también del esfuerzo que haga el docente y del entrenamiento que haya recibido en la pedagogía de la lengua a distancia (Blake, 2012).

El presente: El bienestar del profesorado durante la pandemia

A mediados de marzo del 2020, docentes del mundo entero se vieron obligados a enseñar con un modelo a distancia con poca o ninguna preparación. La transición forzosa a la educación digital fue impuesta tanto para los docentes como para el alumnado (Russell, 2020). Tolerancia, flexibilidad, practicidad y organización fueron estrategias que muchos docentes decidieron adoptar en nuestra nueva realidad pandémica. Dicha crisis por la que pasamos nos ha enseñado maravillosas lecciones, como valorar y no cuestionar que la enseñanza de lenguas es efectiva mediante cualquier modelo ya sea presencial, híbrido, o a distancia (Pardo-Ballester, 2020). Pero también, nos ha hecho pasar estragos y la salud física y psicológica de muchos docentes empeoró a causa de la pandemia del coronavirus (MacIntyre et al., 2020; Moser et al., 2021).

El estrés entre los profesores de enseñanza superior no es un tema nuevo. Ya antes de la pandemia, muchos profesores andaban estresados debido al mucho trabajo que tenían, presión de fechas que cumplir y otras razones (Pettit, 2021). Al verse forzados a reconstruir sus cursos y adaptarlos a un modelo digital, el estrés les aumentó, y para aquellos docentes que previamente no padecían dicha tensión física o emocional la experimentaron con la pandemia desoladora. MacIntyre, Gregersen y Mercer (2020) in-

investigaron el bienestar emocional de 634 docentes de lengua de todos los niveles educativos dentro de un contexto mundial y midieron principalmente el estrés, la resiliencia, y la ansiedad con diferentes escalas. Mediante una encuesta electrónica recopilaron datos que categorizaron en dos tipos de estrategias: afrontación y evasión. Encontraron que la mayoría de los docentes dependieron más de las estrategias de afrontación que las de evasión. Es decir, la mayoría de los docentes aceptaron la situación de la crisis, hicieron planes, buscaron apoyo emocional y tuvieron una actitud positiva. Sin embargo, aquellos docentes que tenían menos estrés eran los que más dependían de estrategias de afrontación, mientras que aquellos con más estrés hicieron más uso de las estrategias de evasión. Estos últimos se sintieron culpables, se distrajeron más y usaron medicamentos como estrategias para evadir la crisis pandémica. Además, los que dependían de dichas estrategias tuvieron un impacto negativo en su bienestar emocional.

Moser y su equipo (2021) también estuvieron interesados en cómo la pandemia afectó a los profesores de lengua, pero su estudio se enfocó en docentes de todos los niveles dentro del contexto estadounidense. Mediante una encuesta electrónica, recogieron datos de 377 docentes de lenguas. Investigaron cómo afectó la enseñanza digital sin planear y forzada a aquellos docentes con experiencia previa enseñando a distancia. Para ello recopilaron datos sobre (1) las percepciones de los docentes enseñando a distancia con un curso planeado, (2) las técnicas efectivas para enseñar un curso a distancia, (3) preguntas relacionadas sobre la situación pandémica y la enseñanza digital forzada y (4) las consecuencias que dicha enseñanza digital forzada tendría en el futuro para la enseñanza de la lengua. Los resultados de este estudio se alinean con los de Gao y Zhang (2020) al indicar que el docente sin experiencia previa no se encontraba seguro sobre el aprendizaje de sus estudiantes y sufrió de estrés y ansiedad. En cambio, la seguridad reinaba con los docentes que tenían experiencia previa

al encontrarse a gusto con el modelo a distancia, al estar acostumbrados a diferentes herramientas tecnológicas, y al apreciar las ventajas que aporta la enseñanza a distancia. Moser et al. (2021) añadieron que los docentes con o sin experiencia previa enseñando a distancia evaluaron el diseño de los cursos de manera similar.

Proietti y Dewaele (2021) investigaron la correlación del bienestar y la resiliencia para predecir el placer de enseñar italiano tanto a niveles de educación primaria y secundaria como a nivel de la enseñanza de adultos. 173 docentes de italianos ubicados en Italia y en el extranjero participaron en este estudio. Se usó una encuesta en la que se incluyeron tres escalas para medir el bienestar, la resiliencia y el placer por la enseñanza. Los resultados demostraron una correlación positiva y significativa entre el placer y el bienestar, y también entre el placer y la resiliencia. Mostrando que cuando el docente tiene un bienestar emocional alto y una resiliencia también alta, el placer de enseñar italiano es también alto. Los resultados también demostraron que los docentes de primaria y secundaria indicaron niveles de resiliencia altos, mientras que aquellos que trabajaban con la enseñanza de adultos disfrutaban más su trabajo. Proietti y Dewaele (2021) afirmaron que cuando los docentes de lengua están felices con su profesión y son más resilientes, sus estudiantes progresan con el aprendizaje de la lengua.

