

ÁLVARO PÉREZ GARCÍA
NATALIA REYES RUIZ DE PERALTA
FLOR DE MARÍA SÁNCHEZ AGUIRRE
(Coordinadores)

LA COVID-19 LLEGA A LAS AULAS



THOMSON REUTERS
ARANZADI

© FÓRUM XXI, 2022
Editor: David Caldevilla Domínguez
Primera edición, 2022, Madrid (España)

© EDITORIAL THOMSON REUTERS ARANZADI, 2022
Camino de Galar, 15
31190 Cizur Menor (Navarra –España–)

Primera edición, 2022



THOMSON REUTERS PROVIEW™ eBooks

Incluye versión en digital

Ni Fórum XXI ni el editor se hacen responsables de las opiniones recogidas, comentarios y manifestaciones vertidas por los autores. La presente obra recoge exclusivamente la opinión de su autor como manifestación de su derecho de libertad de expresión.

La Editorial se opone expresamente a que cualquiera de las páginas de esta obra o partes de ella sean utilizadas para la realización de resúmenes de prensa.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra (www.conlicencia.com; 91 702 19 70 / 93 272 04 45).

Por tanto, este libro no podrá ser reproducido total o parcialmente, ni transmitirse por procedimientos electrónicos, mecánicos, magnéticos o por sistemas de almacenamiento y recuperación informáticos o cualquier otro medio, quedando prohibidos su préstamo, alquiler o cualquier otra forma de cesión de uso del ejemplar, sin el permiso previo, por escrito, del titular o titulares del *copyright*.

Thomson Reuters y el logotipo de Thomson Reuters son marcas de Thomson Reuters

Aranzadi es una marca de Thomson Reuters (Legal) Limited

© 2022 [Thomson Reuters (Legal) Limited/Forum XXI/Álvaro Pérez García, Natalia Reyes Ruiz de Peralta y Flor De María Sánchez Aguirre (Coords.)]

© Portada: Thomson Reuters (Legal) Limited

Editorial Aranzadi, S.A.U.
Camino de Galar, 15
31190 Cizur Menor (Navarra)
ISBN: 978-84-1124-283-7
DL NA: 2038-2022

Printed in Spain. Impreso en España

Fotocomposición: Editorial Aranzadi, S.A.U.
Impresión: Rodona Industria Gráfica, SL
Polígono Agustinos, Calle A, Nave D-11
31013 – Pamplona (Navarra)

Indice General

	<u>Página</u>
COMITÉ EDITORIAL	25
PREFACIO	31
PRÓLOGO	35
CAPÍTULO 1	
RECOMENDACIONES PARA LOS DOCENTES QUE NECESITAN IMPARTIR CLASE EN LA REVOLUCIÓN DIGITAL	37
MARTA ABANADES SÁNCHEZ	
I. Introducción	37
1.1. La formación del docente como premisa indispensable	37
1.2. Competencia digital	39
II. Objetivos	41
III. Metodología	42
3.1. Muestra	42
IV. Resultados	44
V. Discusión	47
VI. Conclusiones	48
VII. Referencias	49
CAPÍTULO 2	
EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS EN LA UNIVERSIDAD PRESENCIAL EN TIEMPOS DE PANDEMIA	51
FRANCISCO J. ÁLVAREZ GIL	
I. Introducción	51
II. Objetivos	51

CAPÍTULO 11

EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN VIRTUALIDAD: PERCEPCIÓN DE ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS EN FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA 145

