

Clases en línea y competencia digital en estudiantes taiwaneses de español durante la pandemia COVID-19

JAVIER PÉREZ RUIZ

Wenzao Ursuline University of Languages. Taiwán

Received: 6 September 2021 Accepted: 18 June 2022

DOI: 10.30827/portalin.vi38.22185

ISSN paper edition: 1697-7467, ISSN digital edition: 2695-8244

RESUMEN: El cierre de los centros educativos debido a la pandemia de COVID-19 obligó a proseguir la educación a través de las clases en línea en todo el mundo. Este hecho significó un hito socioeducativo sin precedentes. Ante dicha situación, se realiza un estudio con estudiantes taiwaneses de español que investiga el impacto de las clases presenciales y en línea sobre su proceso de adquisición de las competencias sociolingüísticas. En segundo lugar, se explora el nivel de competencia digital que dichos estudiantes perciben de ellos mismos y de sus profesores. Se utilizó una metodología cuantitativa, basada en dos cuestionarios, distribuidos a una muestra de 120 estudiantes taiwaneses de español. Los principales hallazgos mostraron marcadas diferencias significativas en la valoración de ambos tipos de clase y notables carencias en la adquisición de la competencia digital en estudiantes y profesores. La relevancia de la investigación ha sido establecer una línea descriptiva de referencia, a partir de la cual poder construir futuras investigaciones experimentales.

Palabras clave: clases en línea, competencia sociolingüística, competencia digital, pandemia COVID-19, Español Lengua Extranjera (ELE).

Online classes and digital competence in Taiwanese Spanish students during the COVID-19 pandemic

ABSTRACT: The closure of schools due to the COVID-19 pandemic forced the continuation of education through online classes around the world. This event represented an unprecedented socio-educational milestone. Faced with this situation, a study is carried out in Taiwanese students of Spanish that investigates the impact of face-to-face and online classes on their process of acquiring sociolinguistic competencies. Second, it explores the level of digital competence that these students perceive from themselves and their teachers. A quantitative methodology was used, based on two questionnaires, distributed to a sample of 120 Taiwanese students of Spanish. The main findings showed marked significant differences in the assessment of both types of class and notable deficiencies in the acquisition of digital competence in students and teachers. The relevance of the research has been to establish a descriptive reference line, from which to build future experimental studies.

Key words: online classes, sociolinguistic competence, digital competence, Covid-19 pandemic, Spanish Foreign Language (SFL).

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace décadas, los profesores de español como lengua extranjera (ELE) discutíamos la idoneidad de incorporar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el proceso de aprendizaje. Además, se daba por hecho que la actual generación de estudiantes, habituada a los dispositivos digitales, ya poseían una capacidad innata de utilizar las TIC en las clases y una adecuada competencia digital (CD). Sin embargo, estas teorías están siendo cuestionadas (Ito-Morales y Morales-Cabeza, 2020; Yagüe, 2017). Por otra parte, se observaba una tendencia a incrementar la educación a distancia en ELE en el mundo anglosajón (Blake, 2013), hispanoamericano (Agray y Baralo, 2020) y asiático (Liu, 2020). Además, la UNESCO había declarado que la CD dejaba de ser una destreza opcional para convertirse en una adquisición “esencial” (UNESCO, 2018, p. 1).

A pesar de todo lo anterior, los profesores de ELE seguíamos aferrados a sistemas tradicionales de enseñanza, utilizando las TIC solamente como herramientas accesorias (Hsiao, 2011), postergando la acometida de cambios estructurales docentes basados en los nuevos entornos digitales, por muy atractivos que resultasen.

Desgraciadamente, la pandemia de COVID-19 ha marcado un hito decisivo, ya que ha borrado las divagaciones didácticas y ha exigido la incorporación inmediata de clases en línea a todos los niveles educativos. Tal y como recoge la encuesta pública sobre el Plan de Acción de la Educación Digital elaborado por la Comisión Europea (2020b:7): “el 95 % de los encuestados consideran que la crisis de la COVID-19 ha supuesto un punto de inflexión en el uso de la tecnología en los ámbitos de la educación y formación”. Las consecuencias educativas, debido al cierre de las escuelas por el confinamiento, hubieran sido devastadoras si no se hubiera asegurado el aprendizaje a distancia; por eso, resulta crucial garantizar que el aprendizaje continuará (CEDEFOP, 2020).

Aunque los profesores hemos sido capaces de mantener el aprendizaje a través de plataformas digitales, la cuestión es si hemos sabido ofrecer los mismos estándares de calidad proporcionados que en la educación presencial y, sobre todo, si hemos sabido adoptar nuevas estrategias didácticas o, por el contrario, careciendo de una adecuada CD, nos hemos ceñido a utilizar las TIC como herramientas complementarias.

Al tenor de la actual situación sanitaria y educativa internacional, y al hecho de vivir en una era digital, surge la necesidad de dar respuesta a varias cuestiones esenciales, para poder afrontar los retos de un aprendizaje a distancia de calidad en el ámbito de la adquisición de ELE. Con dicha finalidad, este trabajo ha comparado, durante la pandemia de COVID-19, el impacto de las clases en línea y las clases presenciales en la adquisición de las competencias lingüísticas y sociolingüísticas de un grupo de estudiantes taiwaneses de español. Además, analizó el nivel de CD de los estudiantes encuestados y cómo ellos percibían la CD de sus profesores. Los resultados podrían establecer una línea de referencia, sobre la cual medir futuros progresos al implantar medidas educativas digitales.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Marcos institucionales de las competencias sociolingüísticas y digitales

En este primer cuarto del siglo XXI, a nivel institucional, se han ido cimentando los conceptos claves para definir el proceso de aprendizaje, más allá de las cuatro destrezas clásicas en la adquisición lingüística (lectura, audición, expresión escrita y oral). Primero, el *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas* (MCER) fijó las competencias comunicativas de la lengua a través de una triple competencia, no solo lingüística, sino también sociolingüística y pragmática (Consejo de Europa, 2002). Después, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* estableció, dentro de sus objetivos generales de los niveles de referencia del español, tres dimensiones que entendían al estudiante como “agente social”, “hablante intercultural” y “aprendiente autónomo” (Plan Curricular del Instituto Cervantes, 2006, p. 79). El actual entorno digital hizo esencial incluir la CD, definida por la Unión Europea como “el uso confiable, crítico y creativo de las TIC para alcanzar metas relacionadas con el trabajo, empleabilidad, aprendizaje, ocio, inclusión y/o participación en la sociedad” (Ferrari, 2013, p. 1).