La creatividad ha sido un recurso muy importante para adaptarse a la crisis pandémica y en cómo afecta en el bienestar emocional del docente de lenguas. Sobre todo porque los docentes con conocimiento digital pudieron adaptarse mejor a la crisis (Anderson et al., 2021). Cuando se es creativo se es más optimista y por tanto el estrés del docente se aminora mejorando su bienestar emocional durante la crisis. También cuando el profesorado disfruta su trabajo los estudiantes tienden a ser más creativos y a verse menos afectados por un contratiempo. Así se explicó la investigación de Anderson y su equipo (2021) donde la creatividad se relacionó con el bienestar del docente. Estudiaron la co-

nexión entre el bienestar psicológico del docente de primaria y secundaria y las convicciones de creatividad con el fin de conocer cómo dichos docentes llevaron a cabo la enseñanza durante la primavera del 2020. La pandemia afectó negativamente las oportunidades creativas que tenían lugar en el aula y por tanto los alumnos no estaban interesados ni conectados con el docente mediante la enseñanza virtual. Como los estudiantes no mostraron interés en entregar trabajos creativos esta situación causó estrés y ansiedad al profesorado que indicó tener más trabajo que antes por atender a los alumnos. Algunos maestros reconocieron que al estar estresados su capacidad creativa se vio afectada para aportar oportunidades creativas de aprendizaje, pero otros afirmaron que la pandemia los ayudó a ser creativos.

Metodología

Hasta el momento y según mi conocimiento, la investigación aquí descrita no se ha explorado todavía. Ya conocemos un estudio mundial que durante la pandemia explora las percepciones del docente de lenguas englobando todos los niveles de enseñanza (MacIntyre, Gregersen y Mercer, 2020) o estudios que al igual que MacIntyre y su equipo abarcan todos los niveles de educación, pero se enfocan en el profesorado de lenguas dentro de un contexto más específico como el estadounidense (Moser, et al., 2021), o el italiano (Proietti y Dewaele, 2021). La investigación que nos ocupa sigue una metodología de carácter descriptivo, explorativo y mixto. Se basa en una muestra intencional de docentes dentro del contexto estadounidense de educación superior. Para garantizar que el proceso de investigación y los resultados de los datos reúnen los requisitos mínimos de credibilidad, veracidad y robutez se siguieron estrategias de triangulación mediante 1) datos recogidos por diversos informantes ubicados en diferentes estados estadounidenses y compuestos de estudiantes becarios

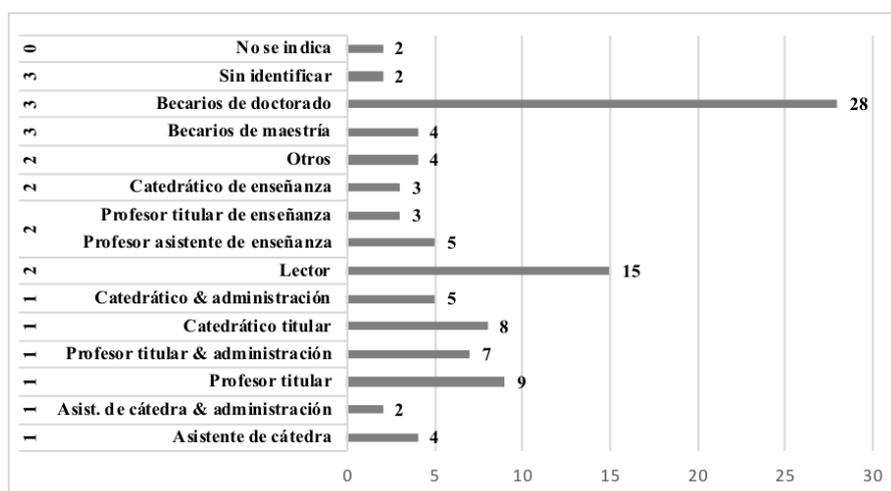
y docentes; y 2) la triangulación metodológica donde se combinaron métodos cuantitativos y cualitativos en dicha encuesta (Creswell y Plano Clark, 2018; Rodríguez, Pozo, y Gutiérrez, 2006).

Participantes

En el cuestionario participaron 101 profesores de ELE a nivel universitario ubicados en diferentes estados estadounidenses. 8 profesores también enseñaban otros idiomas. Por ejemplo, 4 docentes indicaron que también enseñaban portugués, 3 enseñaban inglés como segunda lengua y 1 docente enseñaba francés. 67 son de género femenino y 32 del masculino y 2 docentes prefirieron no indicar el género.

La experiencia de enseñanza a nivel universitaria era muy variada: 14 participantes tenían menos de 5 años de experiencia, 22 participantes tenían más de 5 años, 18 tenían más de 10 años, 15 indicaron tener más de 15 años, 27 más de 20 años y solamente 5 docentes seleccionaron más de 30 años de experiencia en el aula universitaria. El tipo de contrato de trabajo que tenía el profesorado era muy variado como puede apreciarse en la Gráfica 1.

En la parte izquierda de la Gráfica 1 los números 0, 1, 2, y 3 identifican los puestos de trabajo del docente de ELE. El número 0 indica que los participantes no quisieron identificar su puesto de trabajo y por tanto no conocemos si son becarios-docentes o profesorado de plantilla. 1 significa puestos de trabajo con contratos para aspirar a la permanencia o la ya lograda permanencia indefinida a base de mérito. 2 indentifica puestos de trabajo sin permanencia indefinida, pero a base de contratos renovables ya sea a tiempo completo o media jornada. 3 son estudiantes que reciben una beca para trabajar como docentes de ELE mientras cumplen con un programa de estudio, ya sea una maestría o un doctorado.