FRANCISCO GALLARDO-FUENTES
BASTIAN CARTER-THULLIER
CRISTIAN ÁLVAREZ

I. Introducción 145

II. Objetivo 147

III. Metodología 147

 3.1. *Población y Diseño* 147

 3.2. *Modelo EFyC Utilizado* 148

IV. Resultados 149

V. Discusión 154

VI. Conclusiones 155

VII. Referencias 155

CAPÍTULO 12

ENSEÑANZA-APRENDIZAJE UNIVERSITARIA EN TIEMPOS DE CONFINAMIENTO. ¿UN CUATRIMESTRE PERDIDO? 159

AMAIA GARCIA-AZPURU
ASIER ARCOS-ALONSO
TANIA MARTÍNEZ-PORTUGAL

I. Introducción 159

II. Objetivos 161

III. Metodología 161

 3.1. *Descripción de la muestra* 161

IV. Resultados 163

 4.1. *Solvente capacidad de adaptación a la nueva realidad* 163

 4.2. *Limitada capacidad del profesorado en el control de la evaluación* 164

 4.3. *Dificultades desiguales en el acceso y manejo de las tecnologías* 166

 4.4. *Impacto de los aspectos emocionales derivados del confinamiento en el quehacer del alumnado* 168

V. Discusión 168

 5.1. *Nuevas oportunidades de mejora* 169

VI. Conclusiones 169

VII. Referencias 170

CAPÍTULO 13

APRENDIENDO BIG DATA Y MODELIZACIÓN MATEMÁTICA CON EXCEL A PARTIR DE 4.º DE PRIMARIA 173

BEATRIZ GONZÁLEZ-PÉREZ
ÓSCAR DE GREGORIO VICENTE
OLGA RUIZ CAÑETE

I. Introducción 173

II. Investigación exploratoria. Objetivos 174

 2.1. *Competencias Académicas* 175

 2.2. *Competencias Personales* 175

 2.3. *Competencias Sociales* 175

III. Metodología 175

 3.1. *Metodología Educativa* 175

 3.2. *Ficha de las 5 Vs del Big Data* 176

 3.2.1. *Volumen* 176

 3.2.2. *Velocidad* 178

 3.2.3. *Variedad* 178

 3.2.4. *Veracidad* 179

 3.2.5. *Visualización* 179

 3.3. *Modelización Matemática* 180

IV. Resultados 181

V. Discusión y Conclusiones 186

VI. Referencias 187

CAPÍTULO 14

LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ALEMÁN COMO LENGUA EXTRANJERA EN TIEMPOS (POST)PANDEMICOS: HACIA UN MODELO MIXTO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR 189

BÁRBARA HEINSCH

I. Introducción 189

 1.1. *Hacia la digitalización de la educación superior* 189

 1.2. *Una apuesta por la enseñanza híbrida o blended learning* 190

II. Objetivos 192

III. Metodología 193

 3.1. *Participantes* 193

 3.2. *Procedimiento y diseño de las actividades* 193

 3.3. *Recogida y análisis de datos* 194

	<i>Página</i>
IV. Resultados	194
V. Discusión	198
VI. Conclusiones	199
VII. Referencias	199
 CAPÍTULO 15	
HERRAMIENTAS VIRTUALES PARA LA COCREACIÓN Y EL APRENDIZAJE COLABORATIVO: FOROS, WIKIS Y LABORATORIOS DE IDEAS	203
CORAL HERNÁNDEZ-FERNÁNDEZ JOSÉ ANTONIO ALCOCEBA HERNANDO	
I. La cocreación y el aprendizaje activo en entornos virtuales	203
II. Objetivos de aprendizaje	205
III. Metodología docente	205
3.1. Primera fase. Acopio de información básica	205
3.2. Segunda fase. Inicio del proceso creativo y co-creativo	206
3.3. Tercera fase. Hallazgos de investigación	206
3.4. Cuarta fase. Análisis y discusión sobre técnicas	206
3.5. Quinta fase. Aprendizajes individuales y colectivos	206
IV. Resultados: una experiencia mediada por las condiciones sanitarias debidas a la pandemia	207
V. Discusión	210
VI. Conclusiones	211
VII. Referencias	213
 CAPÍTULO 16	
NIVEL DE SATISFACCIÓN EN EL DESARROLLO ACADÉMICO E-LEARNING EN TIEMPOS DE PANDEMIA, ESTUDIANTES DE PRE-GRADO DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS Y PRIVADAS, AREQUIPA – 2020	215
LUIS DANIEL HUAMÁN ASILLO JOLY ZEGARRA CÁCERES MARISOL MARLENY HUANQQUE SURCO	
I. Introducción	215
II. Objetivos	216
III. Metodología	216
IV. Población	216
V. Tipo de Muestra	217