Varios documentos explicitaron el proceso de adquisición de la CD. Por ejemplo, la Comisión Europea (2020a) estableció el *Marco Europeo de Competencias Digitales DigComp* en cinco áreas específicas: (1) información y alfabetización de datos, (2) comunicación y colaboración, (3) creación de contenidos digitales, (4) seguridad, y (5) solución de problemas. A su vez, se dividieron seis niveles: básico A1-A2, intermedio B1-B2, avanzado C1-C2. En España, el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF), elaboró el *Marco Común de Competencia Digital Docente*, que constituye un trabajo de síntesis de los marcos institucionales europeos que establecieron las competencias digitales de los ciudadanos (Carretero et al., 2017) y de los educadores (Redecker, 2017). En dichos documentos, uno de los pilares claves en el proceso de adquisición de la CD implica asimilar un cambio esencial de enfoque en el proceso de enseñanza. Concretamente, se exige un giro copernicano, pasando del liderazgo del profesor a un sistema centrado en el alumno (Redecker, 2017). El profesor, realmente competente en el campo digital, debería convertirse en un guía que favorezca el aprendizaje progresivamente más autónomo y colaborativo de sus estudiantes.

2.2. Competencia digital en la pandemia de COVID-19

Antes de la pandemia, para la Unión Europea y la UNESCO, era una necesidad universal lograr la inclusión digital total, ya que consideraban que la CD es una de las habilidades esenciales de la vida, igual que lo son la alfabetización y la aritmética (Ferrari, 2013; UNESCO, 2018). Aunque se disponía de los medios técnicos, ya que el 88% de los estudiantes de los países miembros de la OECD tenían acceso a Internet y un ordenador en casa (OECD, 2021), muchas universidades no se encontraban debidamente preparadas para afrontar las clases en línea durante la pandemia. Por ejemplo, la universidad pública española proporcionaba un 90% de servicios de TIC, pero solo ofertaba un 4% de clases en línea y el 67% de los docentes carecían de “capacidades tecnológicas innatas” en el año 2019 (Torrecillas, 2020, p. 3). En el año 2020, los datos de las universidades españolas reflejaban

que solo el 9% de las universidades evaluaba su nivel de CD, dedicaban menos de 14 horas a la formación digital y solo el 40% de las universidades tenía su “Plan de Formación en Competencias Digitales” (Gómez, 2021, p. 18). La situación en Latinoamérica no era muy diferente, ya que, las TIC habían tenido escaso impacto en la calidad de la enseñanza, y no habían introducido cambios cualitativos en el modo de enseñar, ya que seguían utilizando metodologías tradicionales (Hernández et al., 2018).

La pandemia está originando graves consecuencias sanitarias, socioeconómicas, y educativas. Ceñidos al ámbito docente, el cierre de las escuelas y el establecimiento de la educación en línea, por un lado, ha puesto de relieve las carencias de los profesores y estudiantes en la adquisición de la CD (Liu, 2020). En muchos países, se ha observado que, a los profesores, les faltaba formación profesional para usar las TIC y los estudiantes necesitaban desarrollar su capacidad de autoaprendizaje y gestión del tiempo en los entornos digitales (Bozkurt et al., 2020). Otros resultados mostraron que uno de los factores claves del éxito de la educación digital fue el nivel de preparación digital de los educadores (Almutairi et al., 2021). Por otro lado, la pandemia está sirviendo para concienciarse de la necesidad de implantar métodos educativos específicos para el entorno digital (Ortega et al, 2021), puesto que los utilizados durante el confinamiento fueron diseñados para las clases presenciales; demandando metodologías centradas en el estudiante y más colaborativas (Pérez-López et al, 2021). En Latinoamérica, la pandemia ha puesto de relieve la necesidad de emprender una triple gestión educativa, investigadora y tecnológica para renovar cualitativamente la formación, lograr estrategias de capacitación digital y garantizar la accesibilidad (Paredes-Chacín, 2020).

2.3. Competencia digital en el entorno sinohablante general y en ELE

China fue el primer país que debió afrontar el reto de la educación digital durante la pandemia. Sus ministerios de Educación, Industria y Tecnología establecieron la máxima de: “suspending classes without suspending learning” (Wang y Zhao, 2020, p. 2). Antes de la pandemia, las universidades chinas ofrecían un 5,5% de cursos en línea y el 27,7% de estudiantes universitarios de China recibían clases en línea. El aprendizaje en línea estaba en alza, pero los recursos educativos en línea seguían el modelo educativo tradicional (Liu, 2020, p. 3).

Durante la pandemia, un estudio con estudiantes de Hong Kong observó que, a pesar de disponer de una tecnología adecuada, no había sido posible implantar la enseñanza en línea ni desarrollar el potencial de las TIC en la educación. Uno de los factores cruciales de esta incapacidad había sido la escasa motivación de los profesores para cambiar sus estilos de enseñanza (Tang et al., 2021). En otro estudio, Wang y Zhao (2020) pusieron de relieve la importancia de los factores psicológicos. Documentaron un incremento de la ansiedad en los estudiantes universitarios de toda China, que, sin embargo, no impedía proseguir el aprendizaje en línea.

Centrados en el ámbito de ELE, antes de la pandemia, era notoria la escasez de estudios sobre el aprendizaje virtual (Agray y Baralo, 2020) y aún menor en el entorno sinohablante (Pérez, 2019). En la primera década del siglo XXI, los profesores y estudiantes de ELE en Taiwán poseían solo una “una cierta competencia digital” (Hsiao, 2011, p. 48). Mientras que, en la segunda década, los estudiantes chinos de ELE en España parecía que poseían una “alta cultura digital y tecnológica” (Alfonzo de Tovar 2020, p. 83).