Gráfica 1. Clasificación del profesorado según tipos de contrato y puestos de trabajo

Diseño del estudio y procedimiento

Mediante una encuesta anónima y dentro del sistema educativo de enseñanza superior estadounidense, se invitó a docentes de ELE a compartir sus percepciones y experiencias sobre: (a) estrategias específicas de enseñanza usadas antes de la pandemia y cómo se sentían emocionalmente antes de la llegada repentina del COVID-19; (b) cómo les afectó en sus vidas el cambio a la enseñanza virtual ; (c) y cómo ven el futuro de la enseñanza de ELE una vez superada la pandemia.

La investigadora y autora de este proyecto distribuyó la información del estudio y la encuesta a sus contactos ubicados en diferentes instituciones estadounidenses y les pidió que compartieran el estudio con sus colegas. También se anunció la invitación mediante dos organizaciones estadounidenses dedicadas a la enseñanza de lenguas extranjeras: CALICO y ACTFL. En el anuncio no solamente se les invitó a que compartieran sus percepciones sino que se les explicó el objetivo del estudio, la duración de la encuesta de hasta media hora y los días que dicha encuesta estaría disponible si estaban interesados en participar. Se recogieron los datos desde el 4 hasta el 14 de abril del 2021.

Instrumento para la recopilación de datos

La encuesta anónima se desarrolló mediante el programa y plataforma de Qualtrics. El cuestionario consistía en (1) preguntas cerradas tipo opción múltiple, (2) preguntas semicerradas ya que al seleccionar una opción tenían la posibilidad de compartir más información y (3) dos preguntas abiertas. Antes de la recopilación de datos los participantes tuvieron que dar su consentimiento para participar en el proyecto. La encuesta se estructuró en cinco bloques: La primera parte se enfoca en conocer el perfil del profesorado de ELE que participa en el estudio. El segundo bloque investiga el pasado de la enseñanza de ELE antes de la pandemia. La tercera sección afronta el comienzo de la pandemia cuando el profesorado de todo el mundo se vio forzado a la enseñanza en un entorno completamente digital. La cuarta parte abarca el largo periodo de la pandemia del otoño del 2020 y la primavera del 2021. La última parte recoge información para investigar el futuro de la enseñanza de ELE una vez que la pandemia desoladora esté controlada y más o menos se aleje de nuestras vidas.

Análisis de datos

Los datos cuantitativos siguieron un análisis descriptivo basado en frecuencias y porcentajes. Los datos cualitativos de la encuesta se analizaron clasificando las respuestas recogidas por temas o patrones de frecuencia.

Resultados

Antes de la pandemia del COVID-19

Para investigar lo que los docentes comprendían por el aprendizaje de ELE cuando trabajan en grupos pequeños o colaborativos y en una clase presencial se les pidió que valo-

raran con una escala del 1-5 (1=muy en desacuerdo, 2=en cierto modo desacuerdo, 3=ni en acuerdo ni en desacuerdo, 4=en cierto modo de acuerdo, y 5=muy de acuerdo) la concordancia o discrepancia sobre la información dada en un ítem que exponía: *“Algunos ejemplos de grupos colaborativos son grupos informales en una clase de una sesión o grupos formales para completar una tarea en una clase de una sesión o para completarla durante varias semanas”*. Los resultados indicaron que la mayoría de los docentes (n=95) que contestaron esta pregunta conocen bien que los estudiantes aprenden más cuando se les involucra en una tarea y además este proceso es eficaz mediante el aprendizaje de grupos informales o formales (Davis, 1993). Un 77% (n=73) estaba “muy de acuerdo”, un 15% (n=14) estaba en cierto modo de acuerdo, un 6% (n=6) ni estaba de acuerdo ni en desacuerdo, 1% (n=1) estaba en desacuerdo al igual que 1% (n=1) estaba en muy desacuerdo.

De los 101 docentes, 55 tenían experiencia enseñando ELE en un curso a distancia y se les pidió que nos informaran usando la misma escala del 1 al 5 *“si antes de la pandemia habían pedido a sus estudiantes que trabajaran en grupos pequeños o en grupos colaborativos”*. Los datos nos revelan que un 47% (n=26) estaba muy de acuerdo, un 24% (n=13) estaba en cierto modo de acuerdo, un 10% (n=18) se mantuvo neutro, mientras que un 4% (n=2) estaba en cierto modo en desacuerdo y un 7% (n=4) estaba muy en desacuerdo.

Como se pretendía conocer el estado emocional de los docentes de ELE debido a la pandemia, era necesario preguntarles si sufrían de estrés antes de la pandemia. Un 54% (n=51) respondió que sí, un 46% (n=44) respondió que no sufría de estrés, y 6 docentes no contestaron. A los 51 participantes que sufría de estrés antes de la pandemia se les pidió que identificaran las causas del estrés. Dichos participantes expresaron las causas del estrés mediante 112 identificadores (número total de las opciones que seleccionaron). Las opciones indican que un 18% (n=20) estaba

angustiado por no tener seguridad en el trabajo, un 23% (n=26) indicó que tenían muchas responsabilidades administrativas, un 26% (n=29) estaba atrasado con proyectos, un 6% (n=7) tenía problemas familiares, un 14% (n=16) sufría de problemas emocionales como puede ser ansiedad, autoestima baja o depresión, y un 13% (n=14) seleccionó "otras razones". En esta última categoría se mencionó la cantidad de trabajo que tenían con la enseñanza y los malabares que tenían que hacer para cumplir sus deberes y el perfeccionismo que dificultaba cumplir las tareas a tiempo. En la cantidad de trabajo se explicó que tienen muchas peticiones por parte de los estudiantes, como responder mensajes electrónicos, estar disponibles para que los estudiantes hagan los exámenes que no pudieron hacer a la hora debida y la falta de tiempo para poder cuidarse la salud. Un participante mencionó las deficiencias que su departamento tiene y el privilegio dado a algunos a expensas de otros. Otra razón fue el tener deudas que pagar y no haber muchos puestos de trabajo buenos en el mercado.

