

**TRABAJO DE FIN DE MÁSTER**

*LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LENGUA CASTELLANA EN UN  
CONTEXTO REMOTO DE EMERGENCIA*

MODALIDAD DE INVESTIGACIÓN

Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria  
y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas  
(Interuniversitario)

Carina Carballo Carballo

Tutora: Imelda Chaxiraxi Díaz Cabrera

Curso académico: 2021/2022

## RESUMEN

Este Trabajo de Fin de Máster (TFM) tiene como objetivo realizar una investigación sobre la enseñanza de la asignatura Lengua Castellana y Literatura durante el cambio de contexto de enseñanza —del presencial al no presencial— en los centros educativos provocado por el confinamiento durante gran parte del curso 2019/2020 por el COVID-19 (enfermedad causada por el SARS-CoV-2). Durante ese curso académico tuvo lugar una educación a distancia improvisada y temporal, denominada por los autores como «Enseñanza Remota de Emergencia» (ERE) teniendo en cuenta que consiste en un cambio temporal de la entrega de instrucción a un modo de entrega alternativo.

Con este propósito, se elaboraron dos encuestas (distribuidas por Google Forms): una para el profesorado, procedente de 9 centros educativos, y otra para el alumnado de un centro ubicado en el norte de Tenerife. Las encuestas fueron contestadas por un total de 39 personas: 19 docentes y 20 alumnos. Constan de preguntas con las que se intentó indagar por diversos aspectos: desde la formación previa de cada docente sobre innovación educativa, hasta cómo se trabajaron los contenidos teóricos y prácticos de la asignatura o el control y revisión de las tareas de los estudiantes. Finalmente, esbozamos una propuesta de mejora para el bloque de aprendizaje con más carencias durante el periodo de enseñanza no presencial.

**Palabras clave:** Enseñanza Remota de Emergencia, enseñanza no presencial, Lengua Castellana y Literatura, competencia digital, COVID-19.

## **ABSTRACT**

This Master's Thesis (TFM) aims to conduct an investigation on the teaching of the subject Spanish Language and Literature during the change of teaching context in educational centers -from face-to-face to non-face-to-face- caused by the confinement during much of the 2019/2020 academic year due to COVID-19 (disease caused by SARS-CoV-2). During that academic year, an impromptu, temporary distance education took place, termed by the authors as "Emergency Remote Teaching" (ERT) because it consists of a temporary shift from instructional delivery to an alternative delivery mode.

For this purpose, two surveys (distributed by Google Forms) were developed: one for the faculty, drawn from 10 schools, and one for the student body at one school. These were answered by a total of 39 people: 19 teachers and 20 students. They consisted of questions that sought to inquire about various aspects: from the previous training of each teacher on educational innovation to the period of non-face-to-face teaching, to how the theoretical and practical contents of the subject were worked on or the control and review of the students' homework.

**Keywords:** Emergency Remote Teaching, non-face to face teaching, Spanish language and literature, digital competence, COVID-19.

## ÍNDICE

Resumen

Abstract

1. Introducción.....	5-6
2. Planteamiento del problema de Investigación.....	6-8
3. Antecedentes.....	8
3.1 Proceso de enseñanza-aprendizaje no presenciales o semipresenciales.....	8-12
3.2 El papel del profesorado en los procesos de enseñanza-aprendizaje no presenciales.....	12-13
3.3 Las desigualdades en educación.....	13-15
3.4 Cómo motivar alumnado.....	15-18
4. Objetivos.....	18-19
5. Metodología.....	19
5.1 Obtención de los datos.....	19
5.1.1 La encuesta.....	19
5.1.2 Difusión del cuestionario.....	19-20
5.2 Los datos.....	20
5.2.1 El profesorado.....	20-22
5.2.2 El alumnado.....	22-23
5.2.3 Centros.....	23-26
6. Resultados.....	26
6.1 El profesorado.....	26
6.1.1 Parte teórica de la asignatura.....	26-28
6.1.2 Parte práctica de la asignatura.....	28-31
6.2 El alumnado.....	31
6.2.1 Parte teórica de la asignatura.....	31-33
6.2.2 Parte práctica de la asignatura.....	33-35
6.2.2 Aspectos técnicos.....	36
7. Propuesta de mejora.....	37
7.1 Propuesta 1: Creamos un audiolibro.....	37-39
7.2 Propuesta 2: Las tertulias del aula.....	40-41
8. Conclusiones.....	41-42
9. Bibliografía.....	43-46
10. Anexos.....	47-52

## 1. Introducción

El confinamiento (Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo)<sup>1</sup>, provocado por la pandemia generada por el COVID-19, extendió la práctica de la teleeducación y, de un día para otro, tanto el profesorado como el alumnado tuvieron que realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje por internet. Según Sandoval (2020) un nuevo orden social se ha impuesto abruptamente y la educación virtual se posicionó como la única opción posible para enseñar desde el confinamiento.

En este marco, el propósito de este trabajo de investigación es determinar cómo se desarrolló la docencia de la asignatura Lengua Castellana y Literatura en los centros escolares canarios durante el cambio de contexto de enseñanza presencial al no presencial. En concreto nos centramos en los tres primeros bloques de los cuatro en los que se organiza el *Currículo de Lengua Castellana y Literatura* de la Comunidad Autónoma de Canarias (DECRETO 83/2016, de 4 de julio) que son los que afectan de manera más estricta al aprendizaje sobre el funcionamiento de la lengua, esto es, *Comunicación oral: escuchar y hablar; Comunicación escrita: leer y escribir y Conocimiento de la Lengua*.

En relación con la estructura de este trabajo, este se ha dividido en los siguientes apartados: el primero, de carácter explicativo, plantea el problema de investigación (apartado 2). Seguidamente, en el llamado «Antecedentes» (apartado 3), se explican los distintos *Procesos de enseñanza-aprendizaje* que podemos encontrar en una enseñanza presencial o semipresencial, así como el papel del profesorado con este último. Además, este apartado expone la desigualdad en la educación y pretende dar algunas directrices para motivar al alumnado. A continuación, se exponen nuestros objetivos (apartado 4) y la metodología (apartado 5) en la que, entre otras, se aporta información de los centros en los que se realizó el estudio y las herramientas que nos permitieron obtener los datos para realizar la propuesta de mejora. En relación, con lo anterior se muestran, en primer lugar, los resultados (apartado 6) sobre las cuestiones planteadas al alumnado y profesorado; en segundo lugar, presentamos una propuesta de mejora (apartado 7) con algunas actividades para trabajar en un contexto de enseñanza no presencial. Finalmente, se exponen las principales

---

<sup>1</sup> Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, *por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19*.

conclusiones a las que se ha llegado (apartado 8), las referencias bibliográficas (apartado 9) y los anexos.

## **2. Planteamiento del problema de investigación**

El cambio de contexto de enseñanza —del presencial al no presencial— durante gran parte del curso 2019/2020 debido al confinamiento por el COVID-19, da lugar a una educación a distancia improvisada y temporal que ha dejado evidencias de cambios que se tenían que haber realizado desde hace mucho tiempo en los centros escolares españoles. Este tipo de soluciones pedagógicas derivadas de la crisis sanitaria, según Hodges *et al.* (27 de marzo de 2020), no es enseñanza en línea, sino «Enseñanza Remota de Emergencia» (*Emergency Remote Teaching [ERT]*), puesto que es un cambio temporal de la entrega de instrucción a un modo de entrega alternativo:

In contrast to experiences that are planned from the beginning and designed to be online, emergency remote teaching (ERT) is a temporary shift of instructional delivery to an alternate delivery mode due to crisis circumstances. It involves the use of fully remote teaching solutions for instruction or education that would otherwise be delivered face-to-face or as blended or hybrid courses and that will return to that format once the crisis or emergency has abated. The primary objective in these circumstances is not to re-create a robust educational ecosystem but rather to provide temporary access to instruction and instructional supports in a manner that is quick to set up and is reliably available during an emergency or crisis. When we understand ERT in this manner, we can start to divorce it from "online learning." (Hodges *et al.*, 27 marzo de 2020)

A partir de las palabras de Hodges *et al.*, entendemos que el aprendizaje *online* implica una planificación que en estas circunstancias de emergencia no se pudo realizar. Además, en la modalidad *online* el profesorado tiene que tener capacidad para adaptarse a la nueva metodología haciendo un uso crítico de las herramientas que mejor se adapten al nuevo escenario de aprendizaje. Sin embargo, si analizamos los resultados de la edición de 2018 de PISA (Programme for International Student Assessment), estudio de evaluación educativa internacional promovido por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2020), en España, la mayoría de los centros educativos no disponía de la tecnología ni de docentes capacitados para impartir educación *online* efectiva. Así, en relación con la capacidad de los centros españoles para mejorar la enseñanza y el aprendizaje utilizando dispositivos digitales,

según los resultados PISA, recogidos en el informe del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020, p. 134-135), a estos les queda camino por recorrer, tanto en lo que se refiere a la infraestructura de los centros en tecnología digital para la enseñanza, como en la preparación y motivación del profesorado para incorporar dispositivos digitales al proceso de enseñanza y aprendizaje. Los datos pueden verse en la tabla 1.

<b>Capacidad de los centros para mejorar la enseñanza y el aprendizaje utilizando dispositivos digitales</b>		
<b>MEDIA</b>	<b>MEDIA OCDE</b>	<b>MEDIA ESPAÑOLA</b>
Una <b>plataforma online</b> efectiva para el aprendizaje está disponible para estudiantes	54%	52%
Estudiantes que asisten a centros en los que el director informa de que los <b>docentes tienen las habilidades técnicas y pedagógicas necesarias para integrar dispositivos digitales</b>	65%	53%
Estudiantes que asisten a centros en los que los <b>docentes tienen a su disposición recursos profesionales eficaces para aprender a utilizar los dispositivos digitales</b>	64%	55%
Estudiantes que asisten a centros en los que es <b>suficiente la disponibilidad por parte del profesorado de tiempo para preparar la enseñanza utilizando dispositivos digitales</b>	61 %	33 %
Estudiantes que asisten a centros en los que <b>son suficientes los incentivos que reciben los docentes para la integración de los dispositivos digitales en su enseñanza</b>	57 %	11 %
Estudiantes que asisten a centros en los que <b>cuenta con suficiente personal técnico cualificado</b>	54 %	38 %

Tabla 1. Datos extraídos del informe del *Ministerio de Educación y Formación Profesional* (2020).

Como puede verse en la tabla anterior, el dato más bajo, con un 11 %, se da en el porcentaje de los centros educativos que incentiva a sus docentes a integrar las tecnologías educativas en la enseñanza-aprendizaje.

En este marco, la finalidad de este trabajo es dar a conocer cómo desarrolló la docencia el profesorado de la asignatura Lengua Castellana y Literatura en los centros escolares canarios durante el cambio de contexto de enseñanza presencial al de enseñanza remota de emergencia provocado por el COVID-19. Este tipo de datos nos ayudará a reflexionar en cuanto a la mejora de este tipo de enseñanza alternativo. Además, al ser el resultado de una situación de emergencia sanitaria, es importante subrayar, en primer lugar, la escasez de tiempo con el que contó el profesorado para la

elaboración de sus sesiones utilizando la formación previa recibida o los medios con que contaba el centro escolar; en segundo lugar, centrándonos en el aprendizaje concreto de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en un contexto remoto, parece difícil conciliar la distancia social que supone este tipo de enseñanza con un área que se articula alrededor de la práctica y uso social de la lengua en el entorno del alumnado. Por ello, en este trabajo intentaremos proponer soluciones que ayuden a impartir el *Currículo de Lengua Castellana y Literatura* de la Comunidad Autónoma de Canarias en este espacio de enseñanza diferente.

En último lugar, si atendemos al citado currículo de nuestra comunidad, este se desglosa en diez criterios de evaluación para cada nivel con sus correspondientes competencias, contenidos y estándares de aprendizaje evaluables relacionados. Los diez criterios de la materia se organizan en cuatro bloques de aprendizaje (DECRETO 83/2016, de 4 de julio, p. 17929-17931): en este trabajo nos centramos en los tres primeros bloques que son los que afectan de manera más estricta al aprendizaje sobre el funcionamiento de la lengua aunque entendemos que en la práctica real se propiciará un aprendizaje integrado de los cuatro bloques en el aula. A continuación, se muestran los bloques de aprendizaje

- Bloque de aprendizaje I, *Comunicación oral: escuchar y hablar.*
- Bloque de aprendizaje II, *Comunicación escrita: leer y escribir.*
- Bloque de aprendizaje III, *Conocimiento de la Lengua.*
- Bloque de aprendizaje IV, *Educación Literaria.*

### **3. Antecedentes**

En este apartado trataremos diferentes aspectos que afectan al proceso enseñanza-aprendizaje como *Procesos de enseñanza-aprendizaje no presenciales o semipresenciales* (3.1), *El papel del profesorado en los procesos de enseñanza-aprendizaje no presenciales* (3.2), *La desigualdad en la educación* (3.3) y *Cómo motivar alumnado* (3.4).

#### *3.1 Procesos de enseñanza-aprendizaje no presenciales o semipresenciales*

Este epígrafe tiene como objetivo esclarecer las diferencias o similitudes que puedan darse en cuanto a los distintos tipos de enseñanza.



Ibáñez (20 de noviembre de 2020) señala que es importante conocer las diferencias entre la educación en línea, la virtual, a distancia y la Educación Remota de Emergencia aunque en ocasiones todas las expresiones son utilizadas como sinónimos. Las desarrollamos a continuación.

- *Educación en línea*

Se define como aquella en donde docentes y estudiantes participan e interactúan en un entorno digital, a través de recursos tecnológicos haciendo uso de las facilidades que proporciona el internet y las redes de computadoras de manera sincrónica, es decir, que estos deben coincidir en sus horarios para la sesión.

- *Educación virtual*

Este modelo requiere recursos tecnológicos obligatorios, como un ordenador o tableta, conexión a internet y el uso de una plataforma multimedia. Este método, a diferencia de la educación en línea, funciona de manera asincrónica, es decir, que los/las docentes no tienen que coincidir en horarios con el alumnado para las sesiones. Este método se asemeja a la educación a distancia, como veremos en el subapartado siguiente, pero estrictamente con recursos tecnológicos.

- *Educación a distancia*

A diferencia de la educación virtual, la educación a distancia puede tener un porcentaje de presencialidad y otro virtual, sin embargo, esto puede variar dependiendo de la institución en donde se imparta. El alumnado tiene control sobre el tiempo, el espacio y el ritmo de su aprendizaje, porque no se requiere una conexión a internet o recursos computacionales como en otros métodos. Los materiales que se utilizan son normalmente físicos, como cuadernos, plumas, colores, o memorias USB (Universal Serial Bus- Conexión Universal en Serie), CD (*compact disc*, 'disco compacto'), entre otros. Incluso, muchos programas envían el material educativo y las lecciones por correo postal.