El desarrollo tecnológico favoreció la creación de plataformas digitales en varias universidades taiwanesas, sin embargo, el 80% de los profesores de ELE de la Universidad de Tamkang usaban las TIC únicamente como material de apoyo a sus clases presenciales y el 90% nunca había recibido formación digital (Hsiao, 2011). Justo antes de la pandemia, persistía el contraste entre los avances digitales en las universidades taiwanesas y su escasa incorporación en la enseñanza de ELE (Pérez, 2019).

En el área de ELE en China, la mayoría de los profesores al inicio de la pandemia, carecían de experiencia para gestionar los cursos en línea, siendo sus principales problemas el desconocimiento de este tipo de cursos, poseer inadecuados estándares de calidad y las dificultades para evaluar (Liu, 2020).

Aunque la pandemia prosigue, faltan estudios empíricos que analicen la actual situación educativa en ELE dentro del entorno sinohablante. Junto a todo lo anterior, tres puntos corroboran la relevancia de esta investigación. Yagüe se preguntaba si “¿aprenden más, mejor, desarrollan más eficientemente su competencia en la lengua meta nuestros estudiantes en la actualidad con el despliegue tecnológico de que disponemos?” (Yagüe 2017, p. 3). Además, las instituciones y educadores ya exigían llevar a cabo estudios comparativos entre la educación presencial y en línea, debido a la desconfianza en los formatos asistidos tecnológicamente (Blake 2008, p. 113). Por último, resulta interesante constatar que, en una reciente encuesta sobre educación digital, las 2.700 respuestas procedían mayoritariamente de los padres (44%) y educadores (43%), pero solo hubo un 7% de respuestas de los estudiantes (Comisión Europea, 2020b: 6). Ante la realidad descrita, esta investigación intentará suplir alguna de las carencias mencionadas.

3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Al tenor del marco teórico expuesto, este estudio formula dos objetivos generales:

1. Comparar el impacto de las clases en línea y de las clases presenciales sobre la adquisición de las competencias lingüísticas (lectura, audición, expresión escrita y oral) y sociolingüísticas (comunicativas e interculturales) en un grupo de estudiantes taiwaneses de ELE en el año de su graduación. A su vez, explora el grado de motivación, satisfacción, interés y utilidad de ambos tipos de clases para mejorar su nivel general en ELE.
2. Analizar la autopercepción que los estudiantes taiwaneses de ELE poseen en las cinco áreas de la CD y cómo evalúan la CD de sus profesores de ELE.

4. METODOLOGÍA

Se ha llevado a cabo una metodología cuantitativa, descriptiva, no experimental, de tipo transversal que basó sus resultados en dos cuestionarios. Las variables utilizadas fueron el aprendizaje en línea, el aprendizaje presencial, las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y la CD.

4.1. Participantes

La muestra del estudio estaba compuesta por un grupo representativo de 120 estudiantes taiwaneses, en el año de su graduación, procedente del Departamento de Español de *Wenzao Ursuline University of Languages* de Kaohsiung, Taiwán. Los participantes pertenecían a dos sistemas educativos diferentes: 60 estudiantes universitarios en su cuarto año de la Licenciatura de Español y 60 estudiantes en su quinto año de la división *Junior College*. La selección de la muestra se realizó mediante un muestro por conveniencia no probabilístico, de muestreo intencionado y accidental (Pardo et al., 2009), ya que, solamente se seleccionaron alumnos en su último curso de clases intactas, justo antes de su graduación. La tabla 1 resume las principales variables de la muestra utilizada.

Tabla 1. Variables de la muestra: grupo, género, edad y nivel ELE

CUESTIONARIOS	MUESTRA	GÉNERO	EDAD	NIVEL
	n=120			
Cuestionario 1:		Mujer		
Competencias	<i>Junior College</i>	93 (78%)	M: 21,02	A2: 19 (15,8%)
clases en línea	5 años (n=60)	Hombre	DE: 0,647	B1: 89 (74,2%)
clases presenciales	Universidad	27 (22%)		B2: 12 (10%)
	4 años (n=60)			
	n=92			
Cuestionario 2:		Mujer		
Competencia digital	<i>Junior College</i>	75 (82%)	M: 21,03	A2: 12 (13%)
Estudiantes y profesores	Universidad	Hombre	DE: 0,535	B1: 72 (78%)
	4 años (n=41)	17 (18%)		B2: 8 (9%)

4.2. Instrumentos de medida

Los instrumentos de medición fueron dos cuestionarios en la lengua materna, chino, para evitar sesgos de comprensión, enviados través de la plataforma de Formularios de Google. El primer cuestionario constaba de 32 preguntas sobre la adquisición de las destrezas lingüísticas y sociolingüísticas del MCER (Consejo de Europa, 2002) en las clases en línea y presenciales del segundo semestre del curso 2020-2021. Fueron expresadas en una escala Likert, mínima puntuación 1 y máxima 5 (1=muy poco, 2=poco, 3=normal, 4=mucho, 5=muchísimo). Completaban este cuestionario 11 preguntas cerradas y 6 abiertas para profundizar cuantitativa y cualitativamente sobre las clases en línea. Sin embargo, se debe aclarar, que estas últimas 17 preguntas exceden los objetivos de este artículo, ya que pertenecen a un proyecto investigador mayor. El segundo cuestionario analizaba las cinco áreas de la CD

recogidas en cuatro de las referencias institucionales más notables (Carretero et al., 2017; INTEF, 2017; Redecker, 2017; Comisión Europea, 2020a). Todas las cuestiones formuladas en una escala Likert, valor mínimo de 1 y máximo de 5 (1=muy baja, 2=baja, 3=normal, 4=alta, 5=muy alta).