Al comienzo de la pandemia: Primavera del 2020

Para investigar el estado de salud de los docentes de ELE en la primavera del 2020, se les preguntó si tenían problemas con la salud mental o si estaban angustiados al comienzo de la pandemia. Un 39% (n=37) respondió que sí y un 61% (n=59) aseguró que no, 5 informantes no contestaron. Con el fin de conocer las razones por no estar mal al comienzo de la pandemia, se pidió que seleccionaran todas las respuestas que les aplicara como razones para mantener la salud mental. De 59 informantes y con 125 identificadores aprendemos que un 18% (n=22) tenía experiencia enseñando en línea, un 10% (n=13) ya estaba enseñando en línea, un 26% (n=32) afirmó que tenía familiaridad con las herramientas tecnológicas que usaba, un 31% (n=39) estaba positivo y pensaba que todo iba a estar bien y un

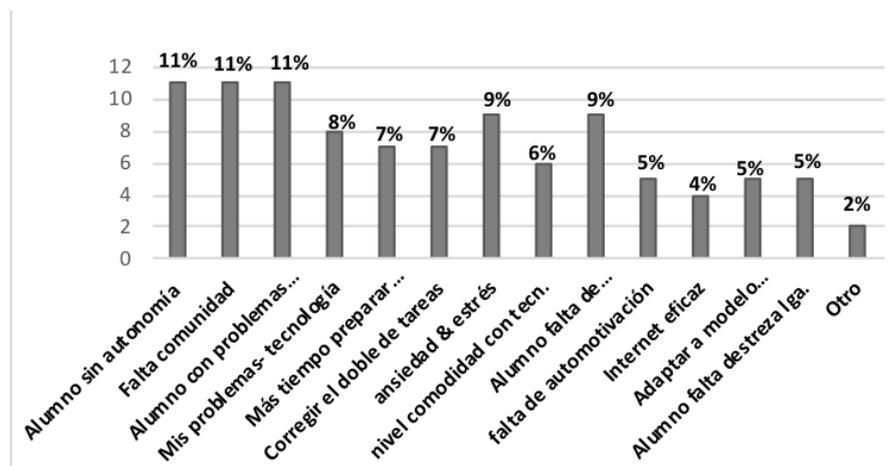
15% (n=19) seleccionó “otras razones” y también explicó que: había que estar positivo, no había tiempo que perder para la transición, no estaban solos ante dicho problema. Afirmaron que sus colegas colaboraron con ellos y muchos sintieron el apoyo del centro de tecnología de lenguas. Reconocen que si el centro no hubiera ofrecido talleres de apoyo no hubieran podido tener éxito. También estaban preocupados por la pandemia más que por la enseñanza. Algunos docentes no enseñaban hasta el otoño y tenían tiempo para preparar los cursos en línea.

Durante la pandemia

Después del verano del 2020, algunos docentes volvieron al aula para enseñar de manera presencial, pero muchos seguían enseñando cursos a distancia. Como para la adquisición de una lengua es de suma importancia la interacción, se pidió a los docentes que enseñaban en línea que nos informaran sobre el tema de “*promover la interacción de pares*”. Un 93% (n=89) de docentes reveló que cuando enseñaba en línea pedía a los estudiantes que trabajaran en pares, pero un 7% (n=7) no usaba esta estrategia para fomentar el aprendizaje de la lengua. Para saber más sobre dicho tema se les pidió que seleccionaran todas las respuestas que consideraban según sus técnicas de enseñanza. Con 162 identificadores, un 51% (n=83) indicó que durante clase los agrupaba con una plataforma como podía ser *Zoom* o *WebEx*, un 24% (n=39) durante la hora de clase los ponía en grupos usando *Google Docs*, un 11% (n=17) seleccionó “*otra razón*” y así nos informamos que los docentes usaban también *Padlet* en clase o fuera de clase, al igual que otras herramientas como eran *Extempore*, *Jumboards*, *Flipgrid*, *Slack* con el fin de tener debates o hacer otro tipo de actividades. Otros docentes usaban *Canvas* fuera de las horas de clase para que trabajaran en foros con temas específicos. También mencionaron que crearon grupos para todo

el semestre y que los animaban a estudiar en grupos fuera de la clase virtual. Un 8% (n=13) usaba programas como *OCTB* o *Linguameeting* para que los estudiantes trabajaran la destreza oral con hablantes nativos del español. Un 6% (n=10) usaba la herramienta *VoiceThread* para completar tareas asincrónicas.

Para comprender cómo les afectó el cambio de enseñanza virtual durante la pandemia se les pidió que compartieran temas para explicar los desafíos que tuvieron que enfrentar. 95 docentes completaron este ítem con 736 identificadores que se distribuyeron en las categorías que se aprecian en la Gráfica 2.