- *Enseñanza remota de emergencia*

Este concepto nació a raíz de la crisis sanitaria mundial de marzo de 2020 por el COVID-19. La educación se vio ante una situación de extrema dificultad, ya que cada docente tuvo que adaptar sus métodos en un plazo de tiempo muy corto para poder

seguir impartiendo clases a todos sus estudiantes. El objetivo principal de este tipo de educación es trasladar los cursos que se habían estado impartiendo presencialmente a una aula remota, virtual, a distancia o en línea.

La información proporcionada Ibáñez (20 noviembre 2020) nos ha servido como base y la hemos ampliado con el objetivo de profundizar más en estos aspectos. Así, en relación con la educación a distancia, Martínez (2008, p. 7-27) expone que «la educación a distancia, se puede sintetizar como el proceso de enseñanza aprendizaje que se da cuando el profesor o profesora y alumno o alumna no se encuentran frente a frente como en la educación presencial, sino que emplea otros medios para la interactividad». Asimismo, alude a los conceptos de educación síncrona y asíncrona: por tanto, no cabe duda que esto es algo de suma importancia, estamos ante la elección de estas metodologías u opciones de las cuales podemos obtener resultados bastante positivos en algunos casos y, para ello, se tendrán en cuenta los pros y contras de cada una.

En España, un claro ejemplo de esta modalidad a distancia, son la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Enseñanza Media a Distancia (INEMAD) y Radio ECCA (Emisora Cultural Canaria). García (2006) desarrolla estos ejemplos:

- La Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) se forma como una nueva opción de universidad: consta de una sede ubicada en Madrid con varios centros distribuidos por todo el país. El término es llegar a todo el alumnado que sea posible aun viviendo en muchos casos en lugares lejanos de la ciudad o que, por otros motivos, no puedan acudir a las clases presenciales del modelo de educación de las universidades tradicionales. Por otro lado, cada asignatura se apoya tanto en los materiales impresos, audiovisuales y en la plataforma de la universidad, en la que se incluyen tanto contenidos, orientaciones, enlaces sobre la asignatura, como foros, chats, etc., además de los medios tradicionales de la educación a distancia.
- El Instituto de Enseñanza Media a Distancia (INEMAD) se lleva a cabo por un proyecto radiofónico difundido por radio y televisión: comienza como un proyecto de enseñanza de bachillerato y, más tarde, se convertirá en lo que se conoce hoy día como INEMAD.
- La Emisora Cultural Canaria (Radio ECCA) se basa en un sistema tridimensional en el que se utilizan esquemas impresos, clases radiofónicas, y tutorías presenciales y a distancia.

En cuanto a la Educación Remota de Emergencia (ERE), Hodges *et al.* (2020)<sup>2</sup> exponen este método educacional que es pertinente desarrollar en este trabajo, puesto que con él se ha dinamizado la situación epidemiológica que atraviesa mundo desde mediados del curso 2019/2020. Consiste, según los autores (*ibid.*, p. 17), en «un cambio temporal de la entrega de instrucción a un modo de entrega alternativo debido a circunstancias de crisis». Implica, por ello, el uso de soluciones de enseñanza totalmente remotas para la instrucción o la educación que de otro modo se impartirían presencialmente o como cursos combinados o híbridos y que volverán a ese formato una vez que la crisis o la emergencia hayan disminuido. Los autores concluyen que (*ibid.*, p. 17) «Cuando entendemos la ERE de esta manera, podemos comenzar a divorciarlo del "aprendizaje en línea"».

En la ERE, según los «Pensamientos finales de los autores» (*ibid.*, p. 21), se insta a los instructores y administradores a considerar que los estudiantes podrían no poder asistir a los cursos de inmediato. Como resultado, las actividades asincrónicas pueden ser más razonables que las síncronas. Se debe considerar la flexibilidad con los plazos para las tareas dentro de los cursos, las políticas del curso y las políticas institucionales.

La combinación o evolución de los procesos de aprendizajes anteriores da lugar a otros procesos como, por ejemplo, *e-learning*, *m-learning* o *b-learning*. Los desarrollamos a continuación.

- *Electronic-learning (e-learning)*

Area y Adell (2009, p. 2) señalan que es una modalidad de enseñanza-aprendizaje que consiste en el diseño, puesta en práctica y evaluación de un curso o plan formativo desarrollado a través de redes de ordenadores. Puede definirse como una educación o formación ofrecida a individuos que están geográficamente dispersos o separados o que interactúan en tiempos diferidos del docente empleando los recursos informáticos y de telecomunicaciones. Lo característico del *e-learning* es que el proceso formativo tiene lugar totalmente o en parte a través de una especie de aula o entorno virtual en el cual tiene lugar la interacción profesorado-alumnado, así como las actividades de cada estudiante con los materiales de aprendizaje.

---

<sup>2</sup> Versión traducida del artículo original escrito en inglés.

- *Mobile learning (m-learning)*

Esta modalidad la encontramos dentro del *electronic-learning (e-learning)* y, según Tekman (4 de marzo de 2021), aprovecha todas las posibilidades de los dispositivos móviles y permite al estudiantado aprender sin necesidad de mantenerse en un lugar fijo o determinado. De esta manera, cada discente es dueño/a de su propio tiempo y puede aprender cuando y donde quiera: no solo desde un ordenador, sino en el coche, en el autobús o en una sala de espera.

- *La enseñanza semipresencial o blended-learning (b-learning)*

Modelo formativo apoyado en *e-learning*. Como indican Area y Adell (2009, p. 7), en este modelo cada docente planifica actividades o procesos educativos que pueden darse tanto presencialmente como en el aula virtual: debe elaborar materiales y actividades para que sus estudiantes las desarrollen fuera de la clase presencial y alejarnos en este caso del sistema tradicional. En este sentido, el aula virtual no solo es un recurso de apoyo a la enseñanza presencial, sino también un espacio en el que el/la docente genera y desarrolla acciones diversas para que su alumnado aprenda: formula preguntas, abre debates o plantea trabajos.

### 3.2 *El papel del profesorado en los procesos de enseñanza-aprendizaje no presenciales*

Resulta imprescindible la figura del profesorado como guía en el aprendizaje de los alumnos y alumnas a quienes se les da libertad de participación en el proceso del mismo. Según Vega *et al.* (2020, p. 208), «El docente es el encargado de propiciar y conducir el proceso de enseñanza y aprendizaje» y, siguiendo a Perera (2009, citado en Vega *et al.* 2020, p. 208-209), «Ejerce el papel de guía, al acompañar al estudiante en su búsqueda cognitiva».

En este sentido, la competencia digital tan presente en el currículo debe llevarse a cabo con profesores y profesoras que sean competentes y así hacer del alumnado, profesionales cualificados en esta materia. Por consiguiente, resulta de gran importancia la formación que cada docente pueda llegar a tener, así como la competencia para enfrentarse a ello. Así, Álvarez Herrero (2016, p. 68) explica que «los alumnos de hoy en día requieren de docentes competentes, competentes en diversas competencias básicas que a su vez van a ser exigibles a los propios alumnos». El autor concluye su

estudio explicando que se da la circunstancia de que no todas las administraciones autonómicas del estado español exigen a los/las docentes que estos se formen y, menos aún, en qué tienen que formarse. Además, se observa que no todos adquieren el mismo interés ante la formación siendo las comunidades de Madrid y Canarias donde más se registra este aumento.

Diez de la Cortina Montemayor (21 de abril de 2020) señala que nuestros estudiantes sí han cambiado su modo de aprender porque son nativos digitales: la tecnología es parte de su vida, como para nosotros lo era la luz eléctrica con respecto a la de nuestros abuelos y abuelas. El término «nativo digital» fue definido por Prensky (2001) en contraposición con el de «inmigrante digital»: los primeros son aquellos que nacieron en una «cultura digital nueva», puesto que todos han nacido y se han formado utilizando la particular «lengua digital» de juegos por ordenador, vídeo e Internet; los segundos son los que por edad no han vivido tan intensamente ese aluvión, pero, obligados por la necesidad de estar al día, han tenido que formarse con toda celeridad en ello. Nuestro alumnado es, por tanto, «nativo digital» en contraposición con el profesorado que, bajo nuestro criterio, tendría más cercanía con el de «inmigrante digital».

Para terminar, queremos destacar que Diez de la Cortina Montemayor (21 de abril de 2020) indica que el profesorado debe velar por minimizar los riesgos que conlleva la tecnología aplicada a la educación, puesto que, si bien permite correcciones y *feedback* inmediatos y personalizados, también presenta ciertos riesgos: la dispersión, la sensación de soledad y la de que el esfuerzo que debe hacerse es excesivo. El papel de cada docente pasa a ser, por ello, el de facilitador, orientador, supervisor, moderador, examinador, motivador, evaluador, e incluso técnico de soporte.

### 3.3 *La desigualdad en la educación*

Cassany (2020, p. 4) hace referencia a las consecuencias sociales del contexto de enseñanza no presencial debido a la pandemia mundial de 2020 cuando indica que «Quizá el virus no distinga entre clase social, raza, género o lengua, pero está claro que las consecuencias sociales, laborales y económicas de la enfermedad afectan mucho más a los vulnerables». Son numerosos los problemas que podemos encontrar en este sentido. Podríamos decir que reside en la brecha digital que existe, ya que es cierto que son bastantes los alumnos y alumnas que, a día de hoy, pese a los avances de la

sociedad, no cuentan con los medios para asistir a las clases *online*. Por ello, estamos de acuerdo con Graham y Sahlberg (2020, p. 9) cuando señalan que en la situación de pandemia mundial en el que la escuela migra a lo digital, «Para algunos niños, aprender en línea será poco más que un inconveniente. Sin embargo, para otros esto aumentará aún más sus brechas de aprendizaje».

En relación con el entorno familiar del alumnado en el contexto de la crisis sanitaria, como apuntan Failache, Katzkowicz y Machado (2020, p. 4), la «capacidad de las familias para acompañar los procesos de aprendizaje puede ser muy heterogénea y esto es particularmente relevante en este período de sustitución completa del tiempo en el aula por tiempo en el hogar». Por una parte, quienes tienen un mayor nivel de formación, estarán en mejores condiciones de acompañar el proceso educativo de sus hijos e hijas. A su vez, las medidas adoptadas de aislamiento parcial hacen que sea más factible que los adultos y adultas de mayor nivel educativo permanezcan en sus casas, mientras los menos calificados deban ir a trabajar.

En la misma línea, García Fernández, Rivero Moreno y Ricis Guerra (2020) señalan que durante el confinamiento el aprendizaje pasa a depender única y exclusivamente de la motivación, de la atención, la actitud y las estrategias de acompañamiento de las familias. Según los autores, la UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) destaca lo siguiente:

El cierre de las escuelas lleva también “desigualdades educacionales”. “En general, las familias con un nivel económico medio – alto, tienden a tener niveles más altos de educación y más recursos para compensar la falta de clases presenciales. En cambio, las familias de clase baja dedican más tiempo a la televisión y menos a las actividades interactivas y estimulantes a nivel cognitivo”. Por todo esto, en muchos casos, la educación on line no funciona. (García Fernández, Rivero Moreno y Ricis Guerra, 2020, p. 78)

Cabrera (2020, p. 118-121) aporta datos sobre la situación en el momento de la crisis sanitaria. Según este autor, un 80,9 % de los hogares españoles disponen de algún tipo de ordenador (en oposición, un 19,1 % no dispone); proporción que sube al 93,1 % en los hogares con pareja e hijos/as y al 82,0 % en los hogares monoparentales con al menos un hijo o hija. El uso de internet (91,4 % de los hogares disponen de acceso), que alcanza al 97,8 % en los hogares de parejas con hijos/as por un 92,6 % en hogares monoparentales con algún hijo o hija. En definitiva, un 82,0 % de las viviendas de

familias monoparentales con algún hijo o hija tienen algún ordenador en casa. Un 18 % no lo tiene y supone que del total de hogares (1 909 021), 343 624 con niños/as no tienen ordenador en casa; el 93,1 % de los hogares con pareja y al menos un niño o niña tienen algún ordenador en casa. Un 6,9 % no lo tiene y supone que del total de hogares (6 498 914) 448 425 con niños/as no tienen ordenador en casa. En adición, hay un total de 792 049 hogares en España de familias con niños/as sin ordenador en casa.

A continuación (*ibid.*, p. 125-127), el autor muestra diferentes entrevistas y declaraciones en las que se manifiesta la desigualdad que sufre el alumnado en algunos centros públicos educativos de Tenerife: esto evidencia, según el autor (p. 127), «que la brecha digital no es aleatoria y que dibuja escenarios diferentes para el alumnado de enseñanza pública y el alumnado de enseñanza privada».

### 3.4 *Cómo motivar alumnado*

Las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) han adquirido un papel muy importante durante los últimos años. Según Zambrano y Zambrano (2019, p. 216), «Son un saber hacer que emerge como fusión de la ciencia y la técnica, en donde el valor principal es la utilidad como herramienta de trabajo, objeto de aprendizaje y/o medio de enseñanza». Así, como indica Pérez Alarcón (2010, p. 2), son muchas las ventajas que pueden aportar las TIC a la educación. Entre otras, podemos destacar de forma general las siguientes:

- La formación de entornos que pueden ser mucho más flexibles para el aprendizaje, con la novedad de multitud de recursos.
- Recursos más interactivos y en los que la actuación del alumno o alumna es fundamental.
- Además, eliminamos barreras espacio- tiempo entre el profesorado y alumnado, facilitando la orientación y tutorización.

Si bien existen diversas aplicaciones, en este trabajo vamos a mencionar algunas que se han propuesto para la asignatura Lengua Castellana y Literatura.

Según Vega *et al.* (2020), cada docente es el encargado de propiciar y conducir el proceso de enseñanza y aprendizaje, ejerce el papel de guía, al acompañar al estudiante en su búsqueda cognitiva. Por ello, Nieva & Martínez (2016, citado en Vega

et al. 2020, P. 208) aluden a que «el docente debe estar en preparación constante y permanente, adquiriendo nuevas perspectivas de los saberes teóricos, metodológicos y pedagógicos, que fomenten cambios en la praxis educativa vinculadas a las necesidades de los educandos».

Así, en este estudio, se propone como método motivacional para el alumnado de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, una propuesta en la que participan diferentes plataformas (figura 1) como, por ejemplo, *Kahoot*, *Genially* o *Padlet*. Son una alternativa para que cada docente innove su metodología y motive a sus estudiantes a través del trabajo colaborativo, brindándole herramientas para procesar información.



Figura 1. Extraída de Vega *et al.* (2020, p. 221).

A continuación, desarrollamos brevemente las características de cada una de estas plataformas y ampliamos la información de Vega *et al.* (2020).