En ambos cuestionarios, se empleó el coeficiente de fiabilidad de Cronbach para medir la consistencia interna de los ítems y las pruebas de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la esfericidad de Bartlett para evaluar la posibilidad de realizar un análisis factorial exploratorio (AFE). En el primer cuestionario, la consistencia interna fue alta ($\alpha = 0,886$), también la prueba de adecuación muestral de KMO (0,859, >0.7) y la prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa (0,000). También el segundo cuestionario obtuvo un alto coeficiente de Cronbach ($\alpha = 0,823$), una KMO de 0,823 (>0.7) y una prueba de Bartlett significativa (0,000). La tabla 2 recoge estos datos:

Tabla 2. Estadísticos de fiabilidad, KMO y esfericidad de Bartlett

CUESTIONARIO 1	N	NÚMERO ÍTEMS	ALFA DE CRONBACH	PRUEBA DE KMO Y BARTLETT	
Casos válidos	120	32	,886	Kaiser-Meyer-Olkin	,859
Eliminados	0			Esfericidad de Bartlett	Chi-cua-
		drado aprox.			
		gl.	496		
				Sig.	,000
CUESTIONARIO 2	N	NÚMERO ÍTEMS	ALFA DE CRONBACH	PRUEBA DE KMO Y BARTLETT	
Casos válidos	92	16	,898	Kaiser-Meyer-Olkin	,823
Eliminados	0			Esfericidad de Bartlett	Chi-cua-
		drado aprox.			
		gl.	120		
				Sig.	,000

Posteriormente, se realizó el pertinente AFE con el criterio de máxima verosimilitud en cada uno de los cuestionarios. En el primero de ellos, tres factores explicaron el 61% de la varianza acumulada, cuyas matrices de cargas factoriales rotadas, utilizando el método de rotación Varimax con normalización Kaiser, fueron: factor 1 corresponde a los ítems de las clases en línea (rango de valores entre 0,875 y 0,690), factor 2: ítems de las clases presenciales (rango de valores entre 0,859 y 0,652) y un tercer factor para los ítems de aburrimiento (0,813) y pérdida de tiempo (0,742). En el segundo cuestionario, también tres factores explicaban el 60% de la varianza acumulada, cuyas matrices de cargas factoriales rotadas fueron: factor 1 correspondía a los ítems de la CD de los profesores (rango de valores entre 0,786 y 0,526), factor 2 correspondió a los ítems de las cuestiones sobre la CD en los estudiantes (rango de valores entre 0,737 y 0,401), y el factor 3 a las evaluaciones de notas y niveles (rango entre 0,895 y 0,712).

4.3. Procedimiento

Aunque Taiwán era una de las pocas zonas del mundo en la que no se había producido el confinamiento debido al buen control de la pandemia, la Universidad de Lenguas Wenzao, de manera providencial, decidió programar con antelación dos semanas clases en línea durante el segundo semestre de 2021, por lo que profesores y estudiantes debíamos estar preparados. Posteriormente, justo en esas semanas, surgió un incremento de contagios, que obligó a proseguir la enseñanza en línea en todo Taiwán hasta el final del semestre. Esta particular circunstancia sanitaria-educativa creó un modelo de investigación único e ideal en nuestra universidad, dado que la mitad del segundo semestre fueron clases presenciales y la otra mitad clases en línea.

El primer cuestionario se llevó a cabo dos semanas antes de la graduación. Posteriormente, ante la magnitud de los primeros resultados que comparaban la percepción de las clases en línea y las clases presenciales, para obtener una perspectiva más completa, surgió la necesidad de enviar el segundo cuestionario para que los estudiantes precisaran su grado de CD y de sus profesores. Fue realizado un mes después y recibió 92 respuestas.

4.4. Análisis de datos

Los datos se procesaron en Excel y exportados al programa SPSS para calcular la consistencia interna, KMO, esfericidad de Bartlett y AFE, análisis descriptivo (media y desviación estándar) y análisis inferencial (T test de Student y correlación de Pearson).

5. RESULTADOS

5.1. Competencias sociolingüísticas en las clases en línea y en las clases presenciales

El primer objetivo del estudio comparaba la percepción de los estudiantes sobre el impacto de sus clases en línea y sus clases presenciales de ELE sobre la adquisición de las competencias lingüísticas y sociolingüísticas, así como el grado de motivación, satisfacción, interés y utilidad de ambos tipos de clases. Los estudiantes dieron una puntuación global mayor a las clases presenciales ($M=4,10$, $DE=0,824$) que a las clases en línea ($M=3,13$, $DE=1,097$), estas diferencias fueron significativas: $p=0,000$ ($p<0,01$). Para el 42% de los estudiantes las clases presenciales obtuvieron una puntuación de 80-89 y para el 35% fue de 90-100; mientras que, las clases en línea fueron puntuadas con menos de 79 puntos por el 61% de los encuestados.

Los principales resultados obtenidos del análisis estadístico descriptivo e inferencial muestran marcadas diferencias estadísticas significativas en favor de las clases presenciales sobre las clases en línea para todos los ítems estudiados, con valores de $p=0,0000$ (nivel de significación $p<0,01$). Para no hacer farragosa la exposición de los resultados, se remite a la tabla 3, que ilustra, de manera diáfana, las medias, desviación estándar y las comparaciones de medias siguiendo la T de Student para muestra emparejadas, ya que los mismos estudiantes opinaban sobre los dos tipos de clases.

En general, las clases presenciales mejoraban más el nivel de ELE y cada una de las competencias. Con relación a las competencias lingüísticas clásicas, se obtuvieron medias superiores en estas clases para la adquisición oral (M=3,77), audición (M=3,74), expresión escrita (M=3,70) y en la lectura (M=3,68). También, en las clases presenciales fueron mayores los valores de las competencias sociolingüísticas, tanto de la competencia intercultural (M=3,58), como comunicativa, medida través de la interacción entre profesores y estudiantes (M=4,43) y entre los estudiantes (M=4,17).

