

IMPACTO DE LA PANDEMIA COVID-19 EN EL USO DE TIC Y TAC EN LOS DOCENTES DE LENGUA EXTRANJERA

Impact of Covid-19 on the use of ICT and LKT in Foreign Language teachers

L'impact de la pandémie Covid-19 sur l'utilisation des TIC et TAC chez les professeurs de langue étrangère

Cristina Herrero Pons, Santos Orejudo Hernández, Montserrat Aiger Vallés.

Universidad de Zaragoza

Resumen

Este artículo analiza la influencia del Covid-19 en el uso de TIC y TAC en la docencia de Lengua Extranjera. La pandemia ha colocado a los docentes ante un reto metodológico en el que la enseñanza online ha sido la alternativa a la enseñanza presencial. Todo ello ha conllevado la incorporación de nuevas prácticas docentes, no solo durante el confinamiento sino también tras la vuelta a las aulas. Por consiguiente, el principal objetivo de esta investigación es analizar los cambios que los docentes de Lengua Extranjera han realizado respecto al uso de herramientas TIC y TAC, comunicación y metodología docente tras la pandemia del Covid-19. Mediante una metodología cualitativa se ha entrevistado a 9 docentes de Educación Primaria que imparten la asignatura de Lengua Extranjera. Los resultados reflejan que la pandemia ha provocado un cambio conductual en los docentes, quienes han aumentado la frecuencia de uso de TIC y TAC y han incluido canales de comunicación sincrónicos en el aula para llevar a cabo la docencia tras el confinamiento.

Palabras clave: maestros; Lengua Extranjera; TIC; TAC; Covid-19.

Abstract

This article analyses the influence of Covid-19 on the use of ICT and LKT in Foreign Language teaching. The pandemic has presented teachers with a methodological challenge in which online teaching has been the alternative to face-to-face teaching. All this has led to the incorporation of new teaching practices, not only during the confinement but also after returning to the classroom. Therefore, the main objective of this research is to analyze the changes that Foreign Language teachers have made regarding the use of ICT and LKT tools, communication and teaching methodology after the Covid-19 pandemic. Using a qualitative methodology, 9 teachers of Primary Education who teach the subject of Foreign

Language were interviewed. The results show that the pandemic has caused a behavioral change in teachers, who have increased the frequency of use of ICT and LKT and have included synchronous communication channels in the classroom to carry out teaching after the confinement.

Keywords: teachers; Foreign Language; ICT, LKT; Covid-19.

Résumé

Cet article analyse l'influence de la Covid-19 sur l'utilisation des TIC et TAC dans l'enseignement des langues étrangères. La pandémie a placé les professeurs devant un défi méthodologique dans lequel l'enseignement en ligne a été l'alternative à la formation en présentiel. Tout cela a conduit à l'incorporation de nouvelles pratiques pédagogiques, non seulement pendant le confinement mais aussi après le retour en classe. Par conséquent, l'objectif principal de cette recherche est d'analyser les changements réalisés par les professeurs de langues étrangères liés à l'utilisation des outils TIC et TAC, à la communication et à la méthodologie après la pandémie de Covid-19. Par le biais d'une méthodologie qualitative, 9 enseignants de l'enseignement primaire qui dispensent la matière de Langue étrangère ont été interviewés. Les résultats montrent que la pandémie a provoqué un changement de comportement chez les enseignants, car ils ont augmenté la fréquence d'utilisation des TIC et TAC et ils ont inclus des canaux de communication synchrones dans la classe pour mener à bien l'enseignement après le confinement.

Mots-clés: professeurs; langue étrangère; TIC; TAC; Covid-19.

INTRODUCCIÓN

El Covid-19 ha irrumpido en las sociedades del siglo XXI exponiendo la fragilidad de todos los ámbitos vitales (UNICEF, 2020). Uno de ellos ha sido el educativo, en el que la situación de confinamiento ha otorgado un protagonismo indiscutible a las Tecnologías de la Información y Comunicación (en adelante TIC) (Montenegro et al., 2020), convirtiéndose la enseñanza online en la alternativa a la enseñanza tradicional para todos los docentes (Hubalovsky et al., 2019). Recurriendo a la famosa cita de Darwin (1859): adaptarse o morir, esta nueva realidad ha conllevado la transformación de prácticas sociales (De Luca, 2020), colocando el rol docente ante un nuevo reto metodológico y una demanda de esfuerzo de aprendizaje exprés (Cáceres et al., 2020).

Dicho cambio metodológico ha supuesto un replanteamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, de los roles y conexión docente-estudiante y materiales didácticos (Jandric et al., 2018) predominantes en el pre-confinamiento. En un primer momento, para hacer frente a la enseñanza online, la competencia digital ha sido clave para entender la conducta del profesorado durante el confinamiento. Ello ha conllevado la digitalización de contenidos a través de herramientas TIC y TAC (en adelante Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento) y a la utilización de medios sincrónicos como videoconferencias (García et al., 2020). Después, la enseñanza post-confinamiento, ha requerido de la reestructuración de espacios físicos y enfoques pedagógicos a fin de preservar la seguridad sanitaria (García, 2021).

La experiencia de confinamiento, también ha tenido repercusión psicológica en los docentes generando problemas de conciliación y motivación, además de sufrir emociones negativas, destacando la ansiedad y el estrés como rasgos predominantes (Arias et al., 2020; Sandín et al., 2020). Por último, la pandemia también ha repercutido en los estudiantes, provocando un incremento de las desigualdades de aprendizaje y desarrollo, así como la falta de recursos y competencias digitales que han dificultado el acceso a la enseñanza (Trujillo et al., 2020). En el caso de los estudiantes de Educación Primaria, sobre los que se centra esta investigación, existe una dificultad añadida, ya que requieren del acompañamiento de los padres o adultos para participar en la enseñanza online, así como para hacer uso de las herramientas digitales para llevar a cabo las actividades propuestas por los docentes (Ducoing, 2020).

El presente estudio se centra en los docentes que imparten Lenguas Extranjeras en Educación Primaria. Esta disciplina, a través de herramientas TIC permite el desarrollo y fortalecimiento de la competencia comunicativa, así como la

mejora de la interacción ya que la comunicación ocurre en tiempo real (Pastran et al., 2020). Además, la inclusión de herramientas digitales en la enseñanza de idiomas conlleva nuevas oportunidades de aprendizaje al romper las barreras espacio-temporales, siendo el correo electrónico y las plataformas online las más demandadas (Ramírez y García, 2017).

Para abordar la actuación docente en nuestro intento de conocer cómo ha afectado la pandemia, recurriremos a la teoría de la autoeficacia. Esta permite aproximarnos a las competencias docentes y a las prácticas que estos desarrollan en el aula o en entornos online, ya que las percepciones que los docentes tienen acerca del uso de TIC y TAC van a determinar las decisiones relacionadas con el uso de las mismas (Santiago et al., 2014).

La literatura refleja la existencia de una relación significativa entre una elevada percepción de autoeficacia y el uso efectivo de TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje por parte de los docentes (Coban & Atasoy 2019), exponiendo la importancia de la actitud que estos muestran hacia el uso de las TIC (Hatlevik y Hatlevik, 2018). A ello, se suman otras investigaciones como la de Krumsvik (2011) que demuestran que el uso efectivo de las TIC no solo está condicionado por altas nociones de autoeficacia sino también por altos niveles de confianza de los docentes en sí mismos, lo cual conlleva una mayor frecuencia de uso de las TIC en el aula.

Sin embargo, las investigaciones acerca de los efectos y respuestas educativas a situaciones pandémicas son escasas (Brown, 2020). El estudio realizado por Asenjo y Asenjo (2020) concluye que los docentes muestran una mayor predisposición al uso de herramientas digitales tras la experiencia del confinamiento. Por este motivo, se desarrolla la presente investigación cuya principal hipótesis es el cambio conductual en los docentes de Lengua Extranjera en el uso de TIC y TAC tras el período de confinamiento.

- Fuentes de autoeficacia en el contexto de pandemia

El concepto de autoeficacia fue introducido por Bandura en la década de los setenta, constructo que posteriormente se incorporó como uno de los principales de la Teoría Social Cognitiva. Según Zimmerman et al. (2005), la autoeficacia se entiende como un sistema de creencias que construye el sujeto a partir de sus experiencias personales. Estas son condicionantes y predictores de la organización y ejecución de respuestas motivacionales, cognitivas y afectivas relacionadas con la capacidad de desempeño de acciones humanas concretas. Panadero y Alonso (2014) concluyen la importancia que tienen las creencias motivadoras en los individuos cuando estos se enfrentan por primera vez a una tarea. Entre ellas, destacan las expectativas de autoeficacia, las cuales contribuyen a determinar el grado de esfuerzo y persistencia ante situaciones percibidas como adversas, el tipo de

actividades que van a desarrollar y el grado de confianza y serenidad para afrontar tal situación (Zimmerman, 2000).

De este modo, las creencias de autoeficacia que tienen los docentes van desarrollándose a lo largo de la vida conforme van integrando información a través de cuatro fuentes: experiencias previas, experiencias vicarias, persuasión verbal y estado fisiológico (Bandura, 1977).

Las experiencias previas son la fuente más influyente de autoeficacia ya que se basan en los resultados de las experiencias personales, que a menudo se obtienen de la observación y vivencias de éxito y fracaso en el pasado (Zimmerman 2000, Bandura 2002). Una fuerte percepción de autoeficacia estará condicionada por experiencias positivas en la superación de obstáculos, en los que los docentes hayan invertido esfuerzo y perseverancia. Por este motivo, la formación previa de los docentes en TIC y TAC es un factor significativo que está correlacionado con su percepción de autoeficacia, actuando como factor protector ante situaciones futuras (Tárraga et al, 2017, Cuartero 2019).

Las experiencias vicarias son una fuente compuesta por el modelado, que supone la observación del comportamiento de otras personas, y, por lo tanto, de las consecuencias de tales comportamientos (Bandura, 1997). En este sentido, adquiere especial relevancia el concepto de autoeficacia colectiva entendida como “las creencias compartidas por el grupo sobre su capacidad conjunta para organizar y realizar las acciones necesarias para alcanzar determinados resultados” (Bandura, 1997, p.447), la cual constituye el constructo de mayor impacto sobre rendimiento de los alumnos, afectando a la calidad del aprendizaje (Skaalvik & Skaalvik, 2010; Hoogsteen, 2020).

Todo ello resulta relevante en un contexto de pandemia, ya que los centros educativos formados por docentes con altas expectativas de autoeficacia colectiva favorecerán el desarrollo de nuevas actividades y la persistencia ante situaciones adversas (Pajares, 2009). Tondeur *et al.*, (2012) destacan que aprender de los compañeros y la colaboración grupal son formas productivas para que los profesores en formación aprendan a implementar las TIC en su práctica docente. Por lo tanto, el contexto de grupo ofrece oportunidades para que los docentes, al formarse conjuntamente en el uso de las TIC, fortalezcan su autoeficacia y comprendan cómo llevarlas a su práctica docente.