	<i>Página</i>
VI. Técnicas e instrumentos	218
VII. Resultados	218
7.1. Resultados sobre aspectos generales de las asignaturas	218
7.2. De los aspectos relacionados con el Docente – Tutor	219
7.3. De los aspectos generales relacionados con los contenidos	220
7.4. De los aspectos relacionados con la comunicación	221
7.5. De los aspectos relacionados al entorno virtual	221
VIII. Discusión	222
IX. Conclusiones	224
X. Referencias	225
 CAPÍTULO 17	
ADAPTACIÓN A LA DOCENCIA VIRTUAL. APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS DURANTE EL COVID	229
NADIA KHAMIS GUTIÉRREZ OLGA JIMÉNEZ RODRÍGUEZ	
I. Introducción	229
II. Objetivos	230
III. Metodología	230
IV. Resultados	231
V. Discusión	233
VI. Conclusiones	234
VII. Referencias	235
 CAPÍTULO 18	
LA RELACIÓN FAMILIA ESCUELA EN TIEMPOS DE PANDEMIA	237
BEGOÑA LADRÓN DE GUEVARA PASCUAL	
I. Introducción	237
II. Metodología	238
III. Discusión	238
3.1. Participación y Pandemia	238
3.1.1. El hogar y el colegio	238
3.1.2. La familia y la escuela	242
IV. Conclusiones	244
V. Referencias	245

- Fundación Bancaria “la Caixa”- Área de Acción Educativa (2017). BigData, la inteligencia de los datos. Fundación Bancaria “la Caixa”. Barcelona. <https://drive.google.com/file/d/1uUiFqMkTpfbMX7Sjvhv9b1xa0Kl8QbljW/view>.
- González-Pérez, B., Núñez, C., Sánchez, J. L., Valverde, G. y Velasco, J. M. (2021). Expert System to Model and Forecast Time Series of Epidemiological Counts with Applications to COVID-19. *Mathematics*, 9(13). <https://doi.org/10.3390/math9131485>.
- Jiménez Daza, D.A. (2019). Herramientas digitales para la enseñanza de las matemáticas en la educación básica. Trabajo de Grado. Especialización en Multimedia para la docencia. Universidad Cooperativa de Colombia.
- López Pastor, V. M. (Coord.) (2009). Evaluación formativa y compartida en Educación Superior, Narcea S.A. de Ediciones. Zaragoza. <https://elibro.net/es/ereader/uamadrid/45947>.
- López Noriega, M., Lagunes Huerta, C., Herrera Sánchez, S. (2006). Excel como una herramienta asequible en la enseñanza de la Estadística. Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la sociedad de la Información, vol. 7, núm. 1. Universidad de Salamanca. Salamanca. España. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201021084007>.
- Lozano Díaz, S. O. (2014). Prácticas innovadoras de enseñanza con mediación TIC que generan ambientes creativos de aprendizaje. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 43, 147-160. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/557/1103>.
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo, *Foro de Educación*, 11(15), 103-124. <https://doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.00516>.
- Sánchez-Villegas, P. y Daponte-Codina, A. (2020). Modelos predictivos de la epidemia de COVID-19 en España con curvas de Gompertz, *Gaceta Sanitaria* 1-5. <https://www.gacetasanitaria.org/es-linkresolver-modelos-predictivos-epidemia-covid-19-espana-S0213911120301254>.
- Schank, R.C., Berman, T. R. y Macpherson, K.A. (2013). Learning by Doing. Instructional-design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory, Volume II, Volumen 2, 161-181 Charles M. Reigeluth. Routledge.
- Zolotov, O., Romanovskaya, y Rzhannikova, _ V. (2018). On the -definition of Big-Data. EPJ Web of Conferences 224, 04011 (2019). EDP Sciences. <https://doi.org/10.1051/epjconf/201922404011>.