Gráfica 2. Desafíos durante la pandemia: otoño 2020 y primavera 2021

En la Gráfica 2 podemos apreciar que los docentes tuvieron que enfrentarse a una variedad de retos. Entre ellos destacan los relacionados con los problemas de los estudiantes: la falta de autonomía, comunidad, motivación, habilidad de la lengua, asistencia a clase, falta de interacción con el profesor y problemas tecnológicos, la eficacia del Internet, y la deshonestidad. Los problemas que destacaron por parte del docente fueron también variados: no poder ofrecer la misma calidad de enseñanza que se ofrecía en las clases presenciales, las muchas horas ante una pantalla, el sentirse responsable por los estudiantes al tener que ense-

ñarles el funcionamiento de las herramientas que usaban, lidiar con hijos en casa cuando se enseñaba virtualmente, pasar el doble de tiempo preparando videos para las clases virtuales asincrónicas, problemas con la tecnología, la falta de comodidad con las herramientas tecnológicas, la falta de motivación y la rápida adaptación a un modelo nuevo de enseñanza.

Otoño del 2020

Al grupo de participantes que estaba emocionalmente mal en la primavera 2020 se les preguntó si la situación se mejoró en el otoño 2020. Un 39% (n=14) respondió que sí, un 61% (n=22) seguía sufriendo problemas mentales o estaban angustiados, y un participante decidió saltarse la pregunta. De los 22 informantes que indicaron tener problemas mentales resultaron 65 identificadores que revelan la siguiente información:

- (1) A pesar de que estuvo el verano por medio para aprender más sobre la pedagogía digital todavía se aprecia que tener problemas con la salud mental se debía a la enseñanza a distancia (15%, n=10), híbrida (1.5%, n=1), a no estar familiarizado con las herramientas tecnológicas (6%, n=4), o con el modelo que se había implementado en su departamento (8%, n=5).
- (2) Sentían tener más trabajo que antes (31%, n=20).
- (3) La pérdida de un familiar o amigo por el COVID-19 fue la causa del malestar mental (8%, n=5), o el miedo a contagiarse por estar enseñando de manera presencial (1.5%, n=1).
- (4) Para aquellos docentes que seleccionaron “situación personal” (23%, n=15) explicaron que se habían enfermado con el coronavirus, tenían problemas familiares, se estaban mudando y también

estaban enseñando y buscando trabajo, tenían problemas con la salud, padecían de depresión y tomaban medicamentos fuertes, autoestima baja y tenían a los hijos aprendiendo en casa.

- (5) Bajo “otras razones” (6%, n=4) encontramos problemas financieros debido a la pandemia, preocupación por la familia que están en el negocio de la salud, la enseñanza de un curso nuevo y el doble desarrollo de material nuevo, la gran cantidad de tiempo corrigiendo tareas en línea y la deshonestidad de algunos estudiantes.

También se siguió a los informantes que seleccionaron estar menos estresados durante el otoño 2020. Con 29 identificadores que provienen de 14 informantes, observamos que la planificación fue una buena estrategia para sentirse bien ya que un 31% (n=9) tenía también el material listo para dar la clase virtualmente, un 7% (n=2) también tenía listo todo para la enseñanza presencial. Además un 7% (n=2) seleccionó enseñar en línea y un 31% (n=9) se sentía cómodo enseñando en línea. También un 14% (n=4) estaba contento enseñando la clase con el modelo híbrido. Los que marcaron también “otras razones” (10%, n=3) expresaron (1) haberse mudado con los padres y no tener que preocuparse con la situación financiera; (2) agradecer que a pesar de enseñar 3 créditos en lugar de los 18 que acostumbraba seguía teniendo trabajo a tiempo parcial, y (3) tener salud.

Primavera del 2021

De los 101 docentes que participaron en la encuesta solamente 21 contestaron el ítem sobre si se encontraban angustiados o tenían problemas mentales de salud en la primavera del 2021. De estos informantes supimos que un 67% (n=14) sí estaba estresado y un 33% (n=7) no estaba

estresado. Con 36 identificadores los 14 informantes nos revelan las razones por esta angustia o problemas de salud. Un 57% (n=8) indica el atraso con la investigación, un 50% (n=7) señaló estar enseñando demasiadas clases, un 36% (n=5) estaba muy cansado al enseñar con un modelo híbrido y tener sesiones asincrónicas con grupos pequeños. Un 36% (n=5) también remarcó la preocupación por la inestabilidad de mantener su puesto de trabajo o por ser promocionado. Además “otras razones” (57%, n=8) indican que (1) no estaban cómodos enseñando con un curso híbrido porque los estudiantes son deshonestos, (2) unos 150 estudiantes al cargo de un docente con 4 cursos y sentir también el agotamiento en los estudiantes que seguían tomando 7 y hasta 8 asignaturas, (3) estar consciente de no estar cumpliendo con las necesidades de los estudiantes, (4) problemas con la salud de los familiares, (5) problemas personales y familiares, (6) sufrir de ansiedad normalmente, (7) empeorarse la salud con la pandemia y (8) el hecho de tener al cargo a tres hijos en casa mientras que trabaja como madre, maestra de los hijos y profesora en línea.