La persuasión verbal consiste en el apoyo o indicaciones proporcionadas por terceros, orientadas a incrementar la percepción de capacidades. Los persuasores eficaces cultivan la confianza de los docentes en sus capacidades y garantizan que el éxito planeado es alcanzable, de tal forma que fortalecen las creencias de autoeficacia (Bandura, 1977).

Por último, los estados fisiológicos del ser humano afectan a los juicios de eficacia personal (Zimmerman, 2000). En un contexto de confinamiento y distanciamiento del alumnado, los estados emocionales de los docentes, como la ansiedad, el estrés y el estado de ánimo, proporcionarán información sobre su autoeficacia. Estos pueden medir su confianza por el estado emocional que experimenten al contemplar una determinada actividad, de tal modo que una reacción emocional negativa disminuye las percepciones de autoeficacia en el docente desencadenando estresores como el estrés o el burnout (Sánchez 2020; Pajares 2009), mientras que unas fuertes creencias de autoeficacia fortalecerán el logro y bienestar personal actuando como un factor protector del estrés.

- Competencias relacionadas con la enseñanza *online*

Los éxitos o fallos repetidos en la consecución de metas determinan la construcción de unas creencias firmes o débiles sobre la propia capacidad (Cuartero, 2019). Esto conlleva que las personas se dediquen a actividades en las que se sienten competentes y eviten aquellas en las que no (Pajares, 1996). En este sentido, las experiencias previas de desempeño constituyen el factor más influyente en los docentes ya que estos son conscientes de sus logros o fracasos en el desempeño de la actividad real (Bandura, 1977). Dichas creencias de autoeficacia se relacionan con diferentes competencias del profesorado de lenguas extranjeras como el dominio del idioma, la expresión oral, y las habilidades de enseñanza que esta requiere (Marashi y Azizi-Nassab, 2018). No obstante, vamos a detallar las competencias relacionadas con la pandemia y objeto de estudio de esta investigación, siendo la competencia digital y comunicativa.

Respecto a competencia digital, la modalidad de enseñanza a distancia ha dotado de un protagonismo indiscutible a la figura docente, cuya decisión de combinar la perspectiva tecnológica y pedagógica de las herramientas digitales está determinada por su confort personal con las mismas (Coban & Atasoy, 2019). Pozuelo (2014), expone que la competencia digital alberga dos sub-competencias: instrumentales y didáctico-metodológicas. Las instrumentales, hacen referencia al uso de webs 2.0 y blogs; gestión de reuniones; uso de canales de comunicación como correos electrónicos; búsqueda y gestión de la información y de la privacidad y seguridad en Internet. Por otro lado, las competencias didáctico-metodológicas contemplan lo relativo a la presentación de información como la elección de herramientas web; sistemas tecnológicos como aplicación de materiales didácticos por medio de la pizarra digital o plataformas como Classroom y uso creativo de las TIC. En definitiva, la competencia digital se trata de un conjunto de habilidades que facilitan la comunicación, aprendizaje y pensamiento crítico y, por lo tanto, es necesario proporcionar una formación a los docentes. Para lograrlo, el Instituto

Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF, 2017), contribuye a mejorar la adquisición de la competencia digital en los docentes mediante la promoción de la autoevaluación y la actualización permanente respecto a nuevas experiencias de enseñanza-aprendizaje y formación.

La introducción efectiva de las TIC y especialmente de las TAC en el aula conlleva un cambio en el rol docente (Segura et al., 2007). Por un lado, las TIC conforman el conjunto de tecnologías para acceder, producir, tratar y comunicar la información por medio de diferentes dispositivos (UNESCO, 2009). Serralde (2010), destaca principalmente los ordenadores, el móvil, la conexión a internet y mensajería instantánea. Sin embargo, este término inicialmente utilizado para englobar a todas las tecnologías, tanto de la información, comunicación como educativas ha evolucionado a uno nuevo, el de Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento, conocidas como TAC. Éstas, no solo contemplan la connotación informática que poseen las TIC sino que se enfocan en el uso formativo y pedagógico de las herramientas tecnológicas como por ejemplo foros, redes sociales, aplicaciones educativas y entornos de aprendizaje (Lozano, 2011).

La evolución histórica de la didáctica de lenguas extranjeras comienza con los métodos tradicionales, los cuales contemplaban el lenguaje desde una visión estructural y meramente lingüística. A continuación, los métodos modernos dieron mayor importancia al significado del lenguaje y que el alumno aprendiera en un clima adecuado. En la actualidad, la enseñanza de lenguas extranjeras se centra en todos los componentes de la competencia comunicativa y las técnicas lingüísticas están diseñadas para involucrar a los alumnos en el uso pragmático, auténtico y funcional de la lengua con fines significativos (Martín, 2009).

Por ello, la competencia comunicativa es clave en la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que su objetivo es generar un entorno comunicativo en el que se desarrollan las habilidades de los estudiantes (Pastran et al., 2020). Según Ricoy et al., (2011), la competencia comunicativa y en lenguajes se encuadra entre las primordiales para la utilización de las herramientas de internet. Esta competencia repercute significativamente en la calidad del aprendizaje (Alamri & Tyler-Wood, 2017), ya que dicha comunicación está mediada por un medio tecnológico como un ordenador (García et al., 2018). De este modo, la enseñanza online ha implicado que los “docentes a distancia” requieran algo más que el dominio de las nuevas tecnologías y, por lo tanto, adquiera especial relevancia el ser capaz de comunicarse y el compromiso con los alumnos en el uso de variedad de recursos (Alamri & Tyler-Wood, 2017).

En este sentido, en la enseñanza de lenguas extranjeras el uso de estos materiales (vídeos, juegos online, aplicaciones educativas...) ha desarrollado un papel

fundamental durante la pandemia, ya que los alumnos han tenido la posibilidad de interactuar con hablantes nativos, lo cual favorece el perfeccionamiento de las habilidades comunicativas (Gutiérrez *et al.*, 2021). Sin embargo, los docentes han experimentado un aumento considerable en las horas de trabajo destinadas a la preparación de nuevos materiales y a la superación de nuevos problemas derivados de la enseñanza online (Ramos *et al.*, 2022). Además, la brecha digital agravó las desigualdades de determinados contextos sociales para formar parte del acto educativo, a causa de la falta de recursos tecnológicos en ciertos hogares (Torres, 2021).

MÉTODO

- Objetivo

Este estudio tiene como objetivo general analizar los cambios en la autoeficacia y en las prácticas de los docentes de Lengua Extranjera respecto al uso de herramientas TIC y TAC, comunicación y metodología docente tras la pandemia del Covid-19.

- Población y muestra

La muestra está compuesta por 9 maestros (M=36; DT= 11) de Educación Primaria de Lengua Extranjera de Aragón. Dicha muestra se caracteriza por diferentes variables: (1) idioma impartido (inglés, 7 y francés, 2), (2) tipología de centro (público, 4; privado, 2 y concertado, 3) y (3) años de experiencia en la enseñanza (Hasta 5 años, 4; entre 5 y 10 años, 1 y más de 10 años, 4). El criterio seguido en la selección de la muestra ha sido la disponibilidad, debido a la situación de excepcionalidad de alerta sanitaria (Covid-19), y, en consecuencia, las medidas de contingencia establecidas por los centros. Inicialmente, la distribución de la muestra era de 12 docentes de Educación Primaria, siguiendo la distribución de las características según años de experiencia e idioma impartido. La pérdida muestral es de un 25%, y el 75% restante accedieron a participar.

- Instrumento

Se ha utilizado la entrevista semiestructurada como instrumento de medida. La entrevista (ver Tabla 1) se ha organizado a través de tres bloques respecto a la variable temporal: (1) pre-confinamiento (período anterior al confinamiento), (2) durante el tiempo de confinamiento y (3) post confinamiento (período después del confinamiento).

Tabla 1. Estructura de la entrevista

PRE-Confinamiento

Guion de preguntas	<ol style="list-style-type: none">1. ¿Qué experiencia tenías con las TICs/TACs?2. ¿Qué percepción de utilidad tenías hacia las TICs/TACs?3. ¿Qué formación tenías en relación a TICs/TACs?4. ¿Te sentías capaz de utilizar recursos TICs/TACs?
--------------------	---

DURANTE-Confinamiento

Guion de preguntas	<ol style="list-style-type: none">5. ¿Cómo te sentiste cuando nos confinaron y desaparecieron las clases presenciales y tener que reanudar la docencia?6. ¿Hubo alguna medida colectiva, del centro, del ciclo educativo, del profesorado de Lenguas extranjeras?7. ¿Cómo te comunicaste con los estudiantes?8. ¿Qué medios o recursos usaste en la situación, de confinamiento, para seguir con la docencia?9. ¿Tuviste preocupación por innovar?10. ¿Alternaste recursos?11. ¿Te sentiste capaz o competente de empezar a hacer tu docencia online?12. ¿Cómo fue aquel proceso de docencia online?13. ¿Qué resultados obtuviste?14. ¿Cómo respondieron los alumnos?15. ¿Crees que ha faltado algo de dar en aquel proceso?16. ¿Qué papel jugaron tus compañeros en aquel proceso?17. ¿Qué dirías tú que aprendiste de aquella situación de confinamiento?
--------------------	---

	POST-Confinamiento
Guion de preguntas	18. ¿Cómo has planteado este nuevo curso?
	19. ¿Has innovado con algo?
	20. ¿Por qué has decidido hacerlo así?
	21. ¿Has dejado de hacer algo que hubieses querido hacer?
	22. ¿Qué dificultades has tenido este curso?
	23. ¿Te has sentido motivado durante este curso?
	24. ¿Te has sentido capaz de afrontar este cambio?
	25. ¿Te sientes ahora más competente para enfrentarte a nuevas situaciones en la enseñanza?
	26. ¿Cómo te ves ahora mismo?
	27. ¿Qué has descubierto de ti?
	28. ¿Cuáles son tus fortalezas y debilidades como maestro/a?
	29. ¿Cómo dirías que eras antes?
	30. A nivel institucional, en el colegio, los profesores ¿Creéis que habéis destinado un espacio o tiempo para reflexionar sobre lo bueno y lo malo de vosotros mismos?
	31. Si hubiera otro confinamiento ¿cómo plantearías tu docencia?

- Procedimiento y análisis de datos

El estudio se ha realizado en dos fases. En la primera, se contacta con los docentes por medio de correo electrónico, explicando el objetivo de la investigación y el canal sincrónico para realizar la entrevista a través Google Meet, solicitando el consentimiento informado para realizar la grabación audiovisual de la entrevista. El proceso de selección de recogida de datos se realiza desde marzo hasta mayo de 2021. Una vez recogida y transcrita la información, se devolvió el trabajo de campo a los participantes para sugerir cambios, pero ninguno modificó las respuestas de la entrevista inicial. En la segunda fase, mediante la metodología cualitativa se aplica el

análisis de contenido a través de tres módulos de categorización: (1) TIC y TAC (TT), entendido como el perfil docente previo al confinamiento relativo a las mismas y ha generado siete subcategorías, (2) Comunicación, entendido como los medios y recursos utilizados para llevar a cabo la docencia online, del cual subyacen diez categorías y (3) Metodología definida como el conjunto de nuevas prácticas docentes llevadas a cabo en el post-confinamiento por parte de docentes y centros, de la cual subyacen nueve categorías (Ver Tabla 2).