Además, los datos muestran que los estudiantes se sintieron más satisfechos y motivados en las clases presenciales. Por ejemplo, se halló un alto grado de satisfacción para el 88,3% en las clases presenciales, comparándolo con el 45% de las clases virtuales. Un 78% de los estudiantes estuvieron muy motivados en las clases presenciales, mientras que, en las clases en línea, solo mostraron una gran motivación el 37,5% de los encuestados. Las clases virtuales únicamente resultaron muy interesantes para el 11,6% y muy útiles al 10% de los encuestados para el aprendizaje de ELE. Finalmente, la comodidad fue considerada la principal ventaja de las clases en línea (75%) y las desventajas más notorias fueron las distracciones, la calidad y los problemas de las conexiones (81%).

Tabla 3. Comparación clases en línea vs presenciales. T de Student

ÍTEM	CLASES	N	M	DE	T	VALOR DE P
Satisfacción	En línea	120	3,42	,992	7,30	,000**
	Presencial	120	4,23	,719		
Motivación	En línea	120	3,24	,935	6,84	,000**
	Presencial	120	4,03	,835		
Mejora general ELE	En línea	120	2,90	1,088	6,80	,000*
	Presencial	120	3,83	1,018		
Mejora lectura	En línea	120	2,89	1,011	6,11	,000*
	Presencial	120	3,68	,996		
Mejora comprensión	En línea	120	3,03	1,008	5,52	,000*
	Presencial	120	3,74	1,000		
Mejora conversación	En línea	120	2,81	,998	7,39	,000*
	Presencial	120	3,77	1,010		
Mejora redacción	En línea	120	2,85	,984	6,66	,000*
	Presencial	120	3,70	,992		
Mejora audición	En línea	120	3,15	,993	4,44	,000*
	Presencial	120	3,72	,980		

Mejora interculturalidad	En línea	120	3,04	,844	4,64	,000*
	Presencial	120	3,58	,932		
Interés aprender	En línea	120	2,91	,935	6,00	,000*
	Presencial	120	3,66	1,000		
Utilidad aprender	En línea	120	2,87	,943	7,44	,000*
	Presencial	120	3,81	1,015		
Pérdida de tiempo	En línea	120	2,50	,953	7,66	,000*
	Presencial	120	1,67	,714		
Aburrimiento	En línea	120	2,46	,925	5,29	,000*
	Presencial	120	1,88	,747		
Interacción profesor-estudiantes	En línea	120	3,70	,913	6,79	,000*
	Presencial	120	4,43	,729		
Interacción de estudiantes	En línea	120	2,88	1,112	9,72	,000*
	Presencial	120	4,17	,938		

Nivel de significación: p<0.01*

Posteriormente, llevamos a cabo un estudio de correlaciones. En aquellos casos en los que hubo significación estadística, la magnitud de las variables correlacionadas no fue alta en general, lo que exige prudencia en la interpretación de los resultados. En primer lugar, no se observó correlación con el género de los participantes. Hubo correlaciones significativas moderadas entre el nivel y el interés futuro por ELE en los dos tipos de clases recibidas ($r=0,454$ y $0,454$, $r > 0,4$). También, se obtuvo una moderada-alta correlación significativa entre el nivel, grado de satisfacción e interés futuro por el español en las clases virtuales ($r=0,667$, $r < 0,7$) y presenciales ($r=0,709$, $r > 0,7$). En la tabla 4, se visualizan los resultados obtenidos, donde las diferentes destrezas lingüísticas y sociolingüísticas fueron fusionadas en el ítem “mejora ELE”.

Tabla 4. Correlaciones de Pearson: clases en línea vs presenciales

VARIABLES	CLASES EN LÍNEA					
	1	2	3	4	5	6
1. Nivel						
2. Futuro	,454**					
3. Puntuación	,112	,108				
4. Satisfacción	,008	,067	,641**			
5. Motivación	,009	,139	,593**	,588**		
6. Mejora ELE	,093	,169	,667**	,213*	,652**	
7. Interacción	,087	,193*	,233*	,316**	,337**	,312**

VARIABLES	CLASES PRESENCIALES					
	1	2	3	4	5	6
1. Nivel	1					
2. Futuro	,454**					
3. Puntuación	,336**	,314**				
4. Satisfacción	,198*	,238**	,709**			
5. Motivación	,202*	,398**	,461**	,578**		
6. Mejora ELE	,217*	,326**	,492**	,573**	,589**	
7. Interacción	,185*	,250**	,516**	,498**	,327**	,339**

Correlaciones significativas: $p < 0,01$ ** $p < 0,05$ *

Con los datos obtenidos podemos responder a nuestra primera pregunta de investigación. De manera tajante, afirmamos que, para los participantes en nuestro estudio, existe una brecha muy significativa ($p < 0,01$) a favor de las clases presenciales. Dichas clases proporcionaron una mejor adquisición en todas las competencias lingüísticas y sociolingüísticas, así como una mayor motivación, satisfacción, interés y utilidad para mejorar su nivel de ELE que las clases en línea.

5.2. La competencia digital en los estudiantes y en los profesores

Las significativas diferencias entre las clases presenciales y en línea determinaron analizar la percepción que los estudiantes taiwaneses de ELE tenían sobre su propia CD y la de sus profesores. Específicamente, se quiso conocer la opinión sobre las cinco áreas de la CD y dar una valoración mediante tres criterios, a saber, evaluación general de la CD (escala Likert), el nivel según la clasificación de las competencias digitales (A1 hasta C2) y una nota final (1-100). La tabla 5 recoge los principales resultados obtenidos en cada ítem, junto con su media, desviación estándar y valor de la T de Student, junto con su significación estadística al 1%.