El futuro de la enseñanza

Para conocer mejor cómo veía el futuro de la enseñanza el profesorado, se les pidió que seleccionarán el grado de concordancia o discrepancia con los ítems del cuestionario. Cada ítem tenía una escala del 1-5, teniendo en cuenta que 1=muy en desacuerdo, 2=en cierto modo desacuerdo, 3=ni en acuerdo ni en desacuerdo, 4=en cierto modo de acuerdo, 5=muy de acuerdo.

Como se aprecia en la Tabla 1, un 71% (4=29% + 5=42%) está en cierto modo de acuerdo o muy de acuerdo que, una vez que se termine la pandemia, se apreciará el arte de enseñar un curso a distancia. Del mismo modo, el profesorado con un 52% (4=30% y 5=22%) está de acuerdo o muy de acuerdo que los estudiantes en el futuro prefe-

rirán cursos en línea para conseguir mejores calificaciones. Un 83% (4=38%+5=45%) está de acuerdo o muy de acuerdo que las instituciones en el futuro ofrecerán más modelos de cursos para que el estudiante tenga más posibilidades de estudiar la lengua con el modelo que más se amolde a sus necesidades. En cuanto al nivel de los estudiantes respecto a las destrezas de hablar y escuchar, los porcentajes de concordancia eran muy bajos. Un 10% de docentes (4=7% y 5=3%) percibió que los estudiantes hablaban mejor que antes de la pandemia, mientras que un 26% (4=18% y 5=8%) valoró que el nivel de comprensión oral estaba mejor que antes de la pandemia. En ambas preguntas sobre dichas destrezas de los estudiantes, un porcentaje alto de docentes se mantuvo neutro al no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Ítems: nivel de ELE y futuro de la enseñanza	1.MD	2.D	3.N	4.A	5.MA
Los estudiantes son mejores hablando ELE que antes de la pandemia	18%	28%	44%	7%	3%
Los estudiantes son mejores comprendiendo ELE que antes de la pandemia	6%	18%	50%	18%	8%
Cuando se termine la pandemia apreciaremos el arte de enseñar en línea	5%	8%	16%	29%	42%
Cuando se termine la pandemia algunos estudiantes preferirán más los cursos en línea que los presenciales para tener éxito	11%	21%	16%	30%	22%
Cuando termine la pandemia más instituciones ofrecerán más modelos para ofrecer al estudiante flexibilidad	2%	4%	11%	38%	45%

Tabla 1. Concordancia o discrepancia sobre habilidad de los estudiantes y el futuro de la enseñanza

Dos temas emergentes surgieron del análisis de datos cualitativos: (1) la preparación que tienen como docentes de ELE, y (2) la elección que en una situación normal debe favorecer tanto al docente como al estudiante. Ambos temas se vinculan a los resultados de los datos cuantitativos

que nos indicaron lo mucho que los docentes aprendieron sobre el uso de la pedagogía virtual y los retos que tuvieron que pasar para tener éxito enseñando en un entorno virtual.

El profesorado reconoció que gracias a la transición forzada en línea que tuvo lugar en marzo del 2020, hoy está mejor preparado para dar clases presenciales usando la tecnología. Hoy día pueden diferenciar entre actividades sincrónicas y asincrónicas y gracias a ello se sienten cómodos para poner en práctica este tipo de tecnología en clases presenciales. Argumentan que a pesar del esfuerzo que pusieron, lograron crear una buena comunidad virtual para aquellos que asistían a clase. Gracias a plataformas de videoconferencia involucraron a los estudiantes en el aprendizaje de ELE mediante su presencia virtual. Hoy conocen las dificultades y desafíos de la enseñanza a distancia y valoran este modelo de enseñanza. A pesar de valorar el arte de la enseñanza digital, reconocen que tanto el profesorado como el alumnado está más que listo para volver al aula. Afirman que tener una conversación natural usando el lenguaje corporal es más fácil en el aula donde no se interponen problemas de WI-FI.

Contemplaron el éxito de los estudiantes motivados, independientes y autónomos, pero también sufrieron el desencanto de aquellos estudiantes que no deseaban estudiar ELE a distancia. Por ello, abogan por las clases presenciales ya que es más fácil motivar a los estudiantes e interactuar con ellos en persona. Les resultó difícil promover el aprendizaje cuando el estudiante no usaba cámara para las clases virtuales al igual que no parecía estar atento a la clase. También, algunos docentes remarcaron la dificultad de enseñar el primer y segundo año de ELE de forma virtual porque tienden a usar mucho inglés cuando se conectan con *Zoom*. Otra razón por la preferencia de cursos presenciales es el control que tienen sobre el estudiante a la hora de evaluar las habilidades de la lengua sin tener que preocuparse de la honestidad académica del estudiante. A pesar

de la preferencia por la enseñanza presencial, reconocieron que el docente tiene que tener autonomía para seleccionar el modelo deseado de enseñanza.