Tabla 2. Definición y descripción de categorías y subcategorías

Categorías	Subcategorías	Extractos de las entrevistas
TICs y TACs (TT)	Experiencia previa (TT1): uso previo al confinamiento de TICs y TACs.	- “No conozco la diferencia...Pues el ordenador, el proyector...”
	Formación (TT2): conocimiento previo al confinamiento de TIC y TACs.	- “Siempre las he considerado útiles pero la verdad es que he preferido trabajar en papel, porque el <i>online</i> sinceramente no me gusta mucho y a veces te juega malas pasadas”
	Percepción de utilidad (TT3): percepción acerca del uso de las TICs y las TACs en la docencia previa al confinamiento.	- “Es que yo lo que sabía lo había aprendido en cursos que había hecho antes o sea fuera del colegio”
	Competencia previa (TT4): sentimiento de autoeficacia hacia el uso de las TICs y TACs antes del confinamiento.	
	Competencia docencia <i>online</i> (TT5): capacidad para llevar a cabo la enseñanza a distancia por medio de TICs y TACs.	
	Reacción emocional a la enseñanza <i>online</i> (TT6): emoción	

	<p>experimentada ante la situación de llevar a cabo la enseñanza a distancia.</p> <p>Medidas colectivas e individuales (TT7): conjunto de medidas llevadas a cabo para afrontar la enseñanza a distancia.</p>	
Comunicación (C)	<p>Canal de comunicación (C1): medio a través del cual se establece la comunicación docente-estudiante a distancia (sincrónico, asincrónico o combinación de ambos).</p> <p>Alternancia de recursos (C2): uso de diferentes recursos para llevar a cabo la docencia a distancia.</p> <p>Innovación (C3): preocupación por la incorporación de nuevos recursos TICs y TACs durante la docencia a distancia.</p> <p>Tipología de recursos utilizados (C4): conjunto de recursos TICs y TACs utilizados para llevar a cabo la docencia <i>online</i>.</p> <p>Proceso de docencia a distancia (C5): auto-percepción emocional de</p>	<p>- "Bueno yo seguía utilizando el libro de texto, porque sabía que todos tenían"</p> <p>- "El <i>Classroom</i> el <i>Live Worksheets</i> muchísimo, después utilizábamos muchos videos de Youtube sobre todo de <i>Happy Learning</i> explicar cosas, <i>FixionExpress</i> para que leyeran, el <i>Jamboard</i> que es una pizarra digital"</p> <p>"Zoom sí, Zoom siempre, el libro de texto porque conseguimos las licencias digitales y luego todos recursos digitales de las Editoriales, cosa que antes no utilizábamos"</p>

la situación de enseñanza a distancia.

Resultados de la docencia (C6): autopercepción de la labor docente a distancia.

Respuesta del alumnado (C7): percepción de la implicación del alumnado en la enseñanza a distancia.

Autoevaluación personal (C8): evaluación personal sobre el desempeño de la tarea docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje que implica introspección sobre los contenidos, procedimientos y valores.

Contexto de grupo (C9): influencia de iguales en el proceso de enseñanza a distancia.

Aprendizaje (C10): adquisición de conocimientos sobre habilidades y competencias desarrolladas tras la situación de enseñanza *online*.

Metodología (M)

Cambio práctica docente (M1): incorporación de nuevas prácticas relacionadas con

- "Pues este curso, lo que te he comentado que no he dejado de lado las nuevas

la competencia digital en la docencia post-confinamiento.

Cambio metodológico (M2): incorporación de nuevos recursos digitales en su docencia post-confinamiento.

Innovación (M3): preocupación por la incorporación de nuevos recursos TICs y TACs en la docencia post-confinamiento.

Dificultades (M4): conjunto de dificultades metodológicas, comunicativas e higiénicas en el post-confinamiento.

Motivación (M5): nivel de motivación docente en el post-confinamiento.

Competencia para afrontar situaciones adversas (M6): capacidad para enfrentarse a nuevas situaciones educativas.

Perfil Docente post confinamiento (M7): conjunto de fortalezas y debilidades que definen el perfil docente post-confinamiento.

Planes de acción del

tecnologías”

- “Pues este curso, lo que te he comentado que no he dejado de lado las nuevas tecnologías”

- “El *Classroom* eso lo mantengo, tengo una carpeta que se llama organización con la tarea diaria por si no pueden venir”

Centro (M8): conjunto de medidas llevadas a cabo por parte de los centros para facilitar la docencia *online*.

Implementaciones post-pandemia (M9): prácticas percibidas por los docentes como esenciales para llevar a cabo una docencia a distancia efectiva.

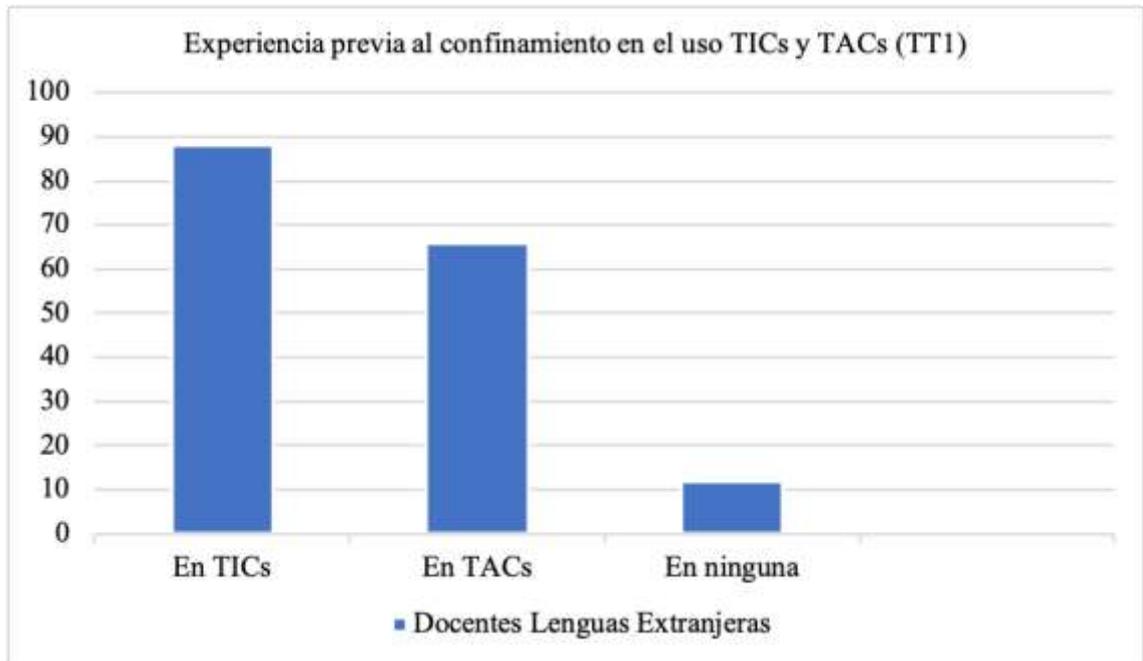
RESULTADOS

Se exponen los resultados siguiendo el sistema de categorización (Ver Tabla 2). Un primer bloque sobre la categorización de “Tics y Tacs” (TT) y las subcategorías de la TI hasta T7, un segundo bloque de “Comunicación” (C) en las subcategorías de la C1 a C10, y el tercer bloque de la categoría “Metodología” (M) con las subcategorías relativas a M1-M9.

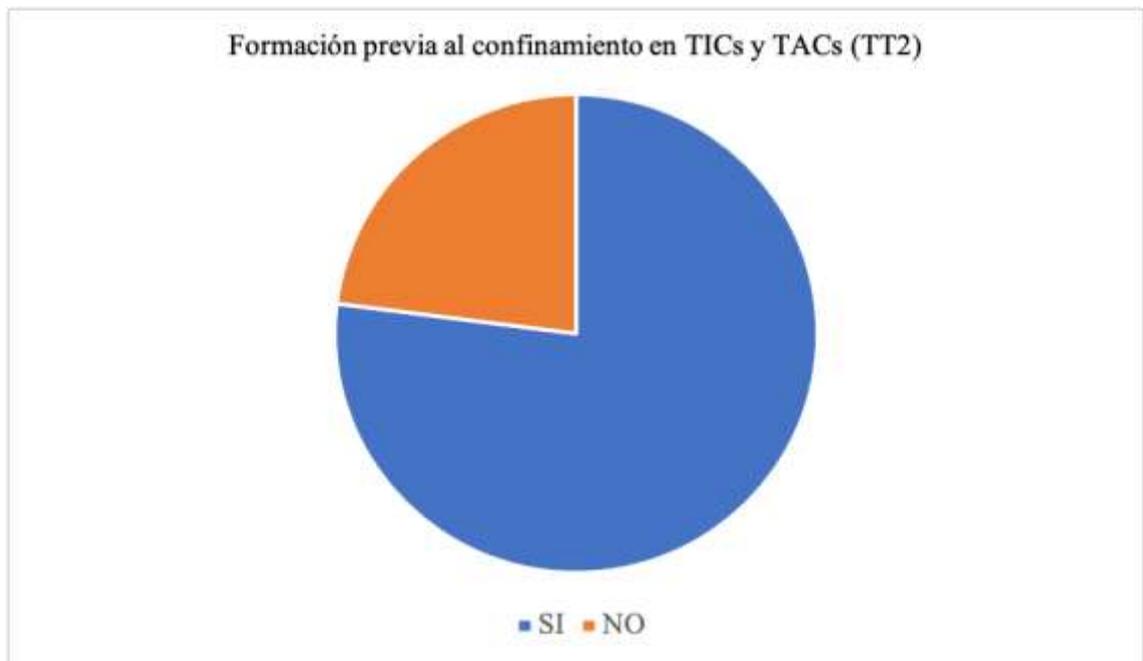
- TICs y TACs

En la primera categoría, TICs y TACs (TT) se han obtenido los siguientes resultados. Respecto a experiencia previa (TT1) al confinamiento en el uso de las mismas, un 88%, afirma haber usado las TIC frente a un 66% que afirma haber usado las TAC de acuerdo a distintas finalidades como evaluar contenidos (44%), transmitir contenidos (22%), como canal de comunicación (22%) o para el diseño de materiales (11%). El 12% de la muestra afirma no haber tenido experiencia previa en el uso de TIC y TAC. Dichos datos pueden verse representados en la Gráfica 1. En cuanto a formación (TT2) previa al confinamiento en TIC y TAC, tal y como aparece representado en la Gráfica 2: el 77% manifiesta haberse formado previamente, principalmente por medio de cursos de formación (85%) y a través del proceso de oposición (15%). Un 23% afirma no haber realizado formación en TIC y/o en TAC.