- *Kahoot*

Es una aplicación (Vega *et al.* 2020, p. 222) que permite alcanzar sólidos aprendizajes mediante el juego didáctico. El profesorado tiene la facilidad de crear con temas de su planificación curricular, además de generar vivencias y autoaprendizaje.

*Kahoot* es, según Rodríguez Fernández (2017, p. 182-183), una herramienta gratuita que ha ganado popularidad entre docentes por su sencillo uso y su capacidad de establecer dinámicas de trabajo activas en el aula. Esta aplicación permite crear 183 encuestas, cuestionarios y discusiones, obteniendo *feedback* del alumnado en tiempo real. En el caso de los cuestionarios, el profesorado crea las preguntas y determina el número de respuesta y el tiempo que discente tiene para responder. Las preguntas se proyectan en el aula y el alumnado, a través de su *Smartphone*, responde a las mismas, ajustándose al tiempo marcado. Cada pregunta muestra el



ganador o ganadora y los puntos se acumulan para ofrecer un *ranking* final, como si se tratase de una competición.

- *Genially*

Esta plataforma educativa (Vega *et al.* 2020, p. 223) permite crear trabajos con contenidos impresionantes que atrapan el interés y sirven de inspiración para establecer relación con el mundo digital: este potencial educativo debe ser aprovechado por docentes como medio interactivo de aprendizaje en una educación virtual. *Genially* ubica al educando en un entorno donde aparece como protagonista de su propio aprendizaje, entre más novedoso son los entornos, se amplía la vía para explorar e interactuar.

*Genially* consiste, según Catalán González y Pérez Gómez (s.f.), en la creación de contenidos interactivos para mejorar las labores de presentación, enseñanza, marketing y difusión. Gracias a esta gran variabilidad de opciones, la gran mayoría de acceso libre, y la simplicidad para elaborar el contenido. Esta herramienta nos brinda una serie de ventajas de las cuales se presentan a continuación algunas de ellas:

- Permite el trabajo cooperativo entre alumnado y docentes.
- Compatible con todos los ordenadores, ya que solo necesita conexión a Internet.
- Guardado automático en la nube, no cabe la posibilidad de perder el trabajo realizado o de que las versiones de los estudiantes sean diferentes unas de otras.
- Permite que varios autores trabajen a la vez sobre la presentación y lo modifiquen gracias a su funcionamiento en línea.

- *Padlet*

Vega *et al.* (2020, p. 224) indican que encontrar maneras de motivar a cada estudiante e incentivar la responsabilidad por el estudio se convierte en uno de sus retos más significativo. Hallar el camino que lo conduzca a lograr este propósito debe comenzar por estimular el intercambio de información, a mantener una relación más estrecha con el grupo y a incrementar la comunicación para compartir diversos estilos de reflexionar y discernir. *Padlet* es una herramienta que hace posible lograr lo expuesto anteriormente: facilita que el alumnado interactúe al

mismo tiempo dando como resultado un aprendizaje colaborativo llegando a originar experiencias de aprendizaje aleccionadores. Un elevado porcentaje de docentes utilizan esta pizarra digital para desarrollar espacios de conversación y debate, además para colgar material didáctico de recursos multimedia como videos, enlaces web, fotos, imágenes, audios, archivos.

Como indica Hernández González (2018), esta aplicación ofrece al profesorado una amplia gama de oportunidades para explotar en el aula utilizándolo como un canal para conocer la opinión y sugerencias del alumnado, favorece la participación del más tímido y ayuda a cada docente a conocer las preferencias de este. Entre las características de *Padlet* se encuentra que no es necesario estar registrado para usarlo, por lo tanto, puede animar al alumnado a denunciar problemas personales o existentes en el centro.

Por último, en un estudio de Blanch Marcos de León, Betancort Santos y Martínez Avidad (2016), se concluye que la palabra junto al lenguaje audiovisual exige al alumnado mayor dedicación al leer y comprender, escribir y argumentar. Al darse este proceso, los medios audiovisuales se convierten en herramientas didácticas y esto da apertura que la asignatura de Lengua y Literatura sea quien desarrolle destrezas digitales en el aula, para lo que proponen el uso del *videoblog o vlog* como herramienta que promueve un aprendizaje de comunicación y desarrollo de la información. El *videoblog* (Colomo Magaña, Motos Sellés, Aguilar Cuesta y Gabarda Méndez, 2018) se caracteriza por alojar una galería de vídeos ordenados temporalmente en orden inverso y centrados en algún ámbito temático concreto, siendo sus posibilidades y contenidos incontables.

#### **4. Objetivos**

El objetivo de este trabajo de investigación es determinar cómo se desarrolló la docencia de la asignatura Lengua Castellana y Literatura en los centros escolares canarios durante el cambio de contexto de enseñanza presencial al no presencial provocado por el COVID-19.

Posteriormente, teniendo en cuenta los resultados de nuestra investigación, se diseñó una propuesta de mejora que puede permitir trabajar al profesorado con su alumnado en un posible contexto de enseñanza no presencial.

Con todo ello, se pretende determinar, por un lado, si los miembros de la comunidad educativa se encontraban preparados para actuar frente a este tipo de circunstancias educativas sobrevenidas y, por otro lado, una vez localizados los problemas que se hayan dado, realizar una propuesta de mejora que favorezca la enseñanza en este tipo de contexto.

## **5. Método y procedimiento**

En este apartado, trataremos cómo se han obtenido los datos (5.1 *Obtención de los datos*) e información sobre la muestra de estudio (5.2 *Los datos*).

### *5.1 Obtención de los datos*

#### 5.1.1 La encuesta

Para obtener los datos, se han utilizado dos cuestionarios elaborados y difundidos por Google Forms (anexo 1). Ambos cuestionarios tienen como objetivo obtener información sobre el tipo de docencia no presencial que se llevó a cabo en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura (en los niveles de la ESO y Bachillerato) durante el confinamiento, impuesto por el COVID-19. Constan de preguntas con las que se intentó indagar sobre diversos aspectos: desde la formación previa de cada docente sobre innovación educativa, hasta la manera en que se trabajaron los contenidos teóricos y prácticos de la asignatura o el control y revisión de las tareas de cada estudiante. En el caso del alumnado, intentamos conocer, además, si había contado con fácil acceso a internet o si, por el contrario, esta situación le había causado problemas en el momento de seguir las sesiones impartidas por el profesorado de manera *online*.

#### 5.1.2 Difusión del cuestionario

El cuestionario del profesorado fue difundido por las redes sociales y se envió por correo electrónico a un total de veintidós centros educativos de las islas en los que se imparte ESO y Bachillerato: se aprovechó, además, el contacto con el personal de los centros para animar al profesorado a contestar las preguntas. Este primer cuestionario se cerró una vez transcurrieron tres meses (febrero-mayo de 2021), ya que a las pocas semanas no había incremento de respuestas.

Una vez obtenidas las respuestas del profesorado, fue difundido el cuestionario del alumnado (junio de 2021). Para ello, de los centros escolares en los que se obtuvo

respuesta del profesorado, se eligió uno (Instituto de Educación Secundaria Santa Úrsula) para obtener los datos del alumnado.

## 5.2 Los datos

Las encuestas fueron contestadas por un total de 39 personas. A continuación, describiremos el perfil general de los encuestados (apartados 5.2.1 [Profesorado] y 5.2.2 [Alumnado]) y el centro de trabajo o estudio (apartado 5.2.3 [Centros]).

### 5.2.1 Profesorado

La primera encuesta fue realizada por 19 docentes de los que el 68,4 % fueron mujeres mientras que el 31,6 %, hombres. El rango de edad de estos oscila entre los 27 y los 56 años de edad.

En relación con la experiencia docente, como puede observarse en el gráfico 1, el dato más relevante es que, más de la mitad del profesorado, con un 52,6 %, ha impartido clase entre 5 y 10 años.



Gráfico 1. Preguntas sobre información de experiencia docente.

Por otro lado, en los últimos 10 años, la gran mayoría (68,4 %) ha recibido formación digital (gráfico 2).



Gráfico 2. Pregunta años dedicados a la formación docente.

El número de horas empleado en los cursos impartidos por la consejería (gráfico 3) es muy variado, siendo el de 20 a 50 horas (con un 21,0 %) el que más ha trascendido. No podemos decir si sean suficientes o no, pero sí que se establece una gran diferencia con el 5,3 % que ha recibido unas 300 horas o un 47,4 % que no recuerda haber recibido formación.



Gráfico 3. Pregunta sobre el número de horas empleadas en formación.

Finalmente, en el momento de la encuesta, los centros de trabajo a los que se vinculaban los y las docentes están situados, salvo en un caso, en la isla de Tenerife. La siguiente tabla<sup>3</sup> muestra los centros que participaron en la encuesta, así como su

<sup>3</sup> IES: Instituto de Enseñanza Secundaria, CEIPS: Colegio de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, CEO: Colegio de Enseñanza Obligatoria, PMAR: Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento, FPB: Formación Profesional Básica.

categoría y cursos impartidos. Como puede verse, salvo un centro, todos son públicos y, en su mayoría, como se ha dicho, ubicados en la zona norte de Tenerife.

CENTROS	CATEGORÍA	ZONA	CURSOS IMPARTIDOS
IES Santa Úrsula	Público	Norte de Tenerife	1.º-2.º-4.º ESO y BACHILLERATO
CEIPS La Milagrosa	Concertado	Norte de Tenerife	3.º-4.º ESO
IES San Marcos	Público	Norte de Tenerife	PMAR, FPB y 4.ºESO
IES Rafael Arozarena	Público	Norte de Tenerife	3.º, 1.º y 2.º BACHILLERATO
IES María Pérez Trujillo	Público	Norte de Tenerife	1.º BACHILLERATO y PMAR
CEO Manuel de Falla	Público	Norte de Tenerife	1.º-2.º ESO
IES Mencey Bencomo	Público	Norte de Tenerife	ESO y BACHILLERATO
IES San Miguel	Público	Sur de Tenerife	3.º ESO
IES César Manrique	Público	Zona capital Lanzarote	1.º-2.º ESO

Tabla 2. Centros de trabajo.

### 5.2.2 Alumnado

La encuesta fue realizada por 20 personas de las que el 60,0 % fueron mujeres y el 40,0 %, hombres. El rango de edad oscila entre los 14 y los 17 años de edad (gráfico 4). Todas pertenecen a uno de los centros de secundaria ubicado en el municipio de Santa Úrsula, en el norte de la isla de Tenerife: IES Santa Úrsula.

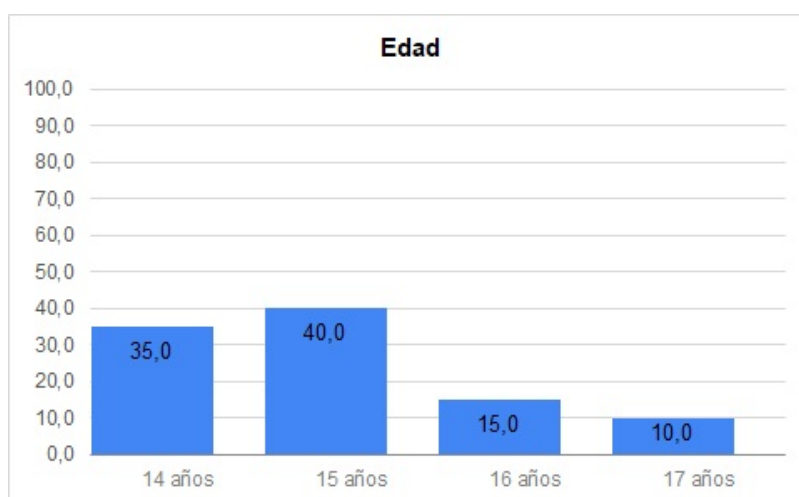


Gráfico 4. Pregunta sobre la edad del alumnado.

En el momento de la encuesta, la mayoría cursaba (gráfico 5) segundo o tercero de la ESO: 50,0 % y 40,0 %, respectivamente. El alumnado de cuarto de la ESO y primero de Bachillerato, en cambio, fue muy escaso: 5,0 %.

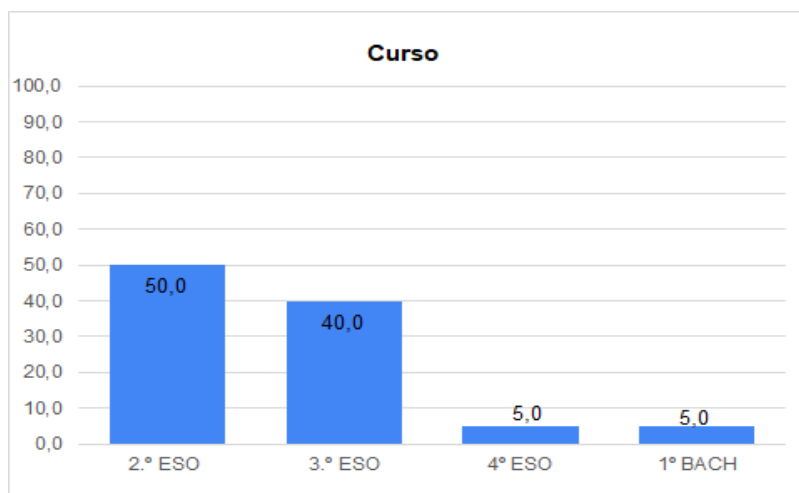


Gráfico 5. Pregunta sobre los cursos de los alumnos.

### 5.2.3 Centros

Presentamos a continuación la información de los centros a los que pertenecen el profesorado y alumnado. Hemos consultado la información que se difunde a través de la página web de los centros y, en algunos casos, los proyectos educativos. No siempre encontramos información relevante del centro que nos permitiera situar su contexto socioeconómico, el número de alumnado o los niveles que se imparten.

#### **IES Santa Úrsula** (Proyecto educativo IES Santa Úrsula, 2021).

Centro público en educación secundaria obligatoria dependiente de la Conserjería de Educación del Gobierno de Canarias. Funciona desde septiembre de 1989 con enseñanzas de FP (Formación Profesional) de la familia profesional de Administración de Empresas. Posteriormente, incorporó la ESO y el Bachillerato. Está ubicado en la zona norte de la isla de Tenerife, concretamente en el casco urbano del municipio de Santa Úrsula.

#### **CEIPS La Milagrosa** (Colegio La Milagrosa, 12 de junio del 2021).

Es un colegio concertado en el que se imparte desde infantil hasta secundaria. Ubicado en la zona norte de la isla de Tenerife, en el casco urbano del municipio de La Orotava.

En 1985, con el cambio de normativas estatales, se produce una nueva configuración del centro coincidiendo esta con la que presenta en la actualidad: 6 unidades de Educación Infantil, 12 unidades de Educación Primaria y 8 unidades de Educación Secundaria, todas ellas en régimen de concierto educativo.