Conclusiones

El éxito del estudiante en un curso de ELE depende de la motivación del alumno y de la selección que haga al matricularse en un curso de lengua (Blake, 2012; Enkin y Mejías-Bikandi, 2017; Moser et al., 2021; Russell, 2020). Ahora bien, el docente no siempre puede seleccionar el modelo de curso que enseña y la administración de departamentos de lenguas debe de hacer lo posible para que el docente disponga de autonomía para elegir el modelo con el que desee educar a sus estudiantes. A pesar de que estudios empíricos han demostrado que se tiene éxito aprendiendo una lengua extranjera tanto estudiándola en cursos a distancia como híbridos, esto no quiere decir que dichos cursos sean adecuados para todos. El estudiante según sea su personalidad seleccionará el modelo que más le convenga siempre y cuando se ofrezca. Del mismo modo, el docente es también la mejor persona indicada para saber si está preparado para enseñar un curso a distancia. Así que, tanto aprendices como docentes deberían tener el derecho de escoger el tipo de modelo deseado -híbrido, a distancia, o presencial-, para así disfrutar del aprendizaje o enseñanza de la lengua. Los datos indican que los departamentos de lenguas en un futuro cercano deberían ofrecer diferentes modelos de cursos para que el estudiante se matricule en el que le interese y el docente también tenga autonomía para enseñar la lengua. Este deseo no siempre se puede cumplir porque algunos departamentos a pesar de ofrecer dos secciones de un mismo curso deciden impartirlas mediante un curso a distancia por ser más conveniente para el departamento, ya que es una manera de conseguir ingresos y así asegurarse fondos para solventar gastos de dicho depar-

tamento. Como bien explica Cureton y su equipo (2021), las universidades se han convertido en grandes negocios y es más probable que la educación superior ofrezca a la gente lo que la economía necesita en lugar de dar al estudiante lo que desea. Ahora bien, igual que la pandemia ha dado un giro a la pandemia y hemos salido victoriosos con semejante hazaña, tendríamos que optar por la oferta de modelos de cursos diferentes para complacer los deseos del estudiante y del docente.

El profesorado de ELE ha tenido un impacto negativo en su bienestar emocional ya que sienten que con la enseñanza a distancia ha trabajado el doble al tener que ajustar la pedagogía presencial a la virtual, tener que lidiar con la deshonestidad del estudiante y con la enseñanza de los hijos menores en casa. Reconoce que el estudiante también ha tenido un impacto negativo en su bienestar emocional durante la pandemia, pero que ha sido atendido por parte del profesorado y la administración, mientras poco se ha hecho por ellos. El profesorado de ELE que respondió a la encuesta agradeció este estudio porque remarcaron no haber estudios que hayan considerado su bienestar emocional. Es cierto que los datos de este estudio han mostrado que el estrés del docente de ELE era más alto antes de la pandemia que al comienzo de la pandemia. Estos resultados pueden sorprendernos, ya que estábamos en plena crisis y había mucha incertidumbre. Sin embargo, todos los docentes sufrían la misma situación pandémica y al igual que la mayoría de los participantes del estudio de MacIntyre y su equipo (2020) decidieron adoptar estrategias de afrontación en lugar de evasión. A pesar de los pesares, salieron adelante y reconocen su triunfo gracias al gran esfuerzo que hicieron cada día para salir triunfantes. El cambio pedagógico por parte del profesorado se logró mediante los siguientes esfuerzos:

- (1) La personalización del aprendizaje de los estudiantes
- (2) El exceso de motivación a los estudiantes

- (3) El trato dado al alumnado para incitarlos a mantener la honestidad académica.
- (4) El doble refuerzo de las destrezas de comunicación, ofreciendo mucho más respaldo visual que de costumbre.
- (5) La organización de nuevas rutinas y la continuación de esas rutinas para eliminar la ansiedad del estudiante.
- (6) La gama de herramientas tecnológicas que usaron para promover la interacción virtual dentro y fuera de la hora de clase, con el fin darle un toque humano al entorno digital.

El profesorado de distintas instituciones universitarias alega que la administración no siempre ha consultado sobre las políticas a seguir durante la pandemia y eso ha causado estrés a algunos profesores. Por ello, dadas las circunstancias, los profesores reclaman empatía por parte de los administradores. Les piden recursos eficaces para que no tengan que hacer de policías cuando los estudiantes hacen una prueba de lengua y sobre todo para que no aumente la frustración al sentir que no pueden hacer su trabajo completamente bien por no disponer de los medios necesarios. Se esforzaron el doble para que el alumnado mantuviera la honestidad académica, pero no siempre lo lograron. Saben que muchos estudiantes se copiaron en los exámenes, tareas o proyectos usando *Google Translate* o diccionarios bilingües electrónicos. A pesar de saberlo no pueden demostrar que se hizo trampa y eso causó frustración y estrés en el profesorado. Piden a los administradores recursos tecnológicos para supervisar los exámenes y así asegurarse que el alumno no se copie usando otra herramienta como puede ser un teléfono móvil. El avance de la tecnología ofrece una selección de herramientas en línea para supervisar los exámenes de los estudiantes. Sin embargo, dichos programas no son gratis y no todos los departamentos de lenguas disponen de los recursos financieros para adquirirlos.

El no disponer de los recursos necesarios para la evaluación de ELE del alumnado generó más cansancio en el docente y dificultó la labor del docente. A pesar de que en algunas instituciones el docente de ELE ha tenido recursos limitados para la evaluación de la lengua, reconocen que no hubieran podido sobrevivir sin la ayuda que los centros de recursos de lengua les ofrecieron y siguen ofreciendo hoy día.