Gráfica 1. Experiencia previa al confinamiento en el uso de TICs y TACs (TT1).



Gráfica 2. Formación previa el confinamiento en TICs y TACs (TT2).

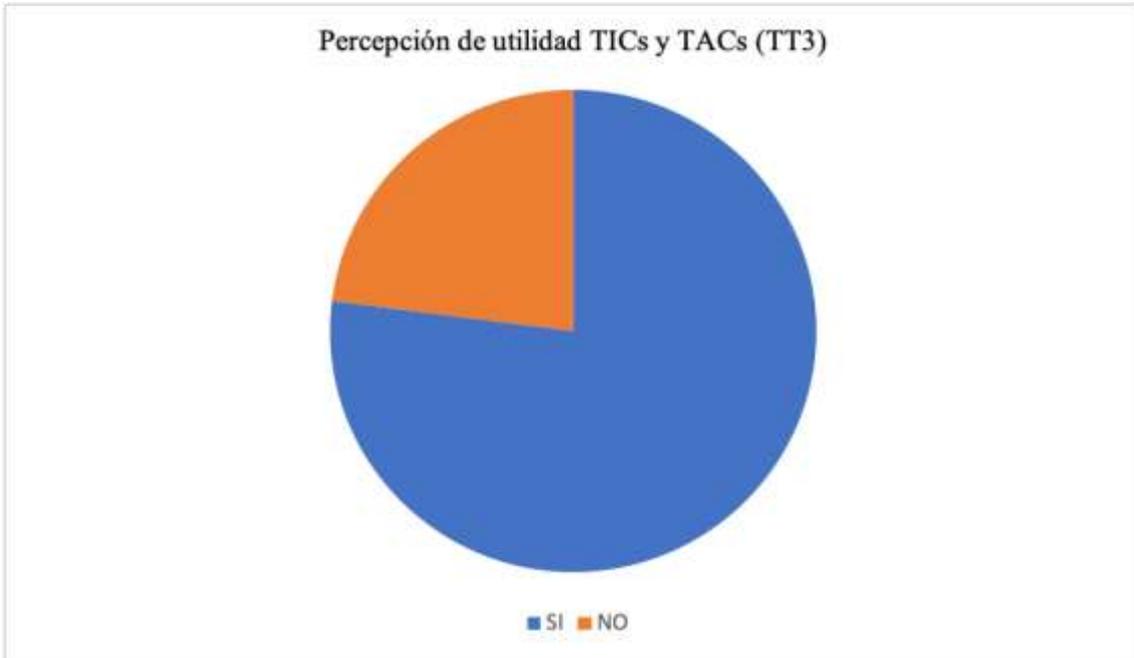


La percepción de utilidad (TT3) de los docentes hacia las TIC y TAC es elevada para el 77% mientras que un 23% se muestra reticente al uso de las mismas. Resulta destacable cómo un 11,5% del 23% de los docentes que muestran una baja percepción de utilidad hacia las TIC y TAC, no han realizado ninguna formación específica sobre estas. Sobre la competencia previa (TT4) al confinamiento en TIC y TAC, un 88% se siente competente en el uso de ambas, pese a señalar que desconoce el término TAC, siendo necesaria una breve explicación por parte del investigador para clarificar la diferencia del concepto TIC. Dicho dato resulta

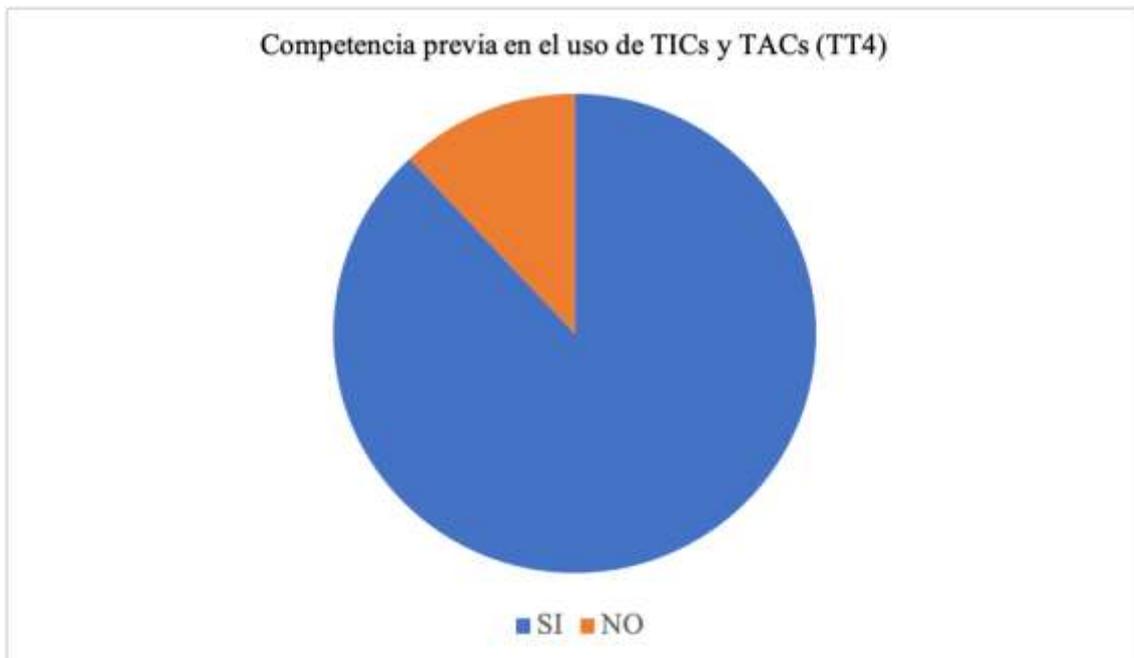
destacable ya que, pese a desconocer el término TAC, un 88% se perciben competentes y un 66% afirma haberlas usado en el aula. En las gráficas 3 y 4 se incluye la representación de dichos resultados.

Gráficas 3 y 4.

Gráfica 3. Percepción de utilidad TICs y TACs (TT3).



Gráfica 4. Competencia previa en el uso de TICs y TACs (TT4)



Sin embargo, al preguntar a los docentes sobre su sentimiento de competencia para llevar a cabo la enseñanza online (TT5), un 77% indica no sentirse capaz debido a experimentar dificultades en el manejo de recursos TIC y TAC (45%),

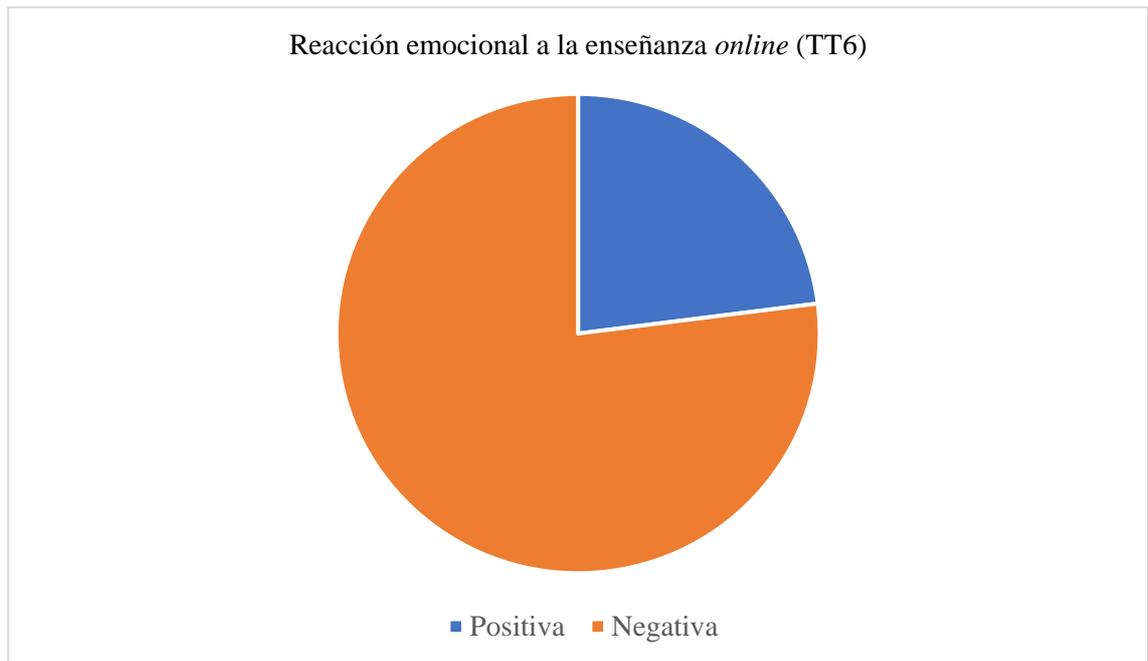
dificultades para compatibilizar su vida personal y laboral (22%) y la falta de materiales didáctico-administrativos digitalizados (22%). El 23% restante afirma sentirse competente, justificando su experiencia previa en el uso de TIC y TAC así como el apoyo que han recibido de otros compañeros. En la Gráfica 5 es visible la superioridad de la respuesta negativa ante la positiva del sentimiento de competencia ante la enseñanza online.

Gráfica 5. Sentimiento de competencia para llevar a cabo la enseñanza *online* (TT5).



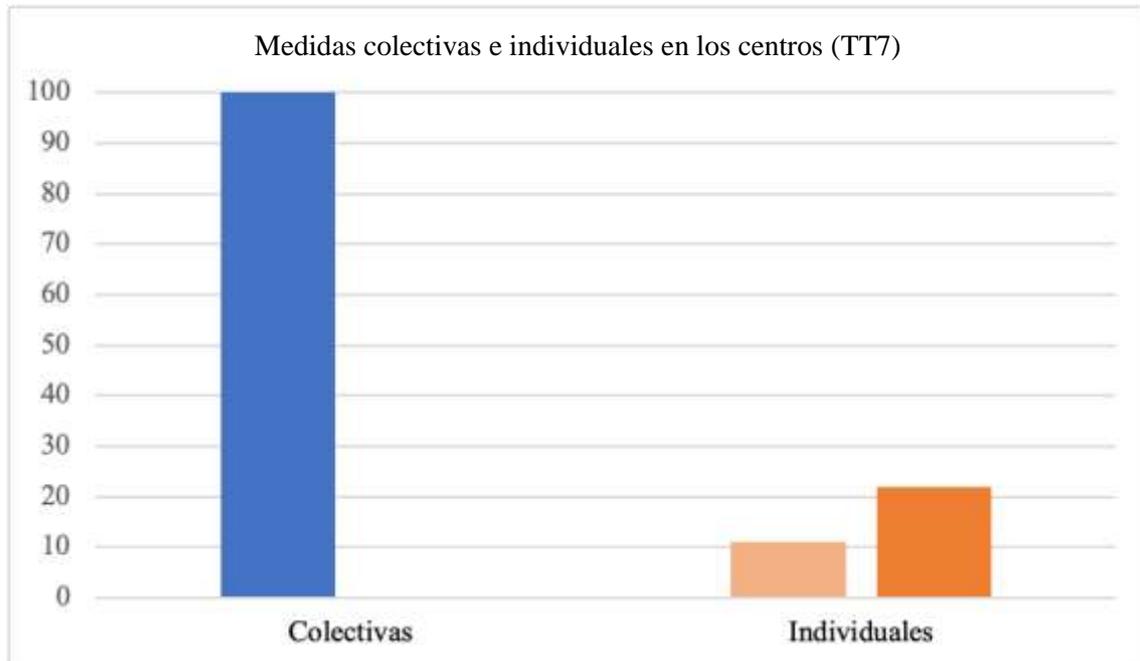
Se registra una reacción emocional (TT6) negativa a la enseñanza online por parte de un 77%, destacando las emociones de agobio, estrés y desbordamiento ante la situación que han vivido. Al preguntar sobre su reacción comportamental ante la docencia online, los resultados no son concluyentes, ya que la mayoría de los sujetos evitan la pregunta sin determinar si esta reacción fue activa o pasiva. En la Gráfica 6 aparece representada la reacción positiva y negativa ante la enseñanza en línea.