Tabla 5. Competencia digital en estudiantes y en profesores. T de Student

ÍTEMS	TIPO CLASE	N	M	DE	T	VALOR DE P
Área 1	Estudiantes	92	3,33	,631	1,133	,260
	Profesores	92	3,41	,577		
Área 2	Estudiantes	92	3,35	,718	1,240	,218
	Profesores	92	3,45	,635		
Área 3	Estudiantes	92	3,03	,791	4,341	,000*
	Profesores	92	3,39	,695		

Área 4	Estudiantes	92	3,30	,795	,869	,387
	Profesores	92	3,25	,779		
Área 5	Estudiantes	92	3,43	,668	4,324	,000*
	Profesores	92	3,13	,788		
Competencia digital	Estudiantes	92	3,51	,564	3,011	,003*
	Profesores	92	3,35	,686		
Nivel	Estudiantes	92	2,30	,550	,389	,698
	Profesores	92	2,34	,668		
Nota	Estudiantes	92	3,45	,732	,660	,511
	Profesores	92	3,39	,877		

Nivel de significación: $p < 0.01$ *

En los resultados, se observa que la CD nunca fue considerada alta, ya que ningún ítem alcanzó un valor de 4. Los resultados desglosados de las cinco áreas muestran que hubo diferencias estadísticamente significativas en dos de las cinco áreas. Específicamente, en el área 3, que evaluaba la capacidad para crear y editar contenidos didácticos digitales originales, creativos y útiles para enseñar español, la CD de los profesores ($M=3,39$, $DE=0,695$) fue superior a la de los estudiantes ($M=3,03$, $DE=0,791$), estas diferencias fueron significativas: $p=0,000$ ($p < 0,01$). En el área 5, que exploraba la opinión sobre la capacidad para solucionar problemas técnicos surgidos durante la clase (conexión, software, plataforma digital, etc.), los estudiantes ($M=3,43$, $DE=0,768$) obtuvieron valores superiores a los profesores ($M=3,13$, $DE=0,788$), además, se hallaron diferencias significativas al 1% ($p=0,000$, $p < 0,01$). En el resto de las áreas, no hubo diferencias estadísticamente significativas: en el área 1, que medía la capacidad de buscar contenidos y recursos digitales, organizarlos y evaluarlos críticamente, los profesores ($M=3,41$, $DE=0,577$) recibieron puntuaciones ligeramente más altas que los estudiantes ($M=3,33$, $DE=0,631$). En el área 2, que evaluaba la capacidad de comunicarse y colaborar con los demás, fuesen estudiantes o profesores, a través de las tecnologías digitales para estudiar, aprender, compartir recursos y conocimientos, los profesores ($M=3,45$, $DE=0,635$) tuvieron puntuaciones algo más altas que los estudiantes ($M=3,35$, $DE=0,718$). Mientras que, en el área 4, que preguntaba sobre la seguridad informática en la protección de datos personales, privacidad en Internet y en las clases en línea, los estudiantes ($M=3,30$, $DE=0,795$) recibieron puntuaciones algo más altas que los profesores ($M=3,25$, $DE=0,779$).

Finalmente, en el análisis de la triple evaluación general de la CD, los datos indicaron: primero, la autovaloración general de la CD de los estudiantes ($M=3,51$, $DE=0,564$) fue superior a la que dieron a sus profesores ($M=3,35$, $DE=0,686$), estas diferencias fueron significativas: $p=0,003$ ($p < 0,01$). Segundo, el nivel de la CD contabilizó escasísimas diferencias entre los profesores ($M=2,30$, $DE=0,550$) y estudiantes ($M=2,34$, $DE=0,668$). Finalmente, la nota dada a la CD en los estudiantes ($M=3,45$, $DE=0,732$) fue ligeramente superior a la de los profesores ($M=3,39$, $DE=0,877$); recordemos que el valor de 2 correspondía a un nivel B1 y el valor 3 un nivel B2. Tanto para el nivel como para la puntuación final de la CD no se obtuvieron diferencias significativas ($p > 0,05$).

Estos resultados nos permiten responder a nuestra segunda pregunta de investigación, que buscaba indagar la autopercepción de la CD de los estudiantes taiwaneses de ELE y cómo ellos mismos percibían la CD de sus profesores durante las clases en línea recibidas en la actual pandemia. Nuestros datos nos permiten afirmar que, según los estudiantes encuestados, ni ellos ni sus profesores habían alcanzado todavía un adecuado nivel de CD en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE. Además, los estudiantes habían percibido que ellos poseían una mayor cota en el área de solución de problemas, mientras que, reconocían que sus profesores habían obtenido una mayor CD en el área de la creación de documentos digitales. Pero insistimos, en ninguna de las áreas, se obtuvieron valores altos de CD, además el nivel general fue B1.

6. DISCUSIÓN

Al tenor de los resultados obtenidos, en primer lugar, podemos afirmar que no basta poseer un elevado desarrollo tecnológico, como es el caso de nuestra universidad taiwanesa; debidamente dotada de recursos digitales avanzados: plataforma *e-learning* bien gestionada, buen funcionamiento de *Microsoft Teams*, biblioteca y múltiples recursos online. Nuestros datos son coherentes con la situación vivida en otras partes del mundo (Bozkurt et al., 2020; Torrecillas, 2020), confirmando que ni las TIC ni la accesibilidad a través de dispositivos digitales conllevaban en sí mismas una mejora educativa ni la alfabetización digital (OECD, 2021; Yagüe, 2017).

En segundo lugar, las significativas diferencias halladas mostraron serias carencias en las clases en línea para lograr una adquisición lingüística y sociolingüística en ELE similar a las clases presenciales. Además, no despertaron una gran motivación, satisfacción, interés ni utilidad en los estudiantes. Estos datos nos plantean dos reflexiones. Por un lado, no pueden entenderse como un rechazo hacia las TIC, ya que en ambos tipos de clases se utilizaban las TIC. Sin embargo, estos datos se suman a la controversia actual sobre si las TIC motivan o desmotivan a los estudiantes de esta era digital (Ito-Morales y Morales-Cabeza, 2020). Por otro lado, nuestros hallazgos no van contra la enseñanza de ELE en línea. Aunque, la mayoría de los estudios sobre educación en línea arrojan resultados magníficos, suelen basar sus hallazgos en muestras de estudiantes que eligieron dicha modalidad por razones laborales o familiares (Fidalgo et al., 2020). Por el contrario, los resultados de nuestro estudio proceden de clases impuestas a estudiantes matriculados en modalidad presencial y, sobre todo, vividas en una situación de pandemia e incertidumbre, que podría conllevar un mayor nivel de estrés y ansiedad (Wang y Zhao, 2020). Por lo que, debería considerarse el posible peso que hayan podido tener los factores psicológicos, económicos y familiares, derivados del confinamiento.