**IES San Marcos** (Proyecto de centro IES San Marcos, 2013).

Centro público en educación secundaria obligatoria que se localiza en el municipio de Icod de Los Vinos, al norte de la isla de Tenerife. Las enseñanzas que se imparten en el centro son las siguientes: oficios de carpintería, ebanistería y forja; administración, electricidad y automoción; primer grado de cocina y servicio de restaurante y bar. Por último, se incluyen la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. Se trata de un centro rural, el principal motor o fuente productiva del municipio es la agricultura. El nivel económico es medio, las familias de las zonas más altas del municipio trabajan en el sector de la construcción en el sector servicio. Casi una mitad de la población no tiene trabajo remunerado, están en el paro o son amas de casa.

**IES Rafael Arozarena** (IES Rafael Arozarena, 12 de junio del 2021).

Centro público en educación secundaria obligatoria, ubicado en la zona norte de la isla de Tenerife. Se trata de un centro rural, situado en las afueras del municipio de La Orotava, concretamente en la zona denominada La Torrita. En él se ofertan Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Cuenta con veintidós profesores/as que imparten las distintas ramas: Literatura, Inglés, Matemáticas, etc. Las familias del alumnado pertenecen en su mayoría a la clase media, con profesiones liberales, funcionarios, sector servicios, amas de casa, etc. Con respecto al nivel socioeconómico y cultural de las familias del alumnado podemos decir que en torno al 20 % son diplomados, licenciados o técnicos superiores, en torno al 35 % realizaron estudios en Bachillerato o la antigua Formación Profesional, y el resto, un 45 %, aproximadamente, tiene solo estudios primarios, el graduado escolar. Estos datos corroboran el nivel académico medio- bajo del alumnado.

**IES María Pérez Trujillo** (IES María Pérez Trujillo, 14 de junio del 2021).

Centro público en educación secundaria obligatoria. Ubicado en la zona norte de la isla de Tenerife, en el municipio de La Vera que pertenece a El Puerto de La Cruz. La



economía de este término municipal se basa en la actividad turística y el sector económico que más se emplea es el terciario. Es así como, a partir de los años 70, ante un incremento de la población cambió de rural a turístico. Con un número elevado de familiares desempleados, el alumnado se encuentra con bajas expectativas profesionales, algo relevante en este sentido. Además, ofertan bachillerato de ciencias sociales y artes, como ciclos de formación de Grado Medio superior de hostelería y de imagen personal.

**CEO Manuel de Falla** (CEO Manuel de Falla, 14 de junio del 2021).

Colegio público que abarca desde infantil y primaria hasta secundaria. Ubicado en la zona norte de la isla de Tenerife, en el municipio de La Orotava, concretamente en la parte alta del mismo, podemos decir que tiene un perfil de centro próximo a lo rural. El número de alumnos/as matriculados asciende a 37 en Infantil, 115 en Primaria y 170 en Secundaria.

**IES Mencey Bencomo** (IES Mencey Bencomo, 14 de junio del 2021)

Centro público en educación secundaria obligatoria, ubicado en la zona norte de la isla de Tenerife, concretamente en el municipio de Los Realejos. Los ciclos impartidos son secundaria y bachillerato, además de FP como albañilería, moda, jardinería, entre otros.

**IES San Miguel** (IES San Miguel de Abona, 12 de junio del 2021).

Centro público en educación secundaria obligatoria. Ubicado en la zona sur de la isla de Tenerife, pertenece al municipio de San Miguel de Abona.

**IES César Manrique** (Organigrama del centro: IES Arrecife, 14 de junio del 2021)

Centro público en educación secundaria obligatoria. Se ubica en zona urbana, en la isla de Lanzarote, concretamente en el municipio de Arrecife. Este centro fue cabecero de los colegios de Educación Primaria de la zona junto a la incorporación más tarde de alumnado del primer ciclo de la ESO de dichos colegios, así como el

profesorado al nuevo instituto. Cuenta actualmente con el ciclo de secundaria y Bachillerato, varios ciclos de FP como comercio y el Aula Enclave<sup>4</sup>.

## 6. Resultados

El apartado resultados está dividido en dos grandes bloques: el primero está dedicado a los resultados de la encuesta del profesorado (6.1), el segundo al alumnado (6.2).

### 6.1 *El profesorado*

Este epígrafe está dividido en dos subepígrafes en función de que los resultados estén orientados a la parte teórica de la asignatura (6.1.1) o la práctica (6.1.2).

#### 6.1.1 Parte teórica de la asignatura

En el siguiente gráfico (gráfico 6) se puede ver cómo se impartió la parte teórica de la asignatura: de manera síncrona, asíncrona o de ambas maneras.

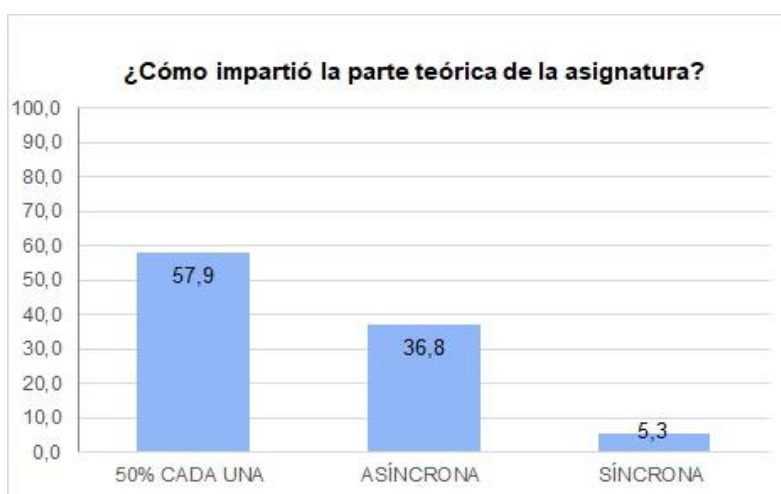


Gráfico 6. Pregunta sobre cómo se impartió la parte teórica de la asignatura.

A la luz de los resultados ilustrados en el gráfico anterior, se puede ver cómo la coincidencia de alumnado y profesorado en tiempo real no se ha dado en la gran mayoría, ya que la enseñanza de tipo síncrona solo cuenta con un 5,3 % y la asíncrona con un 36,8 %. En cambio, un 57,9 % ha hecho uso del 50 % de cada una de estas modalidades, es decir, más de la mitad del profesorado desarrolló la asignatura con

---

<sup>4</sup> Unidades de escolarización en centros educativos ordinarios, en las que se proporciona respuesta educativa al alumnado con Necesidades Educativas.

conexiones en directo y, además, pudo hacer uso de las aplicaciones —para subir apuntes, tareas, etc.—.

En cuanto a la aplicación más usada para la docencia en directo (síncrona), como se puede ver en la siguiente ilustración (gráfico 7), el 47,4 % del profesorado hizo uso de *Google Meet*, mientras que el 42,1 % no contesta y un pequeño porcentaje, un 10,5 %, de *Classroom*.

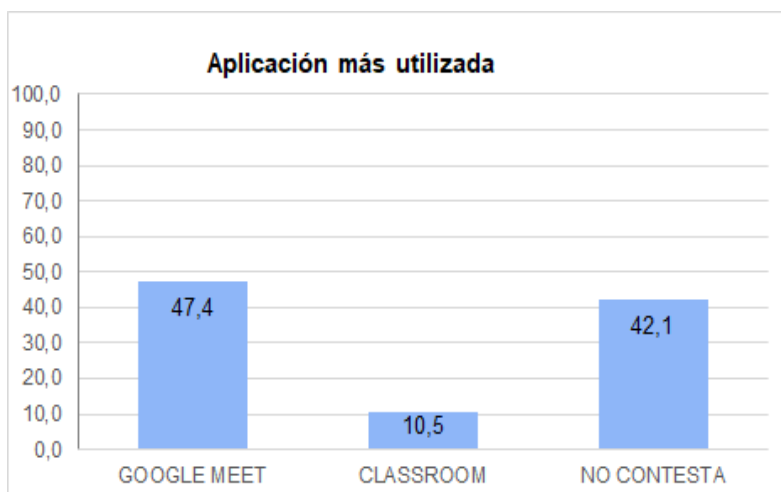


Gráfico 7. Pregunta sobre qué aplicación fue la más utilizada para la formación síncrona.

En relación con el número de horas síncronas semanales que se impartieron (gráfico 8), se da una variedad bastante dispar: por un lado, el 42,1 % no superó de 2 a 10 horas semanales, el 5,3 % las 20 horas y, por último, un 52,6 % del profesorado señala que el cómputo de horas impartido dependía de la semana.

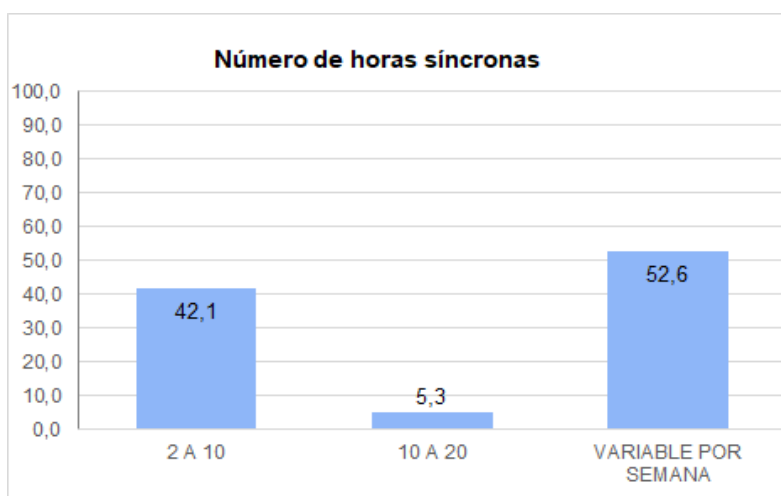


Gráfico 8. Pregunta sobre el número de horas que se impartieron de manera síncrona.

Por otro lado, se indagó sobre la formación asíncrona que se llevó a cabo (gráfico 9). Como puede verse, la gran mayoría trabajó solo con el libro de texto (42,1 %) o apuntes en Power Point del profesorado (31,6 %): otros materiales elaborados por el profesorado o la clase invertida, sin embargo, son prácticamente escasos (21,1 % otro) o inexistentes (0 % clase invertida).

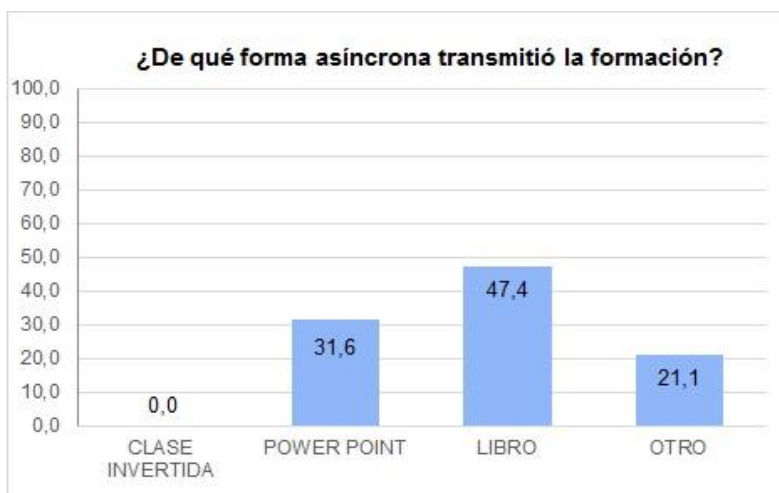


Gráfico 9. Pregunta sobre cómo se transmitió la formación asíncrona.

### 6.1.2 Parte práctica de la asignatura

En cuanto a la parte práctica de la asignatura, se preguntó por el trabajo concreto de cada bloque de aprendizaje (bloque de aprendizaje I: la comunicación oral; bloque de aprendizaje II: la comunicación escrita; y bloque de aprendizaje III: conocimiento de la lengua) y por cómo se hizo la entrega y corrección de las tareas.

#### a) Bloque de aprendizaje I: la comunicación oral

La comunicación oral (gráfico 10) se trabajó en un 73,7 % por medio de grabaciones realizadas por el alumnado frente a un 26,3 % que no pudo trabajarla. Tampoco se trabajó en línea con alguna actividad (0 %).

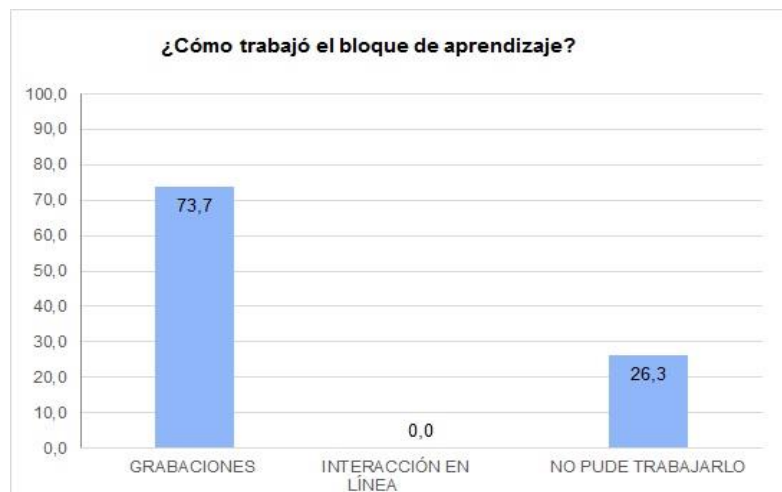


Gráfico 10. Pregunta sobre cómo se trabajó el bloque de comunicación oral.

b) Bloque de aprendizaje II: la comunicación escrita

Si tenemos en cuenta la comunicación escrita (expresión), el siguiente gráfico (gráfico 11) nos señala una clara representación de que la única forma de trabajo por parte del profesorado/alumnado durante la pandemia fue el soporte digital, teniendo en cuenta que el porcentaje resultante fue del 100 % frente al 0 % del soporte papel.

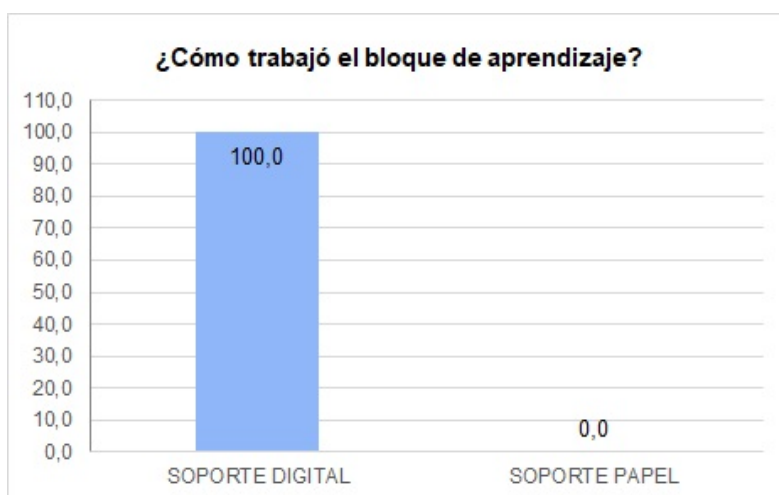


Gráfico 11. Pregunta sobre cómo se trabajó el bloque de aprendizaje de comunicación escrita.