Gráfica 6. Reacción emocional a la enseñanza *online* (TT6).



Sin embargo, los resultados obtenidos en la subcategoría medidas colectivas e individuales (TT7) permite dar respuesta a la cuestión anterior, ya que el 100% de los centros ofreció a los maestros medidas colectivas, destacando la creación de un canal de comunicación maestro-alumno. Otra medida colectiva llevada a cabo por el 88% de los centros, es la creación de un canal de interacción entre los maestros y los alumnos como Meet, Zoom y Google Classroom. Además, el 33% contactó con las editoriales para proporcionar libros digitalizados, otro 33% reorganizó horarios y grupos para facilitar la docencia, un 33% proporcionó recursos humanos como voluntarios del CARLEE o informáticos y, por último, un 22% hizo recomendaciones de recursos online. A nivel individual, el 11% de los docentes afirma iniciar una búsqueda activa de recursos y un 22% coordinarse con sus compañeros para llevar a cabo la docencia. En la Gráfica 7 se observa cómo la totalidad de los centros implementan medidas colectivas.

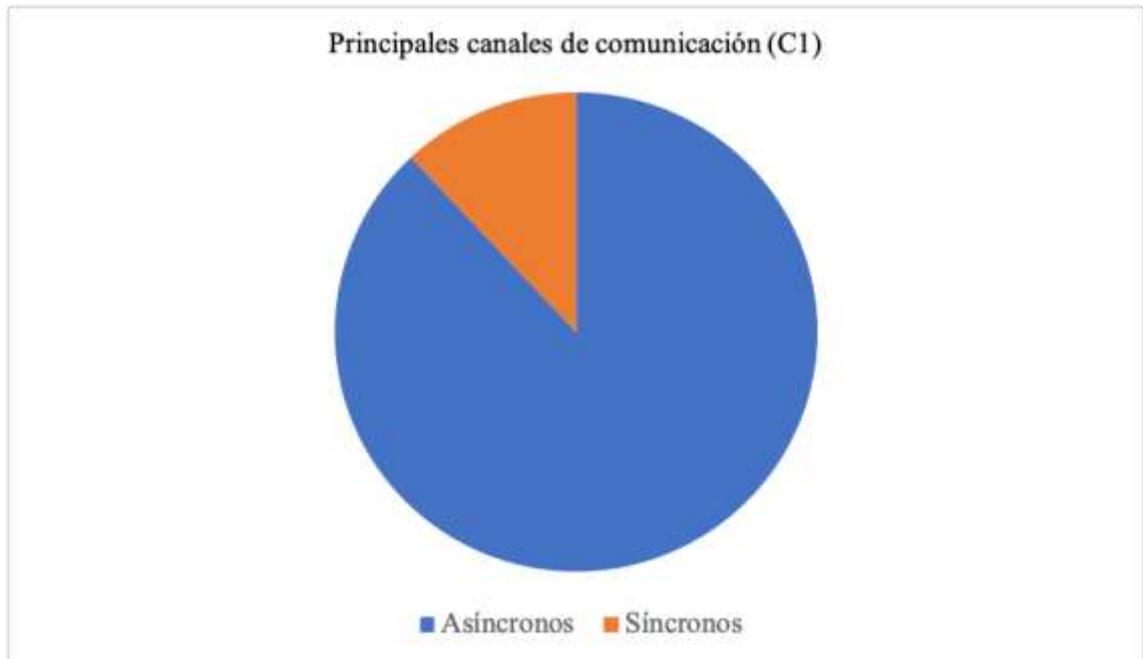
Gráfica 7. Medidas colectivas e individuales en los centros se (TT7C)



- Comunicación

Los resultados de la categoría de Comunicación (C), de acuerdo a la gráfica 8, indican que 88% de los docentes ha utilizado la combinación de medios asincrónicos (correo electrónico) con medios sincrónicos (Edmodo, Meet, Classroom y Zoom) como principal Canal de comunicación (C1) mientras que el 12% usa de medios sincrónicos.

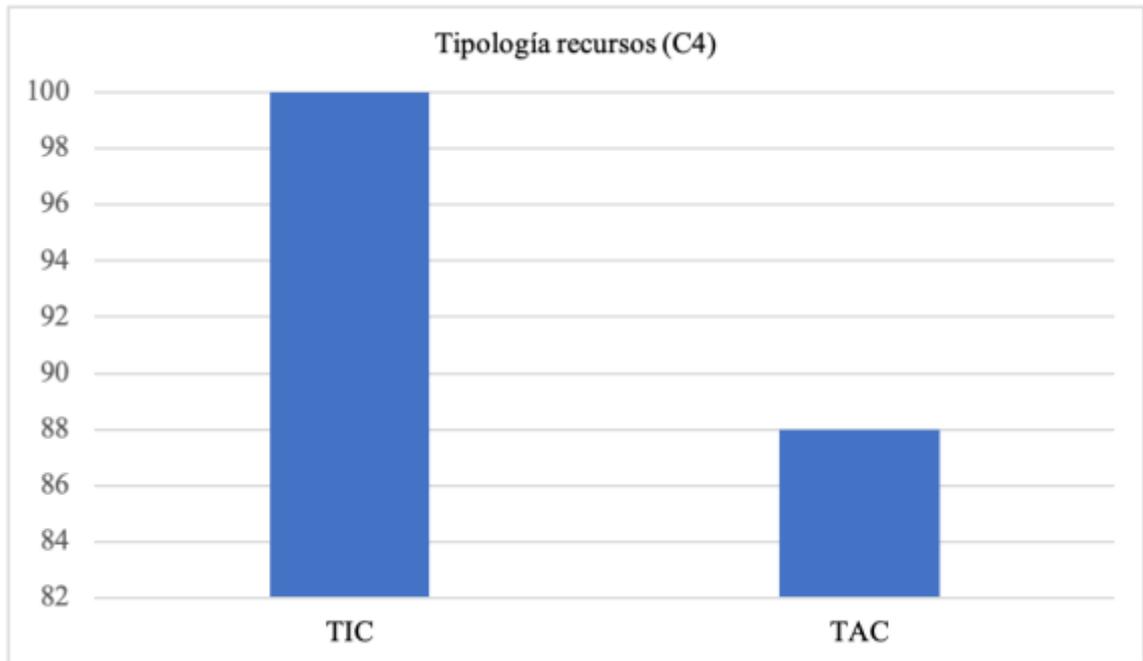
Gráfica 8. Principales canales de comunicación (C1).



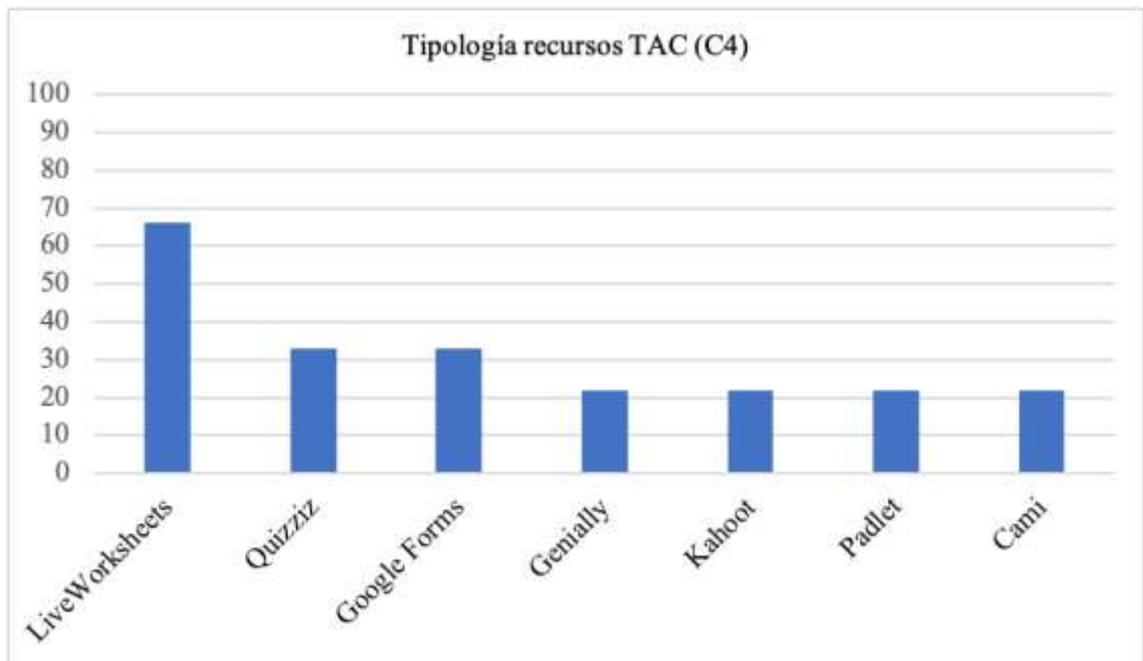
La siguiente subcategoría, Alternancia de recursos (C2) presenta resultados muy contundentes, el 88% afirma haber alternado recursos para llevar a cabo la enseñanza online. Sin embargo, al preguntar por la Preocupación por innovar (C3), el porcentaje baja a un 66% frente a un 33% que admite no disponer de tiempo para innovar.

Sobre la Tipología de recursos (C4) utilizados, un 100% hizo uso de TIC como el ordenador, móvil o Tablet (100%) y aplicaciones de videollamada (detalladas previamente). Un 88% hizo uso de TAC como LiveWorksheets (66%), Quizziz (33%), Google Forms (33%), Genially (22%), Kahoot (22%), Padlet (22%) Cami (22%) y otros como Blogs, Jamboard, Fixion Express y Canva. De esta forma, podemos observar tales resultados en las Gráficas 9 y 10. Por último, cabe apreciar que el 33% hizo uso de los libros de texto que usaban en la enseñanza presencial.