En tercer lugar, el hecho de que, según nuestros estudiantes, no se posea una elevada CD en nuestro entorno educativo confirma la “ligereza” con la que, en ELE, se han definido a los estudiantes como “nativos digitales” y a los profesores como “colonos digitales” (Yagüe, 2017, p. 4). Ateniéndonos a nuestro estudio, resulta evidente que ninguno de los dos agentes educativos había alcanzado una adecuada CD. Nuestros estudiantes conocen las destrezas lingüísticas clásicas, ya que incluso en su plan curricular, se suele corresponder el nombre de ciertas asignaturas con dichas competencias. Sin embargo, sus resultados sobre la

CD dan a entender que existía un cierto desconocimiento del contenido de las áreas de esta destreza digital, de sus niveles y de sus dimensiones. No obstante, debemos ser cautos en dichas valoraciones, ya que no debemos olvidar que nos encontrábamos ante una situación de estrés pandémico y, por otro lado, los estudiantes podrían ser nativos digitales en otros ámbitos no educativos, que, lógicamente, escapaban de nuestros objetivos.

La pregunta es si los profesores poseemos el mismo grado de familiaridad con la CD que con el resto de las destrezas. Probablemente, nos sorprenderíamos de nuestras respuestas. Da la sensación, que, a nivel educativo, lejos de ser nativos o colonos, los estudiantes y los profesores nos hallaríamos en una fase migratoria. Nuestro estudio ha mostrado de dónde venimos, pero desconocemos hacia dónde y, sobre todo, cómo deberíamos reconducir la educación digital.

Para responder a esta última cuestión, si observamos los datos de los dos cuestionarios, de manera conjunta, podríamos deducir que, desafortunadamente, no hemos sabido construir un aprendizaje a distancia con la misma calidad que en las clases presenciales durante el tiempo de pandemia. La principal razón probablemente estribe en que, limitarnos a transportar las metodologías y materiales procedentes de las clases presenciales a las clases virtuales, no son estrategias eficaces para mejorar la adquisición en ELE. Para apoyar esta afirmación, adelantamos algunos datos de las preguntas abiertas del primer cuestionario, que, tal y como dijimos en el apartado de metodología, escapan a este estudio. Según los estudiantes, los recursos más utilizados por los profesores fueron PowerPoint (65.8 %), Word (61.6%), y YouTube (20%). Sin embargo, para el 74% de los encuestados centrar las clases en línea en archivos Word y PowerPoint no era lo más apropiado. Por lo tanto, no podemos limitarnos a “inyectar las nuevas tecnologías” al modelo tradicional (Gómez, 2021, p. 8), ni utilizar las TIC como meros accesorios (Hsiao, 2011, p. 22).

Dado que vivimos en un contexto digital, es necesario impregnar toda la educación de ELE con nuevas estrategias coherentes, creativas y originales, centradas en las particularidades del aprendizaje en línea. No sabemos si la educación en línea ha venido para quedarse o será transitoria (CEDEFOP, 2020), pero lo que sí parece cierto y acuciante es la imperiosa necesidad de introducir cambios sustanciales, que doten de calidad al proceso de aprendizaje en ELE, nuevos estilos didácticos y específicos para el nuevo entorno digital (Pérez-López et al., 2021), bien sea para las futuras clases presenciales o en línea, en sus diferentes modalidades (sincrónicas, asincrónicas, híbridas, invertidas, etc.). Por lo tanto, si algo positivo se pudiera derivar de la actual pandemia, y de nuestros resultados, sería que se ha establecido, de manera inexorable, un punto de inflexión hacia la plena incorporación de la era digital en las aulas. La adquisición de la CD se ha convertido en una innegable exigencia fundamental para la formación y educación del tercer milenio.

7. CONCLUSIONES

Durante la pandemia COVID-19, en un grupo de estudiantes taiwaneses de ELE, se ha analizado el efecto que las clases en línea y presenciales han tenido sobre la adquisición de su competencia lingüística y sociolingüística; así como sus percepciones sobre la competencia digital, tanto de sus profesores como de ellos mismos. Además, debemos resaltar que dichas percepciones han sido estudiadas en un ambiente complejo, caracterizado por el agobio pandémico y el agotamiento derivado del trabajo en línea.

A través de este estudio comparativo entre las clases presenciales y virtuales, hemos descubierto serias deficiencias en las clases en línea durante la pandemia COVID-19. Concretamente, dichas clases no lograron el mismo nivel de adquisición de las competencias lingüísticas y sociolingüísticas que en las clases presenciales. A su vez, ha revelado las carencias en la competencia digital de los estudiantes taiwaneses y sus profesores de ELE. La menor motivación, satisfacción, interés y utilidad de las clases en línea, junto con la falta de un alto nivel en la competencia digital de estudiantes y profesores, lejos de desanimarnos, debería servir para establecer una línea de referencia para futuros trabajos experimentales, que proporcionen y analicen propuestas pedagógicas originales y específicas para entornos digitales docentes.

Tales estudios deberían no limitarse a introducir las TIC en la enseñanza de ELE como meros complementos didácticos, sino que, a través de una adecuada formación y colaboración digital de todos los agentes socioeducativos, se diseñen propuestas pedagógicas, dinámicas y creativas, adaptadas a las particularidades de los entornos digitales. En definitiva, deberíamos dirigirnos hacia un mejor aprovechamiento de la desarrollada infraestructura tecnológica, que ya poseen nuestros centros universitarios en Taiwán, con la finalidad de alcanzar una verdadera alfabetización digital, paso previo hacia la identidad digital educativa.