En este bloque, la actividad más empleada por el profesorado (gráfico 12) fue la de realizar comentarios de textos (con 73,7 %), en menor medida quedan otras actividades planteadas por el profesorado ([otras] con 15,8 %), ejercicios de comprensión (con un 10,5 %) y, por último, la realización de redacciones (con un 5,3 %).

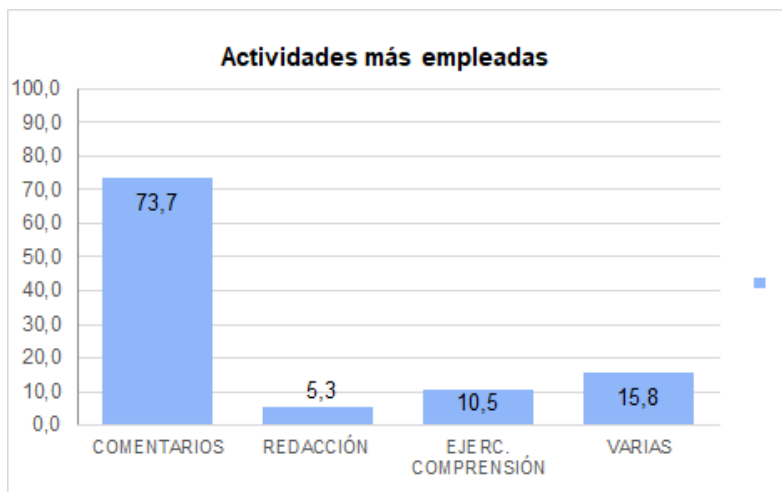


Gráfico 12. Pregunta sobre las actividades empleadas para trabajar la comunicación escrita.

c) Bloque de aprendizaje III: conocimiento de la lengua

El bloque de aprendizaje de conocimiento de la lengua (gráfico 13) se trabajó por dos vías principales: en primer lugar, las actividades del libro de texto obtuvieron un mayor porcentaje (57,9 %); en segundo lugar, actividades planteadas por el profesor (42,1 %).

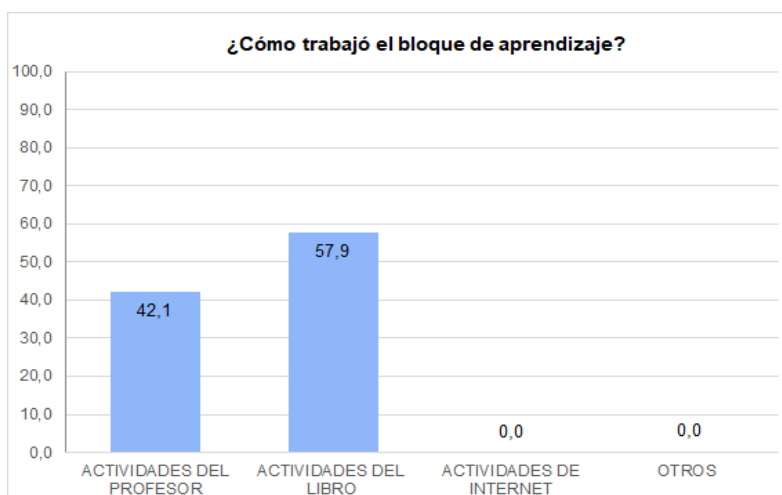


Gráfico 13. Pregunta sobre cómo se trabajó el bloque de conocimiento de la lengua.

d) Tareas

En relación con la entrega de las tareas (gráfico 14), la opción más utilizada por parte del profesorado fue la utilización de la plataforma del centro (52,6 %), seguida del correo electrónico (31,6 %). Un porcentaje bajo (15,8 %), en cambio, admite que no hubo un control de entrega.

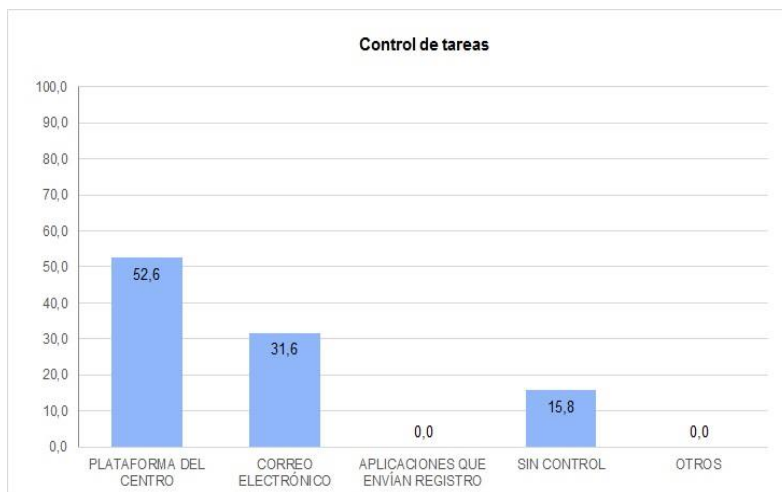


Gráfico 14. Pregunta sobre la opción por la que optaron para el control de las tareas.

Teniendo en cuenta, en último lugar, la corrección de las tareas (gráfico 15), el gráfico muestra cómo el profesorado optó en un porcentaje alto (68,4 %) por la corrección síncrona de las tareas: en porcentajes muy bajos (15,8 %) el profesorado hizo la corrección manual o envió las soluciones para que el alumnado se autocorrigiera.

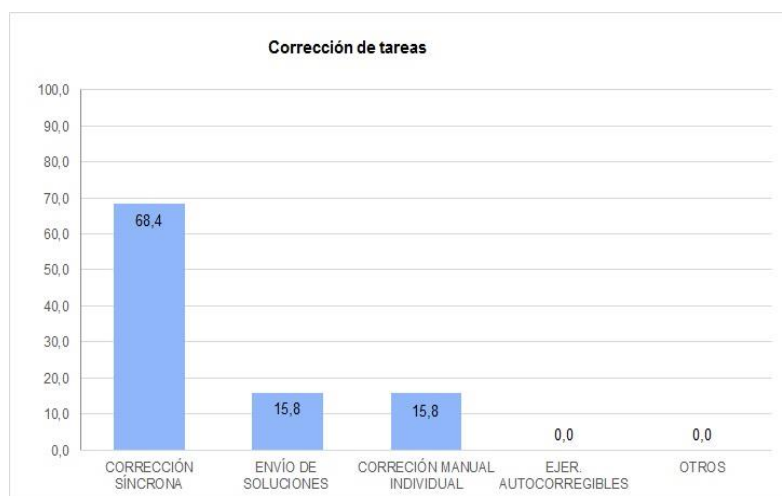


Gráfico 15. Pregunta sobre cómo se realizó la corrección de las tareas.

## 6.2 El alumnado

### 6.2.1 Parte teórica de la asignatura

La parte teórica de la asignatura (gráfico 16), según el 50 % del alumnado, se impartió a través de aplicaciones, mientras que el 50 % restante asegura que no recibió clase.

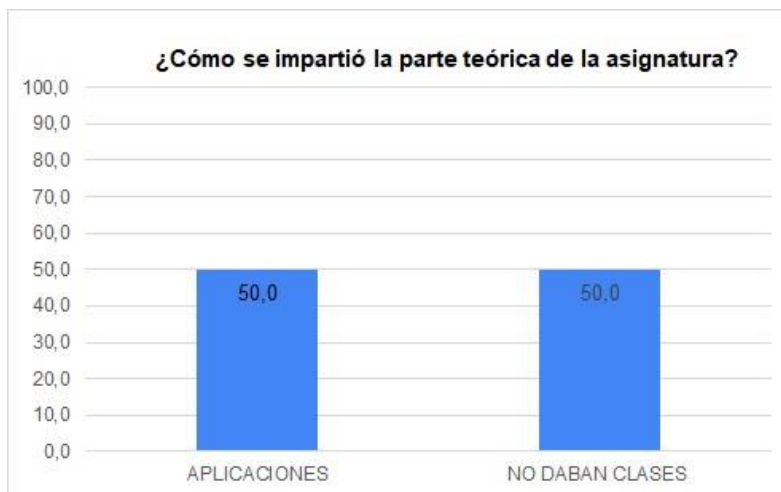


Gráfico 16. Pregunta sobre cómo se impartió la parte teórica de la asignatura.

En el siguiente gráfico (gráfico 17), se ilustra la cantidad de horas que recibía clase el alumnado al que se le impartió docencia. Así, el porcentaje más elevado (66,7 %) recibió 4 horas semanales; en porcentajes más bajos (16,7 %), se recibió 1 o 2 horas semanales.

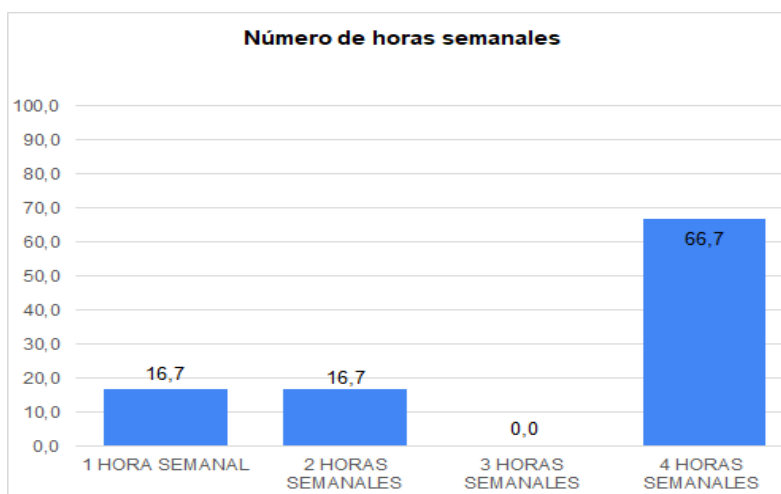


Gráfico 17. Pregunta sobre el número de horas que se impartieron de manera síncrona.

El siguiente gráfico (gráfico 18) muestra las aplicaciones que utilizó el profesorado para impartir la teoría de la asignatura. Según el alumnado que contesta (45,0 %), las aplicaciones son las siguientes, de mayor a menor uso: *Classroom* (20,0 %), *EVAGD* (15,0 %) y *Google Meet* y *Canva* (5,0 %)



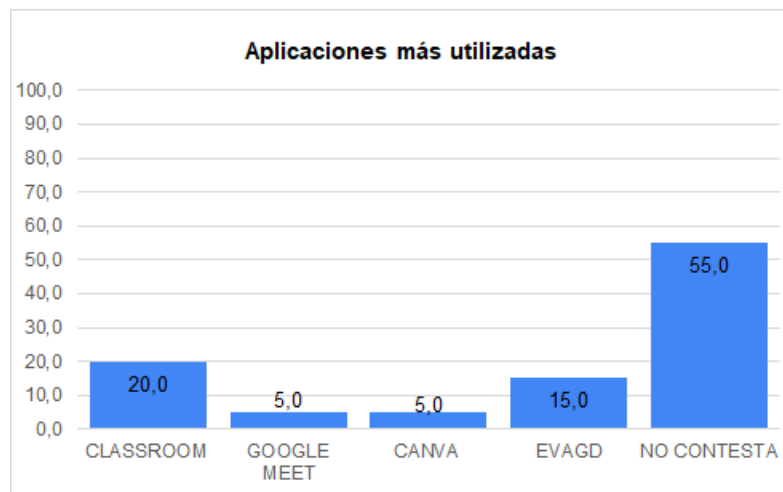


Gráfico 18. Pregunta sobre qué aplicación fue la más utilizada para la formación síncrona.

Se preguntó al alumnado (gráfico 19) por la manera en que trabajó si no recibían clase en línea, es decir, si la formación fue asíncrona. Según este, se trabajó mayoritariamente con el libro de texto (50,0 %), seguido de los apuntes que facilitaba el profesorado (45,0 %): el porcentaje restante (5,0 %) recibía vídeos de su docente con los contenidos teóricos.

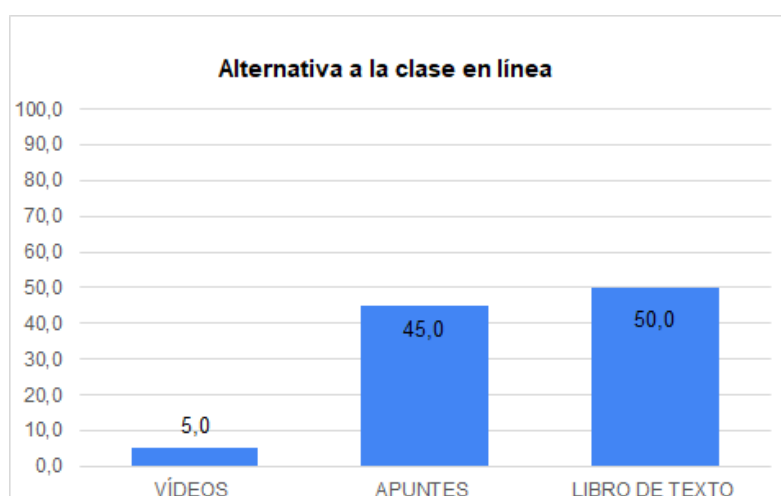


Gráfico 19. Pregunta sobre cuáles fueron las alternativas a la clase en línea.

## 6.2.2 Parte práctica de la asignatura

### a) Bloque de aprendizaje I: la comunicación oral

En el siguiente gráfico (gráfico 20) se puede ver cómo se trabajó la comunicación oral. El 60,0 % dice no haber trabajado el bloque frente al 40,0 % que sí lo hizo con grabaciones (30,0 %) o exposiciones en línea (10,0 %).

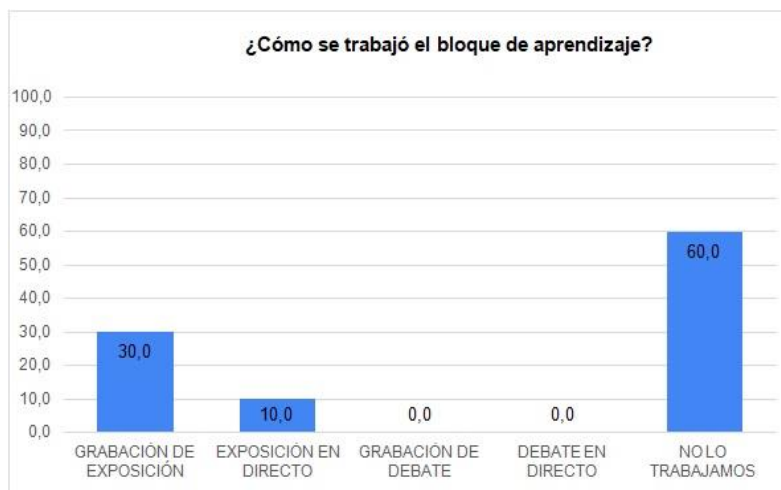


Gráfico 20. Pregunta sobre cómo se trabajó el bloque de comunicación oral.