Gráfica 9. Tipología de recursos (C4).



Gráfica 10. Tipología de recursos TAC (C4).



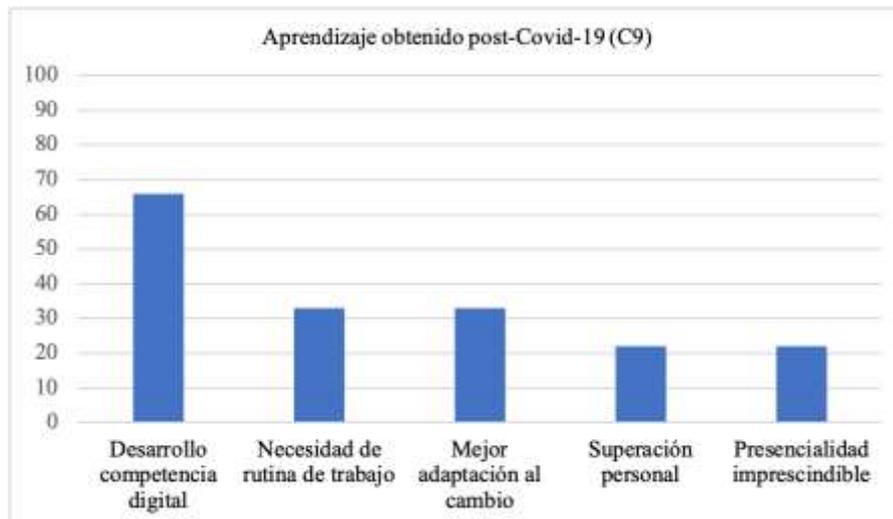
En el Proceso de docencia (C5), el 88% afirma haber tenido una experiencia negativa durante la docencia online a causa de sufrir una infinita jornada laboral (62%) y emociones negativas como el estrés y distanciamiento con los alumnos (62%). El 12% define esta experiencia como positiva justificándose en su rápida adaptación. Sin embargo, se aprecia cómo el mismo porcentaje de entrevistados (88%) manifiesta haber tenido buenos resultados en su docencia (C6) y un 55% obtiene una respuesta positiva por parte del alumnado (C7). El 45% que tiene una

respuesta no tan positiva lo asocia a la falta de asistencia del alumnado (44%), al desinterés de las familias (33%), y a la no realización de tareas (23%).

En cuanto a la Autoevaluación personal (C8) de la práctica docente durante el confinamiento, el 100% manifiesta una autoevaluación positiva de su docencia, atribuyéndola principalmente a factores personales como emociones positivas (55%) y a un alto rendimiento en el trabajo (33%). Además, en este proceso, tiene gran relevancia el Contexto de grupo (C9), donde el 88% de los maestros afirma que la influencia de sus iguales fue decisiva para afrontar esta situación, principalmente en el momento de compartir recursos (87%) y para la mejora de su bienestar emocional (13%).

Por último, en cuanto al Aprendizaje (C9) obtenido de esta nueva experiencia docente, más de la mitad de entrevistados, un 66%, confirma haber desarrollado su competencia digital, un 33% considera necesaria la creación de una rutina fija de trabajo, un 33% señala la mejor capacidad de adaptación a los cambios, un 22% tuvo un sentimiento de superación personal y un 22% se reafirma en la idea de que la presencialidad es imprescindible en su práctica docente. Dichos resultados se representan en la Gráfica 11.

Gráfica 11. Aprendizaje obtenido post-COVID-19 (C9).

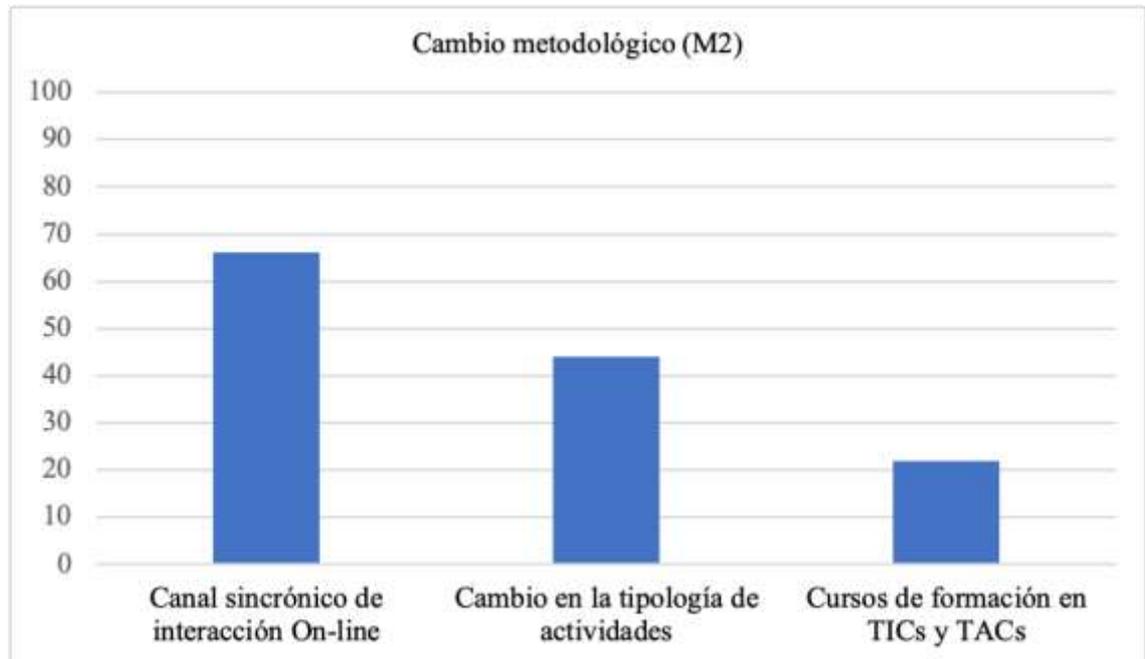


- Metodología

Los resultados obtenidos en la categoría de Metodología (M), se refieren al post-confinamiento o curso actual 2020-2021. Al preguntar a los maestros si han experimentado un cambio en su práctica docente (M1), el 88% confirma rotundamente que sí. El 50% de éstos, se justifica en el incremento de la motivación de sus alumnos al incluir TIC y TAC en su docencia online, el 37% afirma haber tenido una experiencia positiva en el uso de TIC y TAC durante la docencia online y un 11% manifiesta haber cambiado su práctica docente debido al miedo a un nuevo confinamiento.

El cambio metodológico (M2) en las aulas del curso actual ha sido evidente. En la Gráfica 12 se observa cómo un 66% ha incluido en su práctica habitual un canal de interacción online sincrónico maestro-alumno (Meet, Zoom, Classroom, Edmodo), un 44% afirma haber cambiado la tipología de actividades introduciendo un tiempo dedicado a la enseñanza de TIC (22%). Además, un 34% afirma haber incluido un canal de comunicación como la plataforma Aeducar o el correo electrónico en su docencia habitual. El 22% afirma realizar cursos de formación en TIC y TAC.

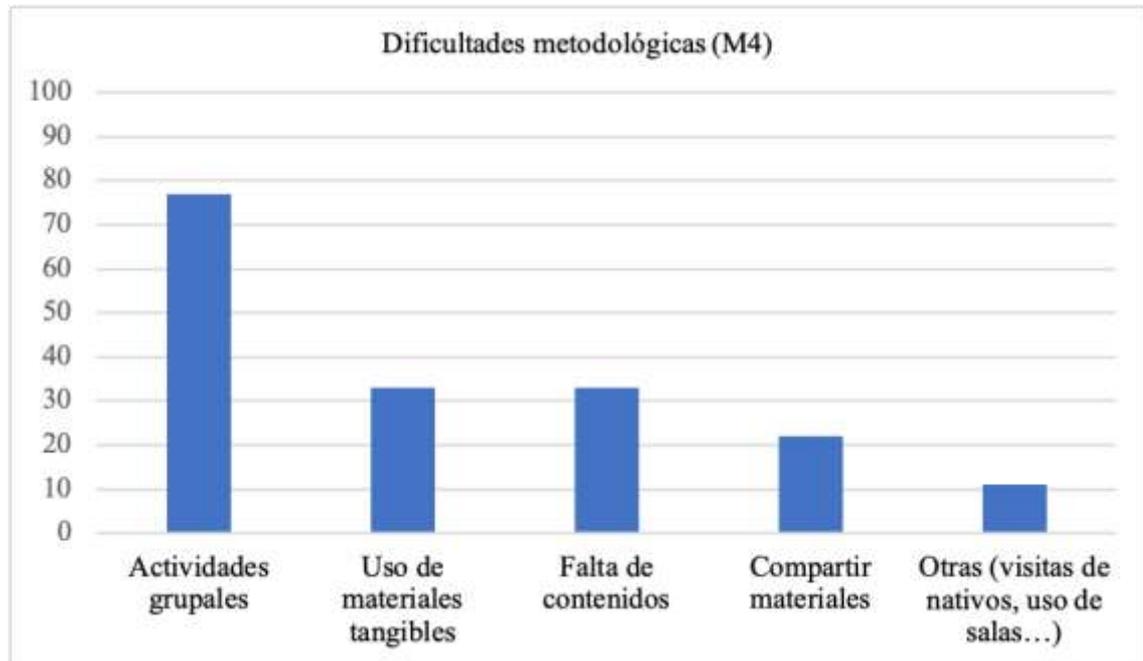
Gráfica 12. Cambio metodológico (M2).



A este cambio metodológico, se suma el incremento en la Innovación (M3) docente, ya que el 77% afirma haber innovado este curso, principalmente en el aumento de la frecuencia de uso de TICs y TACs en su docencia habitual (66%).

Sin embargo, se ha hallado cómo el 100% de los docentes ha experimentado nuevas Dificultades (M4) en el actual curso escolar. En cuanto a dificultades metodológicas, tal y como se aprecia en la Gráfica 13, destaca la imposibilidad de realizar actividades grupales (77%), el uso de materiales tangibles (33%), el retraso de contenidos debido al confinamiento (33% la posibilidad de compartir materiales (22%) y otras como las visitas de nativos, uso de sala de informática y actividades con otros grupos (11%).

Gráfica 13. Dificultades metodológicas (M4).