Capítulo 14

La enseñanza-aprendizaje del Alemán como Lengua Extranjera en tiempos (post)pandémicos: hacia un modelo mixto en la Educación Superior¹

BÁRBARA HEINSCH

(Universidad de Oviedo –España–)

I. INTRODUCCIÓN

1.1. HACIA LA DIGITALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El año 2020 ha marcado un punto de inflexión y un camino de no retorno hacia una amplia digitalización en todos los ámbitos de la sociedad. La llamada “Kultur der Digitalität” (Stalder, 2016), si bien ha sorprendido por el momento y la fuerza de su imperativo, estaba ya anunciada de antemano. En el año 2000 la Comisión Europea adoptó la iniciativa “eLearning – Concebir la educación del futuro” que contempla “una intensificación del esfuerzo de formación a todos los niveles, en particular, mediante la promoción de una «cultura digital» para todos” (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001, p. 3) y desde entonces se han publicado numerosos documentos oficiales dirigidos a la transformación digital de Europa².

Las instituciones educativas y los actores sociales y políticos de la Unión comienzan a ser conscientes de su papel en la implantación del paradigma digital en la educación superior, aunque gran parte de la responsabilidad, en especial la pedagógica y la aplicación adecuada de las herramientas tecnológicas, sigue recayendo sobre el profesorado, es decir, sobre la base del sistema. Las iniciativas (post)pandémicas, como el *Plan de Acción de Educación Digital 2021-2027* (Comisión Europea, 2020b), el *Comunicado de Roma* (–Rome Ministerial Communiqué– Ministers responsible

1. Esta investigación forma parte del proyecto-marco “Idiomas y Espacio Europeo de Educación Superior: escenario digital e intercultural” del grupo de investigación Lingüística Aplicada al Aprendizaje de Lenguas y Culturas Extranjeras (ALCE) de la Universidad de Oviedo.
2. Entre los que salieron a la luz antes de la pandemia y con referencias específicas a la digitalización en la enseñanza, cabe mencionar *Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities* (Surscock, 2015) (en el que se usa más el término de e-learning que el de digitalización), el *Plan de Acción de Educación Digital* (Comisión Europea, 2018) y el *Comunicado de París* (– Paris Communiqué – Conférence ministérielle européenne pour l’enseignement supérieur, 2018).

for higher education, 2020) y *Brújula Digital 2030: el enfoque de Europa para el Decenio Digital* (Comisión Europea, 2021), constituyen definitivamente la hoja de ruta en materia de digitalización, a la que ha contribuido la crisis de la COVID-19 “que nos puso, por primera vez, en una situación en la que prácticamente la única elección posible era el uso de las tecnologías digitales para seguir proveyendo educación y formación” (Comisión Europea, 2020b, p. 2) y que destapó “una falta generalizada de preparación digital” (p. 3). Al mismo tiempo que se reconoce el avance con respecto al uso de las tecnologías digitales, no se ha aclarado aún cuál sería el papel apropiado de las mismas en el futuro, cómo se relacionaría el entorno humano de la enseñanza-aprendizaje con el entorno digital y cómo pueden las tecnologías digitales apoyar los objetivos de la educación superior (European Commission, EACEA y Eurydice, 2020, p. 160). En este contexto, la UE pide la mejora de la educación y las capacidades (Comisión Europea, 2020a, p. 7), incluso la excelencia en las instituciones de educación superior (Comisión Europea, 2021, p. 19). Sin embargo, el debate en profundidad sobre las nuevas coordenadas y los retos que estas representan se traslada a menudo a los propios ámbitos académicos.