#### b) Bloque de aprendizaje II: la comunicación escrita

El siguiente gráfico (gráfico 21) nos muestra el soporte en el que se trabajó la expresión escrita. Como puede verse, un 70,0 % la entregaba escrita a mano (escaneada), mientras que para el 30,0 % restante era indiferente: el soporte digital recibe un 0 %.



Gráfico 21. Pregunta sobre cómo se trabajó el bloque de aprendizaje de comunicación escrita.

#### c) Bloque de aprendizaje III: conocimiento de la lengua

En relación con este bloque de aprendizaje (gráfico 22), el profesorado opta por facilitar actividades propias con un 70,0 %. El 25,0 %, en cambio, solo realiza actividades del libro y un 5,0 % (otros) elige las dos opciones.

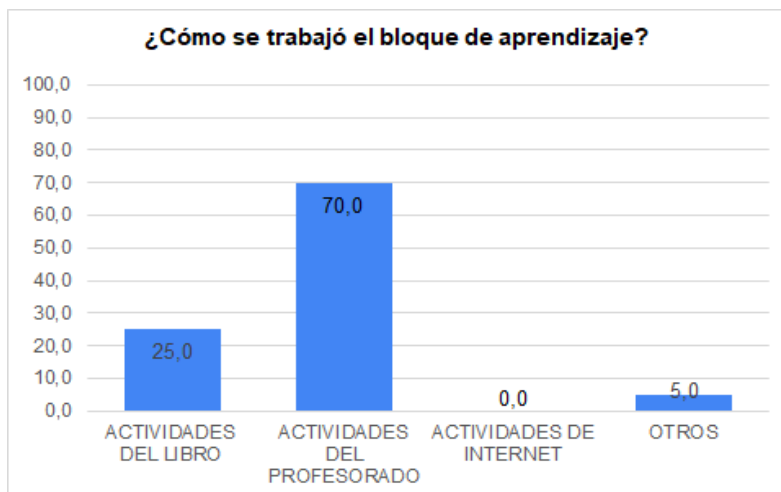


Gráfico 22. Pregunta sobre cómo se trabajó el bloque de conocimiento de la lengua.

#### d) Tareas

La entrega de las tareas (gráfico 23) se realizó mayoritariamente (50,0 %) por la plataforma del centro escolar. En porcentajes más bajos (con un 25,0 % y 20,0 %), se entregaba por correo electrónico o por alguna aplicación que envía registro al creador. Un 5,0 % manifiesta que no había control de tareas.

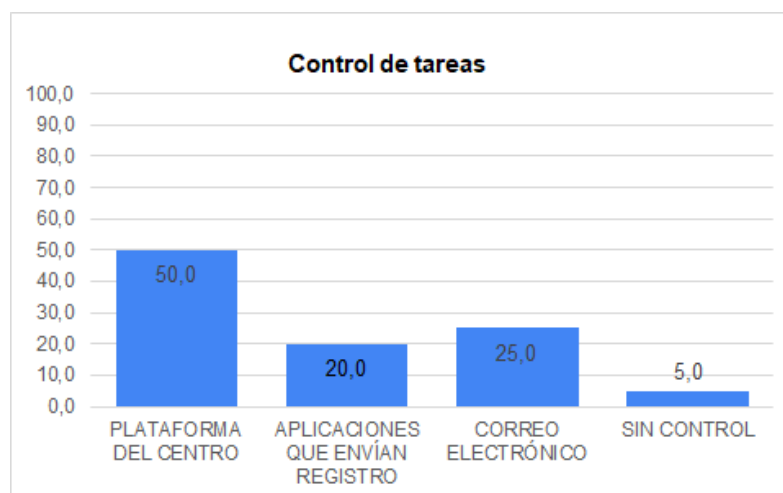


Gráfico 23. Pregunta sobre cómo entregaba el alumnado las tareas.

En cuanto a la corrección de las tareas (gráfico 24), observamos que la corrección la hacía el profesorado, generalmente, de manera manual (80,0 %). Las actividades de autocorrección cuentan, en cambio, con un porcentaje muy bajo (10,0 %), máxime la corrección en línea (5,0 %). Solo un 5,0 % indica que no les corregían las tareas dentro de la opción «Otros».

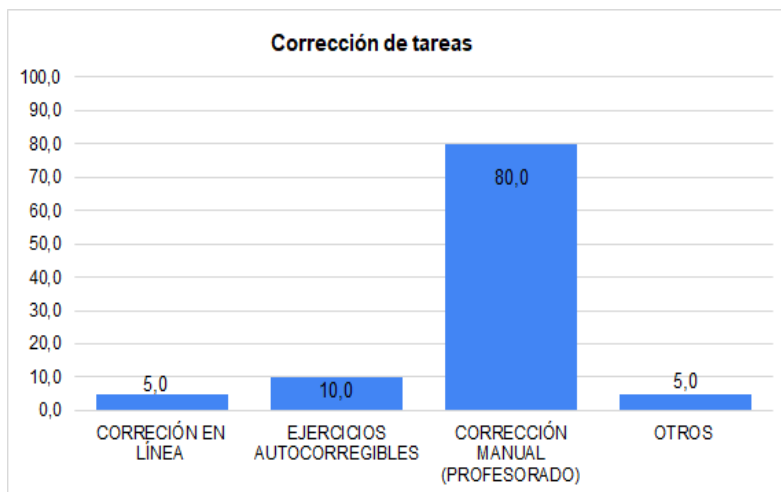


Gráfico 24. Pregunta sobre cómo se realizó la corrección de las tareas.

### 6.2.3 Aspectos técnicos

Finalmente, se preguntó al alumnado por los instrumentos con que contaba (gráfico 25) para seguir trabajando de manera no presencial y la conexión a internet (gráfico 26).

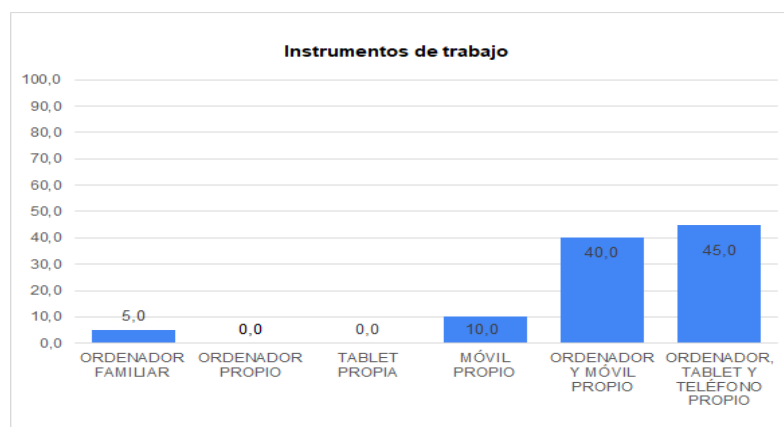


Gráfico 25. Pregunta sobre cuáles eran los instrumentos de trabajo con los que contaba el alumnado.

Como puede verse en el gráfico anterior, la gran mayoría cuenta con varios dispositivos: ordenador, tableta y móvil propio (45,0 %), seguido de ordenador y móvil propio (40,0 %). Un porcentaje bajo solo tenía móvil propio (10,0 %) o un ordenador familiar (5,0 %) para realizar el trabajo no presencial.

Por último, en cuanto a la conexión a internet, el 60,0 % afirmó tener buena conexión, frente al 30,0 % que, si bien disponía de ella, esta presentaba problemas: un

10,0 % del alumnado, sin embargo, no tuvo internet durante el periodo de enseñanza no presencial.

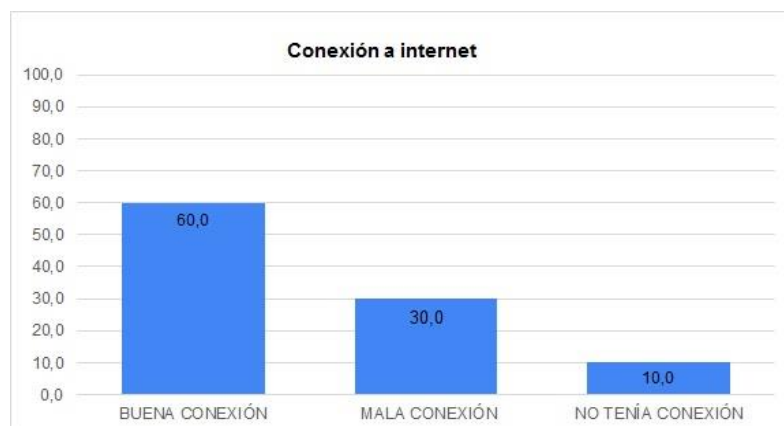


Gráfico 26. Pregunta sobre qué tipo de conexión tenía el alumnado.

## 7. Propuesta de mejora

En este apartado haremos dos propuestas que se pueden desarrollar en un contexto de «Educación Remota de Emergencia» para trabajar la comunicación oral. Recordemos que este es el bloque peor trabajado durante el confinamiento: el profesorado de los diferentes centros indicaba que no pudo trabajarlo en un 26,3 % (véase el gráfico 10); pero, en el alumnado del IES Santa Úrsula, la cifra aumenta hasta un 60,0 % (véase el gráfico 19).

### 7.1 Propuesta 1: Creamos un audiolibro

Presentamos en la tabla 3 las actividades de la propuesta 1. Como hemos explicado anteriormente, se trata de una propuesta válida para ponerla en práctica en una situación remota de emergencia. Con este tipo de actividades se hace uso de los dispositivos digitales y de internet en un contexto que favorece que todo el alumnado pueda participar, esto es, trabajando de manera síncrona y asíncrona. La actividad principal es la creación de un audiolibro (micro-cuento) y estará destinada a alumnos y alumnas de cualquier curso de la ESO. Se crearán varios cuentos en función de grupos que se formen en el aula. La propuesta está dividida en tres actividades.

<b>Propuesta 1: «Creamos un audiolibro»</b>
Actividad 1: «¡Seleccionamos ideas!»
Actividad 2: «Elaboramos un audiolibro»
Actividad 3: «Relatamos y escuchamos»

Tabla 3. Desglose de las actividades de la propuesta 1.

A continuación, se detallan las actividades expuestas en la tabla anterior.

*Actividad 1: ¡Seleccionamos ideas!*

El objetivo de esta primera actividad es la creación del micro-cuento por parte del alumnado que servirá de base para el audiolibro. En esta actividad, se trabajará tanto individualmente como en grupo. Por tanto, para la elaboración del micro-cuento, el alumnado deberá reunirse por video-llamada de *WhatsApp* o *Google Meet*, una vez se hayan acordado los grupos con sus docentes. La actividad se desarrollará en dos partes:

Primera parte: en esta primera sesión, el alumnado se reunirá con el profesorado de manera *online*. Se presentará, en primer lugar, la actividad: crear de manera grupal un audiolibro de unos cinco minutos de duración. Posteriormente, con el objetivo de crear grupos de trabajo afines y de determinar la temática que trabajará cada uno, se debatirá sobre los gustos y preferencias que tiene cada alumno/a: de este modo, podremos acceder a la realización de los grupos de una manera más sencilla y objetiva.

Una vez elegidos los grupos y su temática, se realizará un organigrama con los componentes del grupo en el que se identificará a los miembros en las funciones de vocal, escritor, montaje, narrador, etc.

Segunda parte: teniendo en cuenta que ya el trabajo está organizado, cada grupo debe hacer un esquema sencillo sobre el cuento y la determinación de la elección del mismo, el título del cuento y las partes: introducción, nudo, desenlace. Una vez se tenga esto elaborado, el o la docente explicará y mostrará al alumnado la aplicación con la que se va a trabajar, en este caso, *Etoys*: en ella pueden crear sus historias en formato de audiolibros.

En este apartado se tendrá en cuenta la expresión escrita (individual), es decir, cada miembro del grupo deberá aportar su parte de la historia y será enviada al docente o la docente previamente a través de la plataforma del centro o email para que este la revise de manera individualizada.

### *Actividad 2: elaboramos un audiolibro*

Esta segunda actividad consiste en la grabación del micro-cuento creado por cada grupo para elaborar el audiolibro. Lo que se pretende es que los alumnos y alumnas que ya hayan acordado el tema y línea de su relato compongan el micro-cuento y lo graben. La actividad número 2 se divide en dos partes:

Primera parte: en esta sesión deberán tener las partes individuales de la historia revisadas por el profesor o profesora para unir las. Para poder realizar el montaje de la historia, se conectarán en línea de manera síncrona con su docente, ya sea para resolver dudas o para que este verifique si el trabajo se está realizando correctamente.

Segunda parte: en esta sesión, el alumnado contará con el tiempo suficiente para la finalización de la edición del audiolibro con el programa *Etoys*. Trabajará de manera asíncrona la edición del audiolibro, pero para solventar dudas se puede conectar en horario de clase mediante las sesiones *online* para que el docente o la docente pueda ofrecerles su ayuda.

En cuanto se haya realizado el audiolibro, un miembro del grupo subirá lo subirá a la plataforma del centro, acompañado de una ficha en la que indicará la temática del micro-cuento y la razón de que el grupo se decantara por ella. Además, a través de un formulario de *Google Forms*, cada grupo planteará dos preguntas para que sus compañeros/as contesten individualmente posteriormente: 1) una pregunta sobre el contenido del micro-cuento; 2) una pregunta para que sus compañeros/as valoren el audiolibro.

### *Actividad 3: Relatamos y escuchamos*

Esta última actividad tiene como objetivo la difusión de los audiolibros para que cada grupo escuche el micro-cuento creado por el resto. Se mostrarán los micro-cuentos y se realizará una evaluación grupal en la que ellos/as mismos/as calificarán a sus compañeros/as, aportando tanto datos positivos como posibles mejoras. Esta evaluación se realizará a través del formulario de *Google Forms* preparado por cada grupo en la actividad anterior. Por último, para que el alumnado escuche los cuentos y conteste a las preguntas planteadas por los grupos, se determinará el plazo de una semana. Al finalizar el plazo, se realizará una conexión con su docente para que se conozca el grupo ganador y la puntuación que obtiene cada cuento.