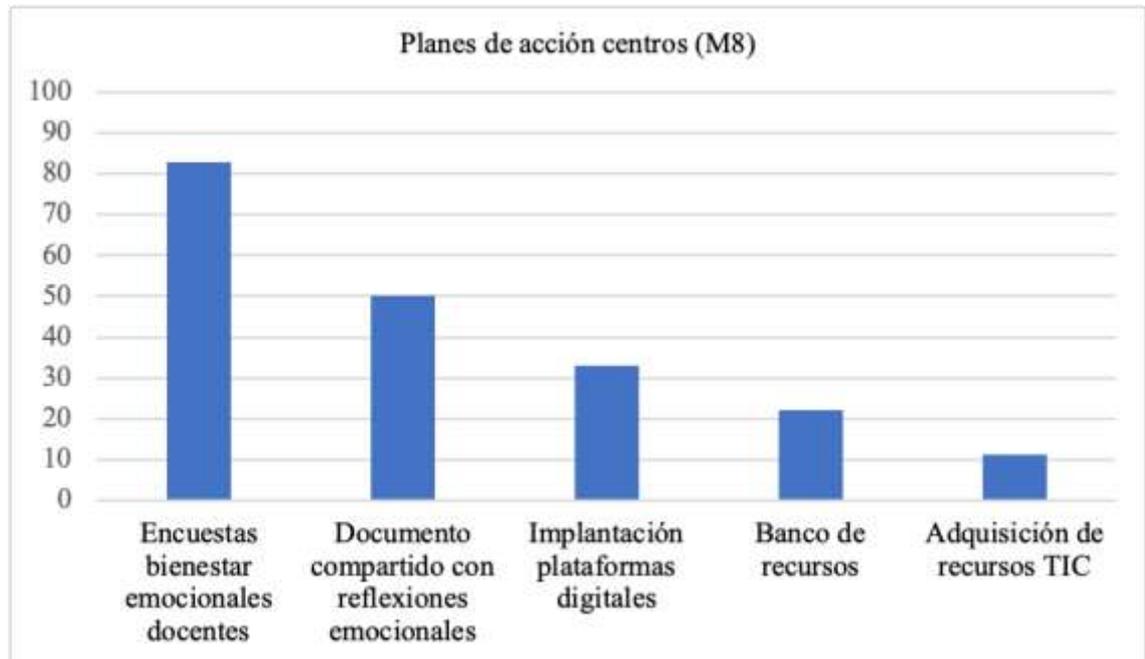
También han aparecido dificultades comunicativas, un 33% ha experimentado problemas de comunicación verbal y de voz en la enseñanza del segundo idioma ya que la mascarilla ha supuesto una barrera maestro-alumno. Por último, las dificultades higiénicas han sido notables, visibles en las nuevas medidas sanitarias de uso o de mascarilla y lavado de manos diario en el aula (44%), el cumplimiento estricto de accesos a aseos, recreos o aulas (22%) y la desinfección habitual de materiales (11%).

Pese a la variedad de dificultades con las que se han encontrado los docentes, el 66% manifiesta sentirse más Motivado (M5) este curso y el 100% afirma sentirse Competente para afrontar situaciones adversas (M6) debido a haber vivido la experiencia del confinamiento (44%) mientras que el 56% lo asocia a una mera aceptación de la situación.

En cuanto Perfil Docente (M7) durante este curso escolar, el 66% afirma tener una percepción de cambio y un 88% manifiesta haber descubierto cambios en su rol como docente, entre ellos, sentirse más abierto a nuevas formas de enseñanza (50%), mayor seguridad en el uso de TIC y TAC (33%), un mayor deseo de recuperar su anterior modelo de enseñanza (33%) así como una mejor capacidad de adaptación a situaciones adversas (33%). Además, el 77% destaca su fuerte dedicación a la enseñanza y un 33 % su paciencia como cualidades más fortalecidas. En contraste con los aspectos anteriores, los entrevistados destacan también algunos aspectos negativos como una elevada auto-exigencia en su trabajo (55%) y la falta de innovación (33%).

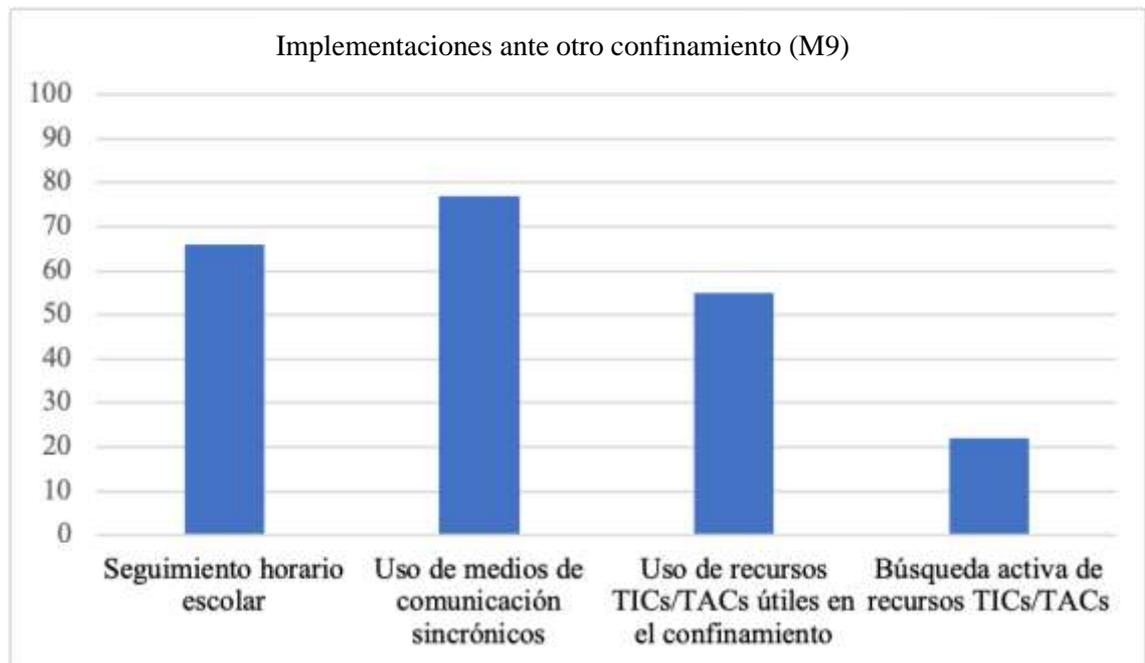
Respecto a los Planes de acción (M8) llevados a cabo por los centros, se obtiene que el 66% han aplicado propuestas como la realización de encuestas sobre el bienestar emocional de los docentes (83%), la elaboración de un documento compartido con reflexiones emocionales (50%), implantación de plataformas digitales de comunicación-interacción (33%), la creación de un banco de recursos TIC y TAC (22%) y adquisición de nuevos recursos TIC como ordenadores y tablets (11%). En la Gráfica 14 aparece la tipología y porcentaje de las propuestas aplicadas.

Gráfica 14. Planes de acción centros (M8).



Por último, se ha preguntado a los docentes, sobre qué Implementaciones post-pandemia (M9) llevarían a cabo ante la posibilidad de vivir otro confinamiento. En cuanto a actuaciones organizativas, un 66% considera fundamental el seguimiento estricto del horario escolar para impartir la asignatura a distancia. Respecto a las actuaciones metodológicas, el 77% usaría medios de comunicación sincrónicos para seguir con la docencia y un 55% continuaría usando aquellos recursos TIC y TAC que le funcionaron en el primer confinamiento. Un 22% afirma que llevaría a cabo una búsqueda activa de nuevos recursos TIC y TAC. En la Gráfica 15 se muestra una representación de tales implementaciones sugeridas por los docentes.

Gráfica 15. Implementaciones ante otro confinamiento (M9).



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo que plantea la presente investigación buscaba conocer los cambios en la autoeficacia y prácticas de los docentes respecto al uso de TIC y TAC, comunicación y metodología docente. Los resultados muestran un perfil docente con alta percepción de eficacia, de utilidad y elevada formación hacia las TIC y TAC en el pre-confinamiento. El 88% y 66% afirma haber usado las TIC y TAC respectivamente, además de sentirse competentes en el uso de las mismas. Desde el pre-confinamiento hasta el post-confinamiento, el perfil de los docentes ha evolucionado y ha experimentado constantes cambios. En un primer momento, los resultados indican que la mayoría tuvo una reacción negativa ante la enseñanza online y la adaptación a la virtualidad por medio de herramientas TIC y TAC. Sin embargo, tras afrontar la experiencia todos ellos hacen una evaluación positiva de su práctica docente durante el confinamiento. Además, todos ellos afirman sentirse más competentes para afrontar nuevas situaciones en el ámbito de la enseñanza.

La llegada de la pandemia y por consiguiente del confinamiento y la enseñanza online, coloca al docente ante un reto metodológico (Cáceres et al., 2020) en el que la combinación de medios sincrónicos (Meet, Zoom, Google Classroom y Edmodo) y asincrónicos (correo electrónico) se convirtieron en el principal canal de comunicación entre docentes y estudiantes (García et al., 2020). Durante este período, el contexto de grupo tiene gran impacto en el fortalecimiento de la

percepción de autoeficacia (Tondeur et al, 2012), por un lado, los resultados obtenidos indican que el profesorado prefiere seguir las indicaciones, consignas y recursos recomendados por el centro para ejercer la docencia online frente a innovar de manera individual. Por otro lado, los datos permiten apreciar la importancia de la colaboración grupal, ya que los docentes destacaron la influencia del apoyo profesional y emocional de sus iguales para afrontar la situación confinamiento (Pajares, 2009).

Tras el confinamiento, la vuelta a la presencialidad ha supuesto un nuevo reto para los docentes, quienes han incorporado cambios en su práctica docente. Los datos obtenidos permiten apreciar la incorporación de herramientas digitales utilizadas previamente, como las plataformas Edmodo, Meet o Classroom a fin de compaginar la semi-presencialidad de algunos alumnos que volvieron a ser confinados y de preparar al resto ante un nuevo confinamiento. Además, el nuevo curso escolar ha traído consigo nuevas dificultades para los docentes como las comunicativas e higiénicas, según los datos obtenidos. No obstante, la mayoría de los docentes afirma haberse sentido más motivado durante este curso debido a haber afrontado la experiencia del confinamiento. Este resultado es coherente con la manifestación de Panadero y Alonso (2014) sobre las creencias motivadoras y su relevancia cuando los individuos se enfrentan por primera vez a una tarea.

Considerando los resultados anteriores, la alta competencia docente previa al confinamiento, ha sido un predictor clave y factor protector en el manejo de herramientas TIC y TAC para los docentes (Tárraga et al., 2017; Coban & Atasoy 2019), ya que el hecho de sentirse competentes en el uso de TIC y TAC ha favorecido su posterior adaptación. Tras la pandemia, las prácticas de los docentes en el aula han cambiado, incorporando nuevos materiales didácticos (Jandric et al., 2018) y tipología de actividades para hacer frente a la gestión de tareas grupales. Además, la mayoría ha introducido canales sincrónicos de comunicación en su docencia habitual, aumentando la frecuencia de uso de herramientas y recursos digitales, al vivenciar experiencias de éxito en el uso de éstos durante el confinamiento (Zimmerman, 2000; Asenjo & Asenjo, 2020).