La educación superior se ha visto inmersa en un escenario de enseñanza enteramente virtual y en procesos acelerados de digitalización en todo el ámbito universitario, que han exigido el esfuerzo de todos los participantes por mitigar el impacto de la crisis sanitaria producida por la COVID-19 en la formación del estudiantado, a menudo a base de un aumento considerable de dedicación y trabajo en comparación con la docencia presencial, según los resultados de numerosas encuestas realizadas en 2020 a profesores y estudiantes (p.ej. Sánchez Fernández y Urchaga Litago, 2020; Winde *et al.*, 2020; Ruhr-Universität Bochum, 2020 y 2021a). A los enseñantes y aprendientes con alguna experiencia en *blended learning*, el cambio se les hizo menos brusco (p.ej. Ernst, 2021, pp. 67-68; Stüssel, 2021, p. 140) mientras que otros se han visto desaventajados: “En algunos Estados miembros [de la UE], la gran mayoría de los educadores y estudiantes contaban con muy poca o ninguna experiencia de enseñanza y aprendizaje en línea y de los distintos enfoques pedagógicos necesarios para este tipo de aprendizaje” (Comisión Europea, 2020b, p. 3).

En el momento actual, después de tres semestres de enseñanza *online*, se han constatado ciertos cambios en varias áreas filológicas, así como una mejor gestión del estrés, del tiempo en la dedicación docente y el mejor manejo de algunas de las herramientas tecnológicas por el efecto de la repetición (Ruhr-Universität Bochum, 2021b, pp. 3, 9). Aunque no se han podido superar todas las dificultades (la falta de motivación e intercambio, la carga de trabajo, el cansancio) (Kleinwort, 2021, p. 43; Ruhr-Universität Bochum, 2021b, p. 3; Ernst, 2021, p. 69), se vislumbra un consenso general que se puede resumir en *lessons learned*, es decir, lo aprendido en esta situación excepcional repercutirá en el conjunto de la educación superior (cf. Marinoni *et al.*, 2020, p. 7) y en el futuro desarrollo de la actividad docente.

1.2. UNA APUESTA POR LA ENSEÑANZA HÍBRIDA O BLENDED LEARNING

Una de estas *lessons learned* se puede detectar en el *Global Survey Report* de la Asociación Internacional de Universidades donde muchos participantes proponían “more flexible learning possibilities, explore blended or hybrid learning and mixing synchronous learning with asynchronous learning” (Marinoni *et al.*, 2020,

p. 26). También en otras encuestas, en especial en universidades alemanas, docentes y discentes opinaban que no se debe volver a la enseñanza presencial de antes de la pandemia y que el aprendizaje digital debería formar parte de una buena docencia (Ruhr-Universität Bochum, 2021b, p. 5), a la vez que la enseñanza digital no puede ser un simple sustituto de la presencial (Universität Potsdam, 2020, p. 5), con lo que está de acuerdo más del 60% de los enseñantes implicados en proyectos financiados por el Servicio Alemán de Intercambio Académico que prevén para el futuro combinar la presencialidad con escenarios virtuales (Deutscher Akademischer Austauschdienst, 2021, p. 5). En la misma línea se han manifestado profesores y estudiantes de la Facultad de Filología de la Universidad de Bochum: según la encuesta realizada en junio de 2021, el escenario preferido por todos los participantes es el del *blended learning* (Ruhr-Universität Bochum, 2021b, p. 4). No obstante, conviene matizar la exigencia de presencialidad según el tipo de curso (clases magistrales, cursos de idiomas, excursiones, prácticas de laboratorio, etc.) y su importancia para la adquisición de conocimiento y competencias (Scheidig, 2020, p. 247). De ahí que los alumnos encuestados de la Universidad de Kassel, en mayo de 2020, reclamaron la vuelta paulatina a la presencialidad sobre todo en los cursos de lenguas extranjeras (Bräutigam, 2021, p. 34).