## 7.2 Propuesta 2: Las tertulias del aula

En esta segunda propuesta, igualmente válida para cualquier curso de la ESO, volvemos a trabajar la comunicación oral basándonos en los resultados de la encuesta del alumnado que hemos recogido en nuestra investigación. Lo que se pretende es trabajar la comunicación oral desde un punto de vista dinámico porque la propuesta implica, por un lado, la creación de una noticia inventada o la elección de una real; por otro lado, un debate del alumnado sobre las noticias, realizado en línea junto con su docente. La actividad es sencilla, pero implica que cada uno/a trabaje autónomamente. A continuación, en la tabla 4, presentamos las actividades de esta segunda propuesta. Con esta trabajamos mayoritariamente en sesiones asíncronas favoreciendo, de este modo, que todo el alumnado pueda participar en esta actividad.

<b>Propuesta 2: «Las tertulias del aula»</b>
Actividad 1: «¡Probando, probando!»
Actividad 2: «Lluvia de titulares»

Tabla 4. Desglose de las actividades de la propuesta 2.

Como se puede ver en la tabla anterior, la propuesta se estructura en dos actividades que se explicarán en las sesiones síncronas que se realicen semanalmente. En las mismas, se fijará una fecha de entrega máxima y el profesorado colgará la explicación en la plataforma del centro para que el alumnado que no haya podido estar presente en la sesión pueda acceder a la información/explicación de la actividad de manera asíncrona.

### *Actividad 1: ¡Probando, probando!*

En esta actividad se propone la elaboración de una grabación individual de duración máxima de dos minutos (a modo de titular) que realizarán en casa. La grabación contendrá una noticia inventada o real basada en la actualidad. Para ello, en una sesión en línea se conectarán con su docente e informarán del tema escogido sobre el que se basa la noticia. Durante la conexión el/la profesor/a aprovechará para hacer un repaso sobre los géneros periodísticos y pondrá algún ejemplo de informativo de radio en el que se escuche la manera en la que los y las periodistas transmiten el mensaje: el manejo de la voz a través de los rasgos prosódicos.



Posteriormente, el alumnado deberá elaborar, por escrito, un breve resumen de la noticia que deberán entregar a su docente mediante email o la plataforma del centro para que este/a la revise. Una vez que el/la docente ha revisado el resumen de la noticia, el alumnado se convertirá en periodista de radio y grabará su titular y la noticia, valiéndose de música, efectos de sonido, etc. En este sentido, el trabajo autónomo dará libertad para que cada uno lo trabaje bajo sus preferencias, escogiendo así la aplicación que deseen o si optan solo por grabarse sencillamente a ellos mismos narrando la noticia, podrán hacer uso de sus teléfonos móviles.

### *Actividad 2: Lluvia de titulares*

En esta actividad, realizada de manera *online*, se escucharán las noticias de manera síncrona, pero quedarán guardadas en la plataforma del centro para que pueda acceder a ellas el alumnado que no pudiera conectarse, es decir, que pueda trabajar de manera asíncrona. Los alumnos y las alumnas que participen en la actividad de manera síncrona formarán grupos de debates para cada noticia mostrada: el alumnado aportará así sus argumentos a favor o en contra sobre esta. El alumnado que no pueda estar presente durante la sesión *online* deberá grabarse exponiendo sus argumentos a favor o en contra de una de las noticias de sus compañeros/as que haya elegido y, posteriormente, subirá a la grabación a la plataforma del centro.

## **8. Conclusiones**

Este trabajo de investigación ha tenido como objetivo conocer cómo se ha impartido la asignatura de Lengua Castellana y Literatura durante el periodo de enseñanza no presencial que tuvo lugar a principios del año 2020. Para ello, se envió por correo electrónico una encuesta a 19 docentes canarios y a 20 alumnos/as procedentes de uno de los centros educativos ubicado en la zona norte de la isla de Tenerife, en el casco urbano del municipio de Santa Úrsula. Una vez estudiados los datos, concluimos lo siguiente:

### **A) Parte teórica de la asignatura**

En relación con la parte teórica de la asignatura, más del 50 % del profesorado indicó que impartió los contenidos alternando la modalidad síncrona —con la aplicación *Google Meet*— con la asíncrona: esta última formación se llevó a cabo con el libro de texto o con los apuntes de Power Point de cada docente y, en pocos casos, se elaboraron

materiales. El alumnado de Santa Úrsula recibió clase en línea en la mitad de los casos a través de la aplicación *Classroom*, fundamentalmente; los que no recibieron clase trabajaban en su mayoría con el libro de texto, seguido de apuntes del profesor.

## **B) Parte Práctica de la asignatura**

En relación con el bloque de comunicación oral, el profesorado indicaba que no pudo trabajarlo en un 26,3 %, pero al preguntar al alumnado del IES Santa Úrsula, la cifra aumenta hasta un 60 %.

La comunicación escrita, según el profesorado se trabajó en soporte digital: el alumnado, en cambio, la realizó escrita a mano.

El bloque de aprendizaje de conocimiento de la lengua, según el profesorado, se impartió, principalmente, con actividades del libro de texto, seguida de actividades planteadas por este. El alumnado difiere, puesto que sitúa, en primer lugar, las actividades diseñadas por el profesor y, muy por debajo, el uso del libro de texto

## **c) Tareas**

En relación con la entrega de las tareas, según el profesorado, parece que en muy pocos casos no fue controlada, teniendo en cuenta que el instrumento más usado fue la plataforma del centro, seguida del correo electrónico del personal docente. Para el alumnado, en cambio, la opción principal fue la plataforma del centro.

La corrección de las tareas se realizó de manera síncrona según el personal docente, puesto que es la opción con el porcentaje más alto, frente a la corrección manual o el envío de soluciones al alumnado. El alumnado, sin embargo, destaca mayoritariamente que la corrección la realizó su docente de manera manual.

Finalmente, al preguntar al alumnado por los instrumentos con que contaba para seguir trabajando de manera no presencial y la conexión a internet, la gran mayoría contó con ordenador, tableta y móvil propio u ordenador y móvil propio (40,0 %); la mayoría tenía conexión a internet, aunque un treinta por ciento presentaba problemas.

## 9. Bibliografía

- Álvarez Herrero, J. (2016). La Formación en TIC del profesorado de Secundaria del Estado Español. Un análisis desde la percepción docente. *Revista de Ciències de l'Educació*, 1, 67-79. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/UTE/article/view/357049/448977>
- Area, M. y Adell, J. (2009): —eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coord.), *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet* (pp. 391-424). Málaga: Aljibe.
- Blanch Marcos de León, M., Betancort Santos, S., y Martínez Avidad, M. (2016). El Videoblog en el Aula de Lengua y Literatura de Secundaria. Una Propuesta Práctica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14 (3), 34-49. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/reice/article/view/3496>
- Cabrales, A., Graham, A., Sahlberg, P., Hodges, Ch., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., Bond, A., Lederman, D., Greene, J., Maggioncalda, J., Soares, L. , Veletsianos, G. y Zimmerman, J.(2020). *Enseñanzas de emergencia: textos para la discusión* [versión electrónica]. *The Learning Factor*. Recuperado de: <http://www.educacionperu.org/wp-content/uploads/2020/04/Ensen%CC%83anza-Remota-de-Emergencia-Textos-para-la-discusio%CC%81n.pdf>
- Cabrera, L. (2020). *Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza*. <https://blogs.fcecon.unr.edu.ar/asesoriapedagogica/wp-content/uploads/sites/3/2020/03/e-learning.pdf>
- Cassany, D. (2020). Enseñar en época de la Covid-19. *El Educador*, 3-33. Recuperado de: <https://co.edicionesnorma.com/catalogos/educador/2020-07/4/>
- Colegio La Milagrosa (s.f.). *Página web del centro*. Recuperado de: <https://lamilagrosaorotava.es/quienes-somos-colegio/vision-mision/>
- Diez de la Cortina Montemayor, S. (21 de abril de 2020). Enseñar en tiempos de pandemia. Recuperado: <https://www.educaweb.com/noticia/2020/04/21/ensenar-tiempos-pandemia-19145/>
- Failache, E., Katzkowicz, N., & Machado, A. (2020). La Educación en Tiempos de Pandemia y el Día Después: El Caso de Uruguay. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9 (3). Recuperado de: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12185>

- García Aretio, L. (2006). La universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 9, (1-2), 17–51. Recuperado de: <https://doi.org/10.5944/ried.1.9.1029>
- Graham, A., y Sahlberg., P. (2020). Las escuelas migran a un servicio en línea, pero no todos los niños comienzan digitalmente iguales. *En Enseñanza de emergencia a distancia: textos para la discusión. The Learning Factor* (pp. 9-11). <http://www.educacionperu.org/wp-content/uploads/2020/04/Ensen%CC%83anza-Remota-de-Emergencia-Textos-para-la-discusio%CC%81n.pdf>
- Hernández González, R. (2018). *El uso de la aplicación padlet y el enfoque por tareas en la clase de lengua extranjera (inglés) en primaria.* (Trabajo de Fin de Máster). Universidad de La Laguna. La Laguna. [https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/11610/EL%20USO%20DE%20LA%20APLICACION%20PADLET%20Y%20EL%20ENFOQUE%20POR%20TAREAS%20EN%20LA%20CLASE%20DE%20LENGUA%20EXTRANJERA%20\(INGLES\)%20EN%20PRIMARIA.pdf?sequence=1](https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/11610/EL%20USO%20DE%20LA%20APLICACION%20PADLET%20Y%20EL%20ENFOQUE%20POR%20TAREAS%20EN%20LA%20CLASE%20DE%20LENGUA%20EXTRANJERA%20(INGLES)%20EN%20PRIMARIA.pdf?sequence=1)
- Hodges, Ch., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (27 de marzo de 2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EducaseReview*. Recuperado de: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Hodges, Ch., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea [versión electrónica]. Perú. Recuperado de: <http://www.educacionperu.org/wp-content/uploads/2020/04/Ensen%CC%83anza-Remota-de-Emergencia-Textos-para-la-discusio%CC%81n.pdf>
- Ibañez, F. (20 noviembre 2020). Educación en línea, Virtual, a Distancia y Remota de Emergencia, ¿cuáles son sus características y diferencias? *Observatorio de Innovación Educativa, Tecnológico de Monterrey* (México). <https://observatorio.tec.mx/edu-news/diferencias-educacion-online-virtual-adistancia-remota>.
- IES Arrecife (s.f.). *Página web del centro.* Recuperado de: <http://www.iesarrecife.com/organigrama.html#inicio>
- IES María Pérez Trujillo (s.f.). *Página web del centro.* Recuperado de: <https://www.iesmariapereztrujillo.es/p/documentos.html>

- IES Rafael Arozarena (s.f.). *Página web del centro*. Recuperado de: [http://www.iesrafaelarozarena.com/home\\_documentos/2019-](http://www.iesrafaelarozarena.com/home_documentos/2019-)
- IES San Marcos (2013). *Proyecto de centro*. Recuperado de: <http://www.iessanmarcos.com>
- IES San Miguel de Abona (s.f.). *Página web del centro*. Recuperado de: <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublog/iessanmiguel/>
- IES Santa Úrsula. (2021). *Proyecto educativo de centro*. Recuperado de: <https://iessantaursula.org/documentos-y-proyectos/proyecto-educativo-de-centro-pec/>
- Martínez Uribe, C. (2008). La educación a distancia: sus características y necesidad en la educación actual. *Educación XVII* (33), 7-27 Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5057022>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). PISA 2018 La organización escolar. Madrid: SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA, Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones. Recuperado de: [https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f\\_codigo\\_agc=21897](https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=21897)
- OECD. (2020). PISA 2018. Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools. PISA. Paris: OECD Publishing. Recuperado de: <https://doi.org/10.1787/ca768d40-en>
- Pérez Alarcón, S. (2010). La importancia de las TICs en la escuela: (temas para la educación). *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 7, 1-7. Recuperado de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd7083.pdf>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*. 9 (5), 1-6. Recuperado de: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Rodríguez Fernández, L. (2017). Smartphones y aprendizaje: el uso de Kahoot en el aula universitaria. *Revista Mediterránea de Comunicación/Mediterranean Journal of Communication*, 8 (1), 181-190. Recuperado de: <https://doi.org/10.14198/MEDCOM2017.8.1.13>
- Sandoval, M. (2020). Enseñar en la virtualidad: un desafío hacia la autonomía. El educador, 20-23 Recuperado de: <https://co.edicionesnorma.com/catalogos/educador/2020-07/20/>

Tekman: revolución y aprendizaje. (4 marzo 2021). ¿Qué es el M-learning y qué ventajas tiene? Recuperado de: <https://www.tekmaneducation.com/blog/que-es-el-m-learning>

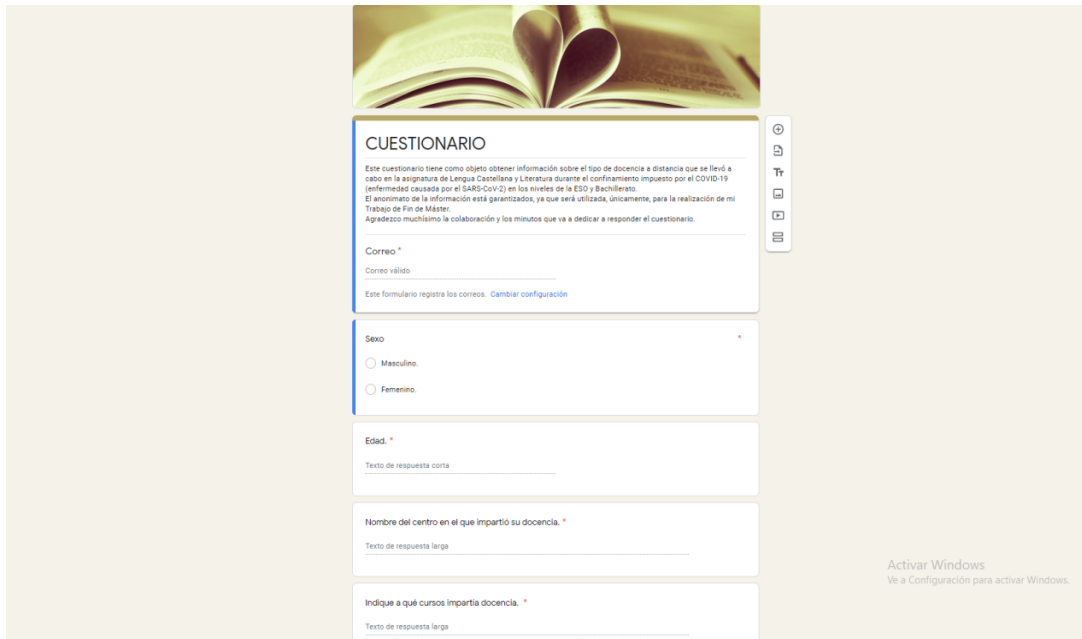
Zambrano Quiroz, D. L., y Zambrano Quiroz, M. S. (2019). Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TICs) en la Educación Superior: consideraciones teóricas. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa (REFCalE)*, 7(1), 213-218. Recuperado de: <http://refcale.ulead.edu.ec/index.php/refcale/article/view/2750/1795>

# ANEXOS

---

## Anexo 1. Cuestionario elaborado para el profesorado:

[https://docs.google.com/forms/d/1aSDApk\\_fucuyXbBAGm0qof2lqBoaA9V-4Kx9gxkZzZo/edit](https://docs.google.com/forms/d/1aSDApk_fucuyXbBAGm0qof2lqBoaA9V-4Kx9gxkZzZo/edit)



**CUESTIONARIO**

Este cuestionario tiene como objeto obtener información sobre el tipo de docencia a distancia que se llevó a cabo en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura durante el confinamiento impuesto por el COVID-19 (enfermedad causada por el SARS-CoV-2) en los niveles de la ESO y Bachillerato. El anonimato de la información está garantizado, ya que será utilizada, únicamente, para la realización de mi Trabajo de Fin de Máster. Agradecemos muchísimo la colaboración y los minutos que va a dedicar a responder el cuestionario.