8. AGRADECIMIENTOS

Esta investigación ha sido financiada por el Ministerio de Ciencia y Tecnología de Taiwán. Proyecto de investigación MOST110 - 2410 - H - 160 - 001 - MY2.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agray Vargas, N. & Baralo Ottonello, M. (2020). Enseñanza virtual de ELE: del estudio empírico a la aplicación didáctica. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 14 (28), 92-112. <https://doi.org/10.26378/rmlael1428395>
- Alfonzo de Tovar, I. (2020). Competencia digital y mediática de sinohablantes en el aprendizaje del español: estudio de caso de un nuevo perfil de aprendices. *Onomázein*, 47, 80-96. <https://doi.org/10.7764/onomazein.47.05>
- Almutairi, F., Ali, N. & Ghuloum, H. (2021). A novel framework for facilitating emergency remote learning during the COVID-19 Pandemic. *International Education Studies*, 14 (5), 121-134. <https://doi.org/10.5539/ies.v14n5p121>
- Asenjo Gómez, T. & Asenjo Gómez, F. (2021). La autopercepción de la competencia digital en los docentes: variaciones tras el confinamiento, *Revista Española de Educación Comparada*, 38, 174-189. <https://doi.org/10.5944/reec.38.2021.29032>
- Blake, R. (2008). *Brave new digital classroom: Technology and foreign language learning*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Bozkurt, A. et al. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 Pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15 (1), 1-126. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3878572>
- Carretero S., Vuorikari, R. & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The digital competence framework*

- for citizens with eight proficiency levels and examples of use. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.
<https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC106281>
- CEDEFOP (2020). *Digital gap during COVID-19 for VET learners at risk in Europe. Synthesis report on seven countries based on preliminary information provided by CEDEFOP's Network of Ambassadors tackling early leaving from VET*. https://www.CEDEFOP.europa.eu/files/digital_gap_during_covid-19.pdf
- Comisión Europea. (2020a). *Guía para la catalogación DigComp de recursos formativos en competencias digitales*. <https://epale.ec.europa.eu/es/content/marco-europeo-de-competencias-digitales-digcomp>
- Comisión Europea, (2020b). *Plan de Acción de Educación Digital 2021-2027. Adaptar la educación y la formación a la era digital*. https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_es
- Consejo de Europa, (2002). *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD- Subdirección General de Información y Publicaciones y Grupo ANAYA, S.A.
- Ferrari, A., (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
<https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC83167>
- Fidalgo, P. et al. (2020). Students' perceptions on distance education: A multinational study. *International Journal of Educational Technology in Higher Education* 17, (18), 1-18. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00194-2>
- Gómez, J. (Ed.). (2021). *UNIVERSITIC 2020. Análisis de la madurez digital de las universidades españolas*. Madrid: CRUE Universidades Españolas.
<https://tic.crue.org/publicaciones/universitic-2020>
- Hernández Godoy, V., Fernández Morales, K. & Pulido, J. (2018). La actitud hacia la educación en línea en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa* 36 (2), 349-364. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.277451>
- Hsiao, D. L. (2011). *Estudio del proceso para la integración de las TIC en el currículo de ELE en la Universidad de Tamkang (Taiwán)*. Memoria de Máster. Universidad de Barcelona. Suplementos MarcoELE, *Revista de Didáctica ELE* 13, 1-100.
- INTEF. (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*.
https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Común-de-Competencia-Digital-Docente.pdf
- Ito-Morales, K. & Morales-Cabezas, J. (2021). Motivación y competitividad: Un estudio en el aula de japonés como lengua extranjera. *Porta Linguarum*, 35, 205-219. <https://doi.org/10.30827/portalin.v0i35.15724>
- Liu, L. (2020). La enseñanza de ELE en línea ante la emergencia de salud pública. Estudio de caso: China. *MarcoELE, Revista de Didáctica ELE* 30, 1-15.
- OECD, 2021: *21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World*, Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>
- Ortega Ortigoza, D., Rodríguez Rodríguez, J. & Mateos Inchaurredo, A. (2021). Educación superior y la COVID-19: adaptación metodológica y evaluación online en dos universidades de Barcelona. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria* 15 (1). 1-13. <https://doi.org/10.19083/10.19083/ridu.2021.1275>
- Pardo, A., M. Ruiz y R. San Martín. (2009). *Análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Síntesis. Volumen I.

- Paredes-Chacín, A, Inciarte González, A. & Walles-Peñaloza, D. (2020). Educación superior e investigación en Latinoamérica: Transición al uso de tecnologías digitales por Covid-19. *Revista de ciencias sociales* 26 (3), 98-117.
- Pérez-López, E., Vázquez Atochero, A., & 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>
- Pérez Ruiz, J. (2019). Cambios y desafíos de la enseñanza de ELE en la universidad taiwanesa. *El español por el mundo, revista de la Asociación Europea de Profesores de Español* 2, 221-236.
- Plan Curricular del Instituto Cervantes. (2006). *Niveles de referencia para el español*. Alcalá de Henares, Madrid: Instituto Cervantes. Biblioteca Nueva.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
- Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.
<https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466>
- Tang, Y. M. et al. (2021). Comparative analysis of student's live online learning readiness during the coronavirus (COVID-19) pandemic in the higher education sector. *Computers & Education* 168, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104211>
- Torrecillas, C. (2020). El reto de la docencia online para las universidades públicas españolas ante la pandemia del Covid-19. *ICEI Papers COVID-19, Instituto Complutense de Estudios Internacionales* 16, 1-4.
- UNESCO. (2018). *Las competencias digitales son esenciales para el empleo y la inclusión social*. <https://es.unesco.org/news/competencias-digitales-son-esenciales-empleo-y-inclusion-social>
- Wang, C. y Zhao, H. (2020). The impact of COVID-19 on anxiety in Chinese university students. *Frontiers in Psychology* 11, 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01168>
- Yagüe Barredo, A. (2017). ¿DidáctiCa se escribe con TIC?: Reflexiones sobre las TIC en el aula de ELE? *MarcoELE, Revista de Didáctica ELE* 25, 1-20.