No obstante, el estudio tiene sus limitaciones. En primer lugar, la dificultad de acceso a la muestra ya que la situación sanitaria derivada del Covid-19 ha impedido acceder a los centros educativos. Esta situación excepcional supuso que el acceso a la muestra fuera a través del envío de correos electrónicos solicitando la participación en la investigación mediante una entrevista online. El número de docentes a los que se envió el correo fue superior al número de encuestados que finalmente contestó y formó parte del presente estudio. No obstante, el estudio realiza aportaciones novedosas ya que las investigaciones acerca de los efectos y

respuestas educativas a situaciones pandémicas son escasas (Brown, 2020). Entre ellas, el cambio conductual que ha generado la pandemia en los docentes de lenguas extranjeras.

Además, se generan nuevas necesidades, como el establecimiento de nuevos objetivos respecto a la gestión grupal a través de TIC y TAC hacia el futuro, dadas las dificultades que se han encontrado en la situación post-confinamiento en las aulas, ya que un 77% manifiesta imposibilidad de llevar a cabo esta dinámica. Por último, respecto a posibles líneas de investigación se contemplarían las siguientes: en primer lugar, en una situación no marcada por la excepcionalidad de la pandemia, la investigación podría completarse incluyendo más instrumentos de recogida de datos con un tratamiento más sistematizado (NVivo, SPSS, AtlasTi...), así como una ampliación de agentes implicados (alumnado, centros y familias de la población estudiada). Otra posible línea consistiría en medir a largo plazo qué herramientas digitales han implementado los docentes en las aulas, ya que actualmente el profesorado ha sido capaz de adaptarse por las demandas del entorno, pero ello no implica que los cambios permanezcan a futuro debido a la presencialidad. Por último, se podría contemplar el análisis de la formación en competencia digital docente de los futuros docentes de Lengua Extranjera desde su formación inicial y permanente. Ambas propuestas de futuro pueden articularse en la actual situación post-pandemia ya que tenemos un total acceso a la muestra y por lo tanto, el número de encuestados sería mayor, obteniendo resultados significativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alamri, A., & Tyler-Wood, T. (2017). Factors affecting learners with disabilities-instructor interaction in *online* learning. *Journal of Special Education Technology*, 32(2), 59-69. <https://doi.org/10.1177/0162643416681497>

Arias, Y., Herrero, Y., Cabrera, Y., Guyat, D. & Mederos, Y. (2020). Manifestaciones psicológicas frente a la situación epistemológica causada por la COVID-19. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 19(Supl.1). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729519X2020000400012&lng=es&tlng=es.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.

- Bandura, A. (2002). Social Cognitive Theory in Cultural Context. *International Association of Applied Psychology*. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00092>
- Cáceres, J., Jiménez, A. & Martín, M. (2020). Cierre de Escuelas y Desigualdad Socioeducativa en Tiempos del Covid-19. Una Investigación Exploratoria en Clave Internacional. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 199-221. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.011>
- Coban, O. & Atasoy, R. (2019). An examination of relationship between teachers' self-efficacy perception on ICT and their attitude towards ICT usage in the classroom. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 14(1), 136-145. <https://doi.org/10.18844/cjes.v14i1.3636>
- Cuartero, L. M. (2019). *Autoeficacia musical y variables relacionadas en estudiantes de conservatorio: Adaptación de dos cuestionarios y estudio correlacional*. [Tesis doctoral, Universidad de Zaragoza]. Zaguán. <https://zaguan.unizar.es/record/77061/files/TESIS-2019-039.pdf>
- Darwin, C. (1859). *El origen de las especies*. John Murray.
- De Luca, M.P. (2020). Las aulas virtuales en la formación docente como estrategia de continuidad pedagógica en tiempos de pandemia. Usos y paradojas. *Análisis Carolina*, 33. <https://doi.org/10.33960/AC.33.2020>
- Ducoing, P. (2020). Una expresión de la desigualdad en educación. En H. Casanova (Coord.), *Educación y pandemia Una visión académica* (pp. 58-59). IISUE. Universidad Nacional Autónoma de México.
- García, F.J., Corell, A., Abella, V. & Grande, M. (2020). Online Assessment in Higher Education in the time of COVID-19. *Education in the Knowledge Society*, 21(12), 1-26. <https://doi.org/10.14201/eks.23086>
- García, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 9-32. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>

- Gutiérrez, A. M., Ramos, J. F. & Landaburo, L. G. (2021). Empleo del aprendizaje semipresencial para la enseñanza de lenguas extranjeras en tiempos de Covid. *Joven Educador*, 39, 40-49.
- Hatlevik, I. & Hatlevik, O. (2018). Examining the Relationship Between Teachers' ICT Self-Efficacy for Educational Purposes, Collegial Collaboration, Lack of Facilitation and the Use of ICT in Teaching Practice. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00935>.
- Hoogsteen, T. J. (2020). Collective efficacy: toward a new narrative of its development and role in achievement. *Palgrave Communications*, 6(2). <https://doi.org/10.1057/s41599-019-0381>.
- Hubalovsky, S., Hubalovska, M. & Musilek, M. (2019). Assessment of the influence of adaptive E-learning on learning effectiveness of primary school pupils. *Computers in Human Behavior*, 92, 691-705. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.05.033>
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF) (2017). *Competencia Digital Educativa*. Recuperado de <http://intef.es/formacion-y-colaboracion/competencia-digital-educativa/>
- Jandrić, P., Knox, J., Besley, T., Ryberg, T., Suoranta J. & Hayes S. (2018). Postdigital science and education. *Educational Philosophy and Theory*, 50(10), 893-899. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1454000>
- Krumsvik, J. (2011). Digital competence in Norwegian teacher education and schools. *Högre Utbildning* 1(1), 39-51. <https://hogreutbildning.se/index.php/hu/article/view/874>
- Lozano, R. (2011). De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y del conocimiento. *Anuario ThinkEPI*, 5, 45-47.
- Marashi, H. & Azizi-Nassab, F. (2018). EFL teachers' language proficiency, classroom management, and self-efficacy. *International Journal of Foreign Language Teaching & Research*, 6(22), 89-102.
- Martín, M. Á. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *TEJUELO. Didáctica De La Lengua Y La Literatura. Educación*, 5, 54-70.

- Montenegro, S., Raya, E. & Navaridas, F. (2020). Percepciones Docentes sobre los Efectos de la Brecha Digital en la Educación Básica durante el Covid-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 317-333. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.017>
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578. <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>
- Pajares, F. (2009). Toward a Positive Psychology of Academic Motivation: The Role of Self-Efficacy Beliefs. En Rich Gilman, Scott Huebner y Michael Furlong. *Handbook of positive psychology in schools*. (pp. 149-160). Oxford University.
- Panadero, E. & Alonso, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman. *Anales de psicología*, 30(2), 450-462. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Pastran, M., Gil, N. & Cervantes, D. (2020) En tiempos de coronavirus: las TICS son una buena alternativa para la educación remota. *Revista Boletín REDIPE*, 9(8). 158-165. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i8.1048>
- Pozuelo, J. (2014). ¿Y si enseñamos de otra manera? Competencias digitales para el cambio metodológico. *Caracciolos: revista digital de investigación en docencia*, 2(1). 1-21. <http://hdl.handle.net/10017/20848>
- Ramírez, M. & García F. (2017). La integración efectiva del dispositivo móvil en la educación y en el aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2). <https://doi.org/10.5944/ried.20.2.18884>
- Ricoy, M.C., Sevillano, M. L. & Feliz, T. (2011). Competencias necesarias para la utilización de las principales herramientas de Internet en la educación. *Revista de educación*, 365, 483-507. <https://doi-org/10-4438/1988-592X-RE-2010-356-048>
- Ramos, E. Á., Biel, L. A., Blanco, B. M. & Mayo-Iscar, A. (2022). La enseñanza de lenguas extranjeras durante la Covid-19: retos y carencias formativas del profesorado. *Educação e Pesquisa*, 48, e258199. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248258199esp>.

- Sánchez, M., Martínez, A., Torres, R., Agüero, M., Hernández, A. K., Benavidez, M., Rendón, V. & Jaimes, C. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 21(3), 1-24. <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2020.v21n3.a1>
- Santiago, R., Navaridas, F. & Repáraz, R. (2014). La escuela 2.0: La percepción del docente en torno a su eficacia en los centros educativos de La Rioja. *Educación XX1*, 17 (1), 243-270. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10713>
- Segura, M., Candiotti, C. & Medina, C. J. (2007). *Las TIC en la Educación: panorama internacional y situación española*. Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa – Fundación Santillana.
- Serralde, A. (2010). Clasificación de las tecnologías de la información y comunicación. <http://es.slideshare.net/AleksNet/clasificacin-de-las-tics>
- Slaavik, E., & Slaavik, S. (2019). Teacher Self-Efficacy and Collective Teacher Efficacy: Relations with Perceived Job Resources and Job Demands, Feeling of Belonging and Teacher Engagement. *Creative Education*, 10, 1400-1424. <https://doi.org/10.4236/ce.2019.107104>
- Tárraga, R., Sanz, P., Pastor, G. & Fernández, M.I. (2017). Análisis de la autoeficacia percibida en el uso de las TIC de futuros maestros y maestras de Educación Infantil y Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 107-116. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.3.263901>
- Tondeur, J., van Braak, J., Sang, G., Voogt, J., Fisser, P. & Ottenbreit, A. (2012). Preparing pre-service teachers to integrate technology in education: A synthesis of qualitative evidence. *Computers & Education*, 59(1), 134-144. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2011.10.009>
- Torres, Á. C. P. (2021). La brecha digital como obstáculo al derecho universal a la educación en tiempos de pandemia. *Journal of the Academy*, 4, 26-41. <https://doi.org/10.47058/joa4.3>

Trujillo, F., Fernández, M., Montes, M., Segura, A., Alaminos, F. J. & Postigo, A. (2020). *Panorama de la educación en España tras la pandemia de COVID-19: la opinión de la comunidad educativa*. Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (Fad). <http://hdl.handle.net/10481/62687>

UNESCO. (2009). *Medición de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en Educación: manual del usuario*. Instituto de Estadística de la UNESCO.

UNICEF. (2020). *La brecha digital impacta en la educación*. UNICEF.

Zimmerman, B. (2000). Self-Efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

Zimmerman, B., Kitsantas, A. & Campillo, M. (2005). Evaluación de la Autoeficacia Regulatoria: Una perspectiva social cognitiva. *Revista Evaluar* 5(1), 1-21.

Fecha de recepción 3 de Noviembre de 2022

Fecha de aceptación 14 de MARZO de 2023



Este artículo pertenece a la Universidad de Zaragoza
y se distribuye bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

Eres libre de compartir copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato
Bajo las condiciones siguientes:

Reconocimiento de la autoría, ya incluida en esta diapositiva.

NoComercial — no se puede utilizar el material para una finalidad comercial.

SinObraDerivada — Sin remezclar, transformar o crear a partir del material