En el marco del congreso digital *Während und nach Corona: Digitale Lehre in der Germanistik* celebrado en agosto de 2020 y organizado desde Alemania se debatió ampliamente la docencia digital durante la pandemia y las perspectivas que se abren para la enseñanza en un futuro próximo. Como fruto de este evento se elaboró un documento (“Konsenspapier”³) que recoge las conclusiones más importantes en forma de ocho recomendaciones, entre las que la segunda cobra especial importancia: “Präsenz oder digital? Präsenz und digital!” (Erstunterzeichner*innen, 2020, punto 2). Muchos de los ponentes destacaron lo fructífera que había sido la mezcla de formatos sincrónicos y asincrónicos en sus respectivas universidades y que este fue el escenario favorito de los docentes, pero en especial de los estudiantes (Bernhard, 2021, p. 60; Bräutigam, 2021, p. 35; Ernst, 2021, p. 71; Klanke, 2021, p. 38; Kleinwort, 2021, p. 43). Ernst resume la experiencia que ha de marcar el futuro: “Wo digitale Coronalehre war, soll gutes Blended Learning werden” (2021, p. 73).

Aunque el concepto de *blended learning* (también llamado “aprendizaje híbrido o combinado”, es decir, de metodología mixta) no es nuevo (Röser y Würffel, 2010, p. 5), el término ha resurgido en el actual contexto de la digitalización “forzada” de la enseñanza, y se le asocia con el uso, por lo menos parcial, de los medios digitales. Aunque no todos los autores entienden *blended learning* y enseñanza-aprendizaje híbrida como sinónimos, en los dos casos se distingue entre la actividad presencial conjunta y la que se realiza a distancia de manera individual, independiente del tiempo y el lugar, una distinción fundamental, según Berg, porque la experiencia ha demostrado que ambos escenarios admiten formatos de enseñanza-aprendizaje tanto analógicos y digitales, como analógico-digitales, es decir híbridos (2021, p. 9). Una novedad en la situación actual consiste en la interpretación del término “presencia”, que algunos autores amplían a una presencia no solo física, sino sobre

3. Está disponible en la red y puede ser firmado por los académicos que suscriban la iniciativa.

todo “intelectual” (Demantowsky y Lauer, 2020, n.p.), por lo tanto, trasladable al entorno virtual. Este postulado contradice los hallazgos de un estudio reciente sobre el impacto de la digitalización en la competencia comunicativa en lenguas extranjeras, que concluye que en los formatos sincrónicos *online*, es decir las videoconferencias, se produce un déficit de interacción entre todos los participantes, profesores y estudiantes, que repercute en la motivación y el distanciamiento social –debido en parte a los mismos medios técnicos, comparable al fenómeno del “Zoom-Fatigue” (Ries, 2021, p. 19)–, y se manifiesta en especial en la dificultad de gestionar la comunicación no verbal y desarrollar estrategias interculturales (Rodríguez Pérez y Heinsch, 2021, pp. 77-79). En consecuencia, en el presente contexto se entiende la presencia como física, contacto *face-to-face*, y *blended learning* como cualquier combinación de formatos de enseñanza-aprendizaje sincrónicos y asincrónicos, distinguiendo entre sincronía presencial y *online*.

II. OBJETIVOS

El cambio apresurado a la enseñanza en línea durante la pandemia ha supuesto para el colectivo de profesores en general descubrir y experimentar con formas de impartición nuevas para muchos de ellos. También se vieron abocados a trasladar sin más sus actividades docentes al medio virtual, cuando algunas de ellas solo pueden desarrollarse plenamente en el escenario presencial como las orientadas a la comunicación oral e intercultural, incluido el mensaje corporal (Rodríguez Pérez y Heinsch, 2021, pp. 75, 78). Como solución a este problema se sugiere la vuelta a la presencialidad, que forma parte de un escenario mixto o de *blended learning* que en este contexto nos ocupa. No obstante, cabe señalar, por la razón expuesta, que en la situación sanitaria actual esta vuelta puede mejorarse con mascarillas transparentes para las clases de lenguas extranjeras.