**Correo \***  
Correo válido  
Este formulario registra los correos. [Cambiar configuración](#)

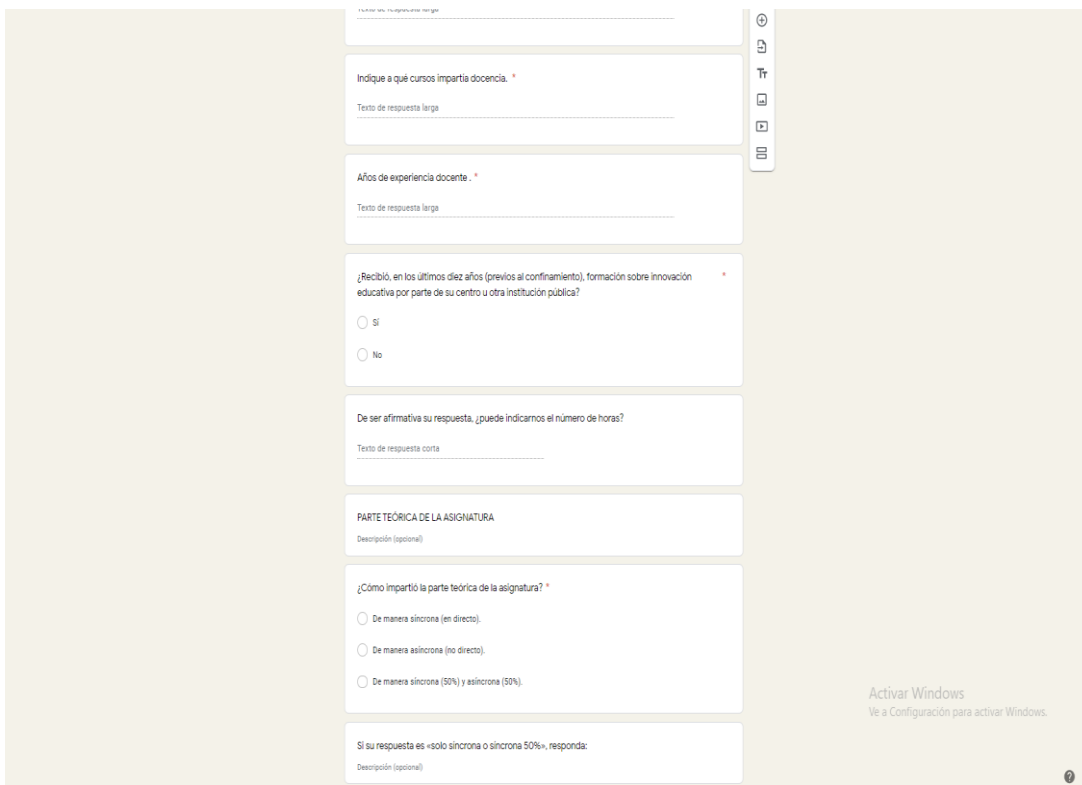
**Sexo \***  
 Masculino.  
 Femenino.

**Edad. \***  
Texto de respuesta corta

**Nombre del centro en el que impartió su docencia. \***  
Texto de respuesta larga

**Indique a qué cursos impartía docencia. \***  
Texto de respuesta larga

Activar Windows  
Ve a Configuración para activar Windows.



**Indique a qué cursos impartía docencia. \***  
Texto de respuesta larga

**Años de experiencia docente. \***  
Texto de respuesta larga

**¿Recibió, en los últimos diez años (previos al confinamiento), formación sobre innovación educativa por parte de su centro u otra institución pública? \***  
 Sí  
 No

**De ser afirmativa su respuesta, ¿puede indicarnos el número de horas?**  
Texto de respuesta corta

**PARTE TEÓRICA DE LA ASIGNATURA**  
Descripción (opcional)

**¿Cómo impartió la parte teórica de la asignatura? \***  
 De manera síncrona (en directo).  
 De manera asíncrona (no directo).  
 De manera síncrona (50%) y asíncrona (50%).

**Si su respuesta es «solo síncrona o síncrona 50%», responda:**  
Descripción (opcional)

Activar Windows  
Ve a Configuración para activar Windows.



¿Qué aplicación usó para la formación sincrónica?  
 Texto de respuesta corta

Indique el número de horas semanales de conexión sincrónica.  
 Texto de respuesta corta

Si su respuesta es «solo asincrónica o asincrónica 50%+», responda:  
 Descripción (opcional)

¿De qué forma asincrónica transmitió a su alumnado la formación?  
 Clase invertida.  
 Power Point con los apuntes.  
 Libro del alumnado.  
 Otra...

PARTE PRÁCTICA DE LA ASIGNATURA  
 Descripción (opcional)

BLOQUE DE APRENDIZAJE I: LA COMUNICACIÓN ORAL  
 Descripción (opcional)

¿Cómo trabajó el bloque de aprendizaje? \*  
 Se trabajó principalmente a través de grabaciones (individual o grupal).  
 Se trabajó principalmente a través de la interacción en línea (individual o grupal).  
 No pude trabajarlo.

¿Podría indicar las actividades más empleadas? \*  
 Texto de respuesta corta

Activar Windows  
 Ve a Configuración para activar Windows.

No pude trabajarlo.

¿Podría indicar las actividades más empleadas? \*  
 Texto de respuesta corta

BLOQUE DE APRENDIZAJE II: LA COMUNICACIÓN ESCRITA  
 Descripción (opcional)

¿Cómo trabajó el bloque de aprendizaje? \*  
 Se trabajó principalmente a través de escritura en soporte digital.  
 Se trabajó principalmente a través de escritura en soporte papel.

¿Podría indicar las actividades más empleadas? \*  
 Texto de respuesta corta

BLOQUE DE APRENDIZAJE III: CONOCIMIENTO DE LA LENGUA  
 Descripción (opcional)

¿Cómo trabajó el bloque de aprendizaje? Marque tantas opciones como sean necesarias. \*  
 Con actividades propuestas en el libro escolar.  
 Con actividades confeccionadas por el profesorado.  
 Con actividades de internet.  
 Otra...

Activar Windows  
 Ve a Configuración para activar Windows.

En cada uno de estos bloques, ¿cómo corregía las tareas normalmente? Marque tantas opciones \* como sean necesarias.

Corrección sincrónica (en línea).  
 Envío de soluciones.  
 Corrección manual individual.  
 Ejercicios autocorregibles.  
 Otra...

¿Cómo realizaba el control de las tareas? \*  
 Subida a la plataforma digital del centro educativo o realización directa en la misma.  
 Envío al correo electrónico del profesor.  
 Envío a través de aplicaciones que envían registro a su creador (Google Form o Socrative, por ejemplo).  
 No puede controlar la realización de las tareas.  
 Otra...

Activar Windows  
 Ve a Configuración para activar Windows.

## Anexo 2. Cuestionario elaborado para los alumnos de secundaria y bachillerato:

<https://docs.google.com/forms/d/1cqDcZ4BiHGTu1CAWO4vTfjETgzR15antYmTJQN L1GR8/edit>



**CUESTIONARIO**

Este cuestionario tiene como objeto obtener información sobre el tipo de docencia a distancia que se llevó a cabo en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura durante el confinamiento impuesto por el COVID-19 (enfermedad causada por el SARS-CoV-2) en los niveles de la ESO y Bachillerato. El anonimato de la información está garantizado, ya que será utilizada, únicamente, para la realización de mi Trabajo de Fin de Máster. Agradezco muchísimo la colaboración y los minutos que va a dedicar a responder el cuestionario.

**Correo \***

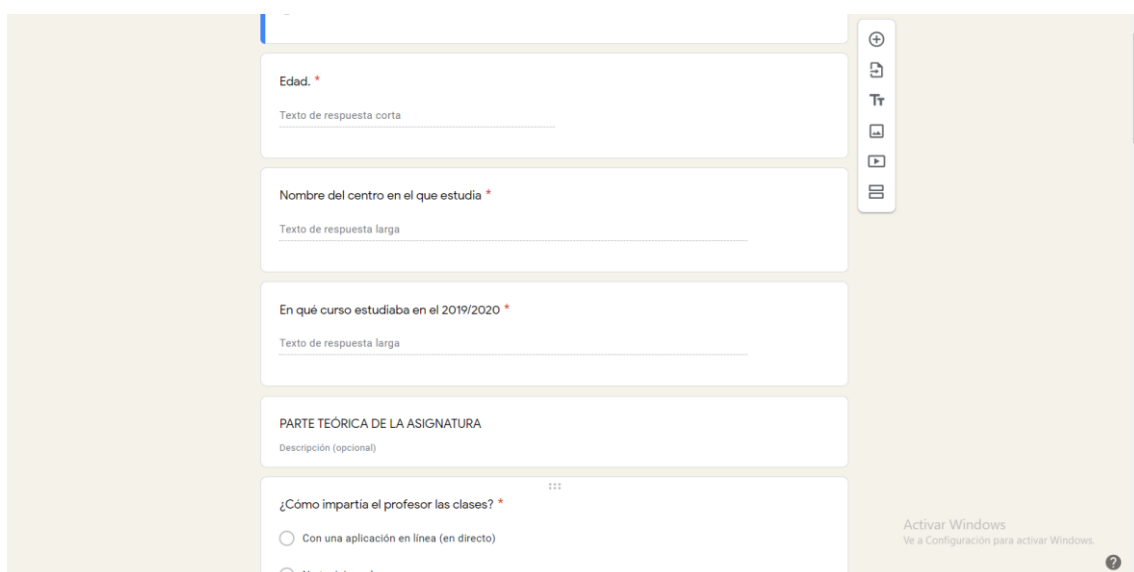
Correo válido

Este formulario registra los correos. Cambiar configuración

**Sexo**

Masculino.

Femenino.



**Edad. \***

Texto de respuesta corta

**Nombre del centro en el que estudia \***

Texto de respuesta larga

**En qué curso estudiaba en el 2019/2020 \***

Texto de respuesta larga

**PARTE TEÓRICA DE LA ASIGNATURA**

Descripción (opcional)

**¿Cómo impartía el profesor las clases? \***

Con una aplicación en línea (en directo)

No te daban clases

No te daban clases

En el caso de haberte dado clase con alguna aplicación ¿sabrías indicar el nombre?

Texto de respuesta corta

¿Cuántas horas semanales te daban clases de Lengua Castellana y Literatura?

Una hora semanal

Dos horas semanales

Tres horas semanales

Cuatro horas semanales

Nunca tuvimos clases online (en directo)

PARTE PRÁCTICA DE LA ASIGNATURA

Descripción (opcional)

BLOQUE DE APRENDIZAJE I: LA COMUNICACIÓN ORAL

Descripción (opcional)

Activar Windows  
Ve a Configuración para activar Windows.

BLOQUE DE APRENDIZAJE I: LA COMUNICACIÓN ORAL

Descripción (opcional)

¿Cómo trabajaron la comunicación oral?

Enviaste una grabación con alguna exposición sobre algún tema propuesto por el profesor

Expusiste en directo un tema propuesto por el profesor

Trabajaste el debate en directo con los compañeros

Trabajaste el debate a través de alguna grabación con algún compañero y lo enviaste al profesor

No la trabajamos

Si no te daban clase en línea, ¿de qué manera lo hacían? \*

A través de vídeos que enviaba el profesor o profesora

A través de apuntes

A través de la teoría del libro de texto

BLOQUE DE APRENDIZAJE II: LA COMUNICACIÓN ESCRITA

Activar Windows  
Ve a Configuración para activar Windows.

BLOQUE DE APRENDIZAJE II: LA COMUNICACIÓN ESCRITA

Descripción (opcional)

¿Por qué soporte te solicitaban las tareas? \*

La escribía en un documento Word y la enviaba a través del ordenador

La escribía a mano y a través del escaneado de imágenes la enviaba al correo del profesor

Era indiferente

BLOQUE DE APRENDIZAJE III: CONOCIMIENTO DE LA LENGUA

Descripción (opcional)

¿Cómo trabajaron el bloque de aprendizaje? Marque tantas opciones como sean necesarias. \*

Con actividades propuestas en el libro escolar

Con actividades confeccionadas por el profesorado

Con actividades de internet

Otra...

Activar Windows  
Ve a Configuración para activar Windows.

¿Cómo te corregían las tareas? \*

- Corrección en línea (en directo)
- Ejercicios autocorregibles (te da la respuesta al terminar)
- El profesor las corregía individualmente
- Otra...

...

¿Cómo entregabas las tareas? \*

- A través de la plataforma del centro
- Envío a través de aplicaciones que envían registro a su creador (Google Form o Socrative, por ejemplo)
- La enviábamos al correo del profesor
- No controlaban la entrega de tareas

Con respecto al uso de soportes digitales, ¿tenías buenos instrumentos con los que trabajar? Marque tantas opciones como sea preciso.

Activar Windows  
Ve a Configuración para activar Windows.

Con respecto al uso de soportes digitales, ¿tenías buenos instrumentos con los que trabajar? Marque tantas opciones como sea preciso.

- Contaba con un ordenador común en casa
- Contaba con un ordenador propio
- Contaba con una tablet propia
- Contaba con móvil propio
- Contaba con ordenador y teléfono móvil propios
- Contaba con ordenador, tablet y teléfono móvil propios

...

¿Contabas con buena conexión a internet?

- No tengo internet en casa y no disponía de algún lugar para conectarme (ciber, sala de estudios...)
- Sí, pero la conexión era mala
- Sí, tenía buena conexión y nunca tuve problemas para conectarme

Activar Windows  
Ve a Configuración para activar Windows.