Referencias bibliográficas

- Anderson, Ross, Bousselot, Tray, Katz-Buoinconto, Jen y Jandee Todd. "Generating buoyancy in a sea of uncertainty: Teachers' creativity and well-being during the Covid-19 pandemic". *Frontiers in Psychology*, vol.11, 2020, pp. 1-17. Accedido el 8 de marzo del 2021. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.614774>
- Blake, Robert, Wilson, Nicole L., Cetto, María, y Cristina Pardo-Ballester. "Measuring oral proficiency in distance, face-to-face, and blended classrooms. *Language Learning & Technology*, vol.12, nº 3, 2008, pp.114-127. Accedido el 8 de abril del 2021. <http://llt.msu.edu/vol12num3/blakeetal/>
- Blake, Robert. "Best practices in online learning: Is it for everyone?" En Fernando Rubio y Joshua Thoms (Eds.), *Issues in Language Program Direction: Hybrid language teaching and learning: Exploring theoretical, pedagogical and curricular issues*. Boston: Heinle & Heinle. 2012, pp.10-26.
- Cavanaugh, Joseph. K. y Stephen Jacquemin. A large sample comparison of grade based student learning outcomes in online vs. face-to-face courses. *Online learning*, vol. 19, nº 2, 2015, pp. 1-8. Accedido el 10 de abril del 2021. <https://olj.onlinelearningconsortium.org/index.php/olj/article/view/454/138>
- Chenoweth, N. Ann y Kimmarie Murday. Measuring students learning in an online French course. *CALICO Journal*, vol. 20, nº 2, 2003, pp.285-314. Accedido el 19 marzo del 2021. <https://www.jstor.org/stable/24149500>

- Cresswell, John W y Vicki L. Plano Clark. *Designing and conducting mixed methods research*. Los Angeles: Sage. 2018.
- Cureton, Debra, Jones, Jenni y Julie Hughes. "The postdigital university: Do we still need just a little of that human touch". *Postdigital Science and Education*, vol.3, 2021, pp. 223-241. Accedido el 10 de abril del 2021. <https://doi.org/10.1007/s4248-020-00204-6>
- Davis, Barbara Gross. *Tools for teaching*. San Francisco: Jossey-Bass. 1993.
- Enkin, Elizabeth y Errapel Mejías-Bikandi. The effectiveness of online teaching in an advanced Spanish language course. *International Journal of Applied Linguistics*, vol.27, nº 1, 2017, pp.176-197. Accedido el 15 de abril del 2021. <https://doi.org/10.1111/ijal.12112>
- Gao, Lori Xingzhen y Lawrence Jun Zhang. "Teacher learning in difficult times: Examining foreign language teachers' cognitions about online teaching to tide over COVID-19". *Frontiers in Psychology*, vol.11, 2020, pp.1-14. Accedido el 15 de abril del 2021. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.549653>
- McIntyre, Peter, Gregersen, Tammy, y Sarah Mercer. "Language teachers' coping strategies during the Covid-19 to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions". *System*, vol. 94, 2021, pp. 1-13. Accedido el 8 de marzo del 2021.
- Moser, Kelly, Wei, Tianlan. y Brenner, Devon. "Remote teaching during Covid-19: Implications from a national survey of language educators". *System*, vol. 97, 2021, pp.1-15. Accedido el 8 de abril del 2021. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102431>
- O'Dowd, Robert. "Understanding the "Other Side": Intercultural learning in a Spanish-English e-mail exchange". *Language Learning & Technology*, 7(2), 2003 pp.118-144. Accedido el 8 de marzo del 2021. <http://dx.doi.org/10125/25202>
- Pardo-Ballester, Cristina. "Coronavirus y el futuro de la educación de lenguas extranjeras a nivel universitario". *Puente Atlántico del siglo XXI*. Otoño 2020, pp.1-7. Accedido el 8 de marzo del 2021. https://drive.google.com/file/d/1f22a-VE7pGSC6rleaFMIA62S_8SUPYdG7/edit

- Pardo-Ballester, Cristina. "The evaluation of oral skills: A comparison between courses "hybrid distance" and "face ALAO"". *Hispania*. December 2018, 101(4); 620-640. Doi: 10.1353/hpn.2018.0182.
- Pardo-Ballester, Cristina y Julio Rodríguez. "Design principles for language learning activities in synthetic environments". En Julio C. Rodríguez y Cristina Pardo-Ballester (Eds.) *Design-Based Research in Call*. CALICO Monograph Series, Vol. 12, 2013,183-209.
- Pettit, Emma. "Faculty Members Are Suffering Burnout. These Strategies Could Help." *The Chronicle of Higher Education*, 2021. Accedido el 10 de marzo del 2021. <https://www-chronicle-com.eu1.proxy.openathens.net/article/faculty-members-are-suffering-burnout-so-some-colleges-have-used-these-strategies-to-help>
- Proietti Ergun, Anna Lia y Jean-Marc Dewaele. "Do well-being and resilience predict the foreign language teaching enjoyment of teachers of Italian?" *System*, vol. 99, 2021, pp.1-12. Accedido el 10 de marzo del 2021. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102506>
- Rodríguez Sabiote, Clemente, Pozo Llorente, Teresa, y José Gutiérrez Pérez. "La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior". *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. 12, nº 2, 2006, pp. 289-305. Accedido el 8 de abril del 2021. http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_6.htm
- Russell, Victoria. "Language anxiety and the online learner". *Foreign Language Annals*, vol.53, nº 2, 2020, pp.338-352. Accedido el 8 de marzo del 2021 <https://doi.org/10.1111/flan.12461>