El objetivo general de esta investigación es, pues, profundizar en un modelo mixto de enseñanza que en algunos programas universitarios ya se había aplicado, pero que con la crisis sanitaria se ha (re)descubierto con suficiente potencial como para convertirse en una apuesta por una educación y formación a la altura de un mercado digital único. Para ello se parte de las necesidades propias de la especialidad, es decir, la formación lingüística, comunicativa e intercultural en la lengua meta, en nuestro caso el alemán, en combinación con competencias transversales (las digitales, estrategias de comunicación, capacidad de síntesis, auto y heteroevaluación, etc., recogidas en las Memorias de Grado y las guías docentes de cada asignatura). En concreto, se persiguen los siguientes objetivos específicos:

- Describir una selección de actividades que se diseñaron antes y durante la pandemia con el propósito de aprovechar el potencial de las tecnologías digitales para así optimizar el aprendizaje, y que se llevaron a cabo unas veces en el aula presencial, otras en el virtual, según las posibilidades que ofrecía la situación sanitaria.
- Analizar su idoneidad teniendo en cuenta las competencias comunicativa e intercultural y las transversales.

- Describir y analizar las actividades que siempre se realizarán de manera asincrónica (presencial o *online*), sus efectos sobre ciertos factores como la autonomía del estudiante, su motivación, la carga de trabajo, etc., y su idoneidad en el conjunto de la formación en la lengua y cultura alemana.

III. METODOLOGÍA

3.1. PARTICIPANTES

Este estudio se llevó a cabo en el contexto de tres asignaturas de Alemán como Lengua Extranjera en el marco de cuatro Grados filológicos y el Grado de Turismo de la Universidad de Oviedo durante los tres semestres de docencia telemática de los cursos 2019/2020 y 2020/2021. En este periodo de tiempo, las únicas etapas de actividad presencial fueron el primer mes del primer semestre y del segundo respectivamente, y momentos puntuales del tercero para la celebración de exámenes presenciales. En total participaron 157 alumnos, repartidos entre los seis grupos de los dos cursos académicos, en los niveles A2.1, B2.1 y B2.2, según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER) (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, 2002). Además de la investigadora intervinieron, en algunos momentos, cuatro docentes expertos en la materia para valorar ítems concretos de las actividades o emitir su juicio sobre los criterios de evaluación de las pruebas.

3.2. PROCEDIMIENTO Y DISEÑO DE LAS ACTIVIDADES

Se emplea una metodología cualitativa de tipo etnográfico, de carácter descriptivo-analítico para comprender en profundidad los acontecimientos en el aula (Van Lier, 1988) y los procesos de aprendizaje protagonizados por los estudiantes en los trabajos individuales o en grupo representados en los productos finales que entregan. El juicio de expertos aplicado en la fase de diseño tuvo como consecuencia la modificación de algunos componentes de las actividades y pruebas diseñadas, siempre dentro del marco académico definido por la propia estructura de los Grados.

Se seleccionaron 13 actividades de enseñanza-aprendizaje llevadas a cabo tanto en el aula (presencial o virtual) como en el tiempo de trabajo autónomo del que dispone el alumnado, estipulado en 90 horas por una asignatura de 6 créditos ECTS. Para poder seguir el desarrollo de estas actividades y valorar sus beneficios didácticos se diseñaron para ser evaluadas, ya sea como examen final o como pruebas de evaluación continua, parte importante esta última de las tres asignaturas en cuestión. Algunas son de nueva implantación, otras ya se habían introducido antes de la pandemia, a menudo como propuesta de ejercicio. Aquellas que, en el periodo de tiempo contemplado en este contexto, pudieron realizarse en ambos formatos, presencial y *online*, se contrastarán entre ellas. Las que no, se podrán comparar con las del mismo tipo desarrolladas en presencia durante el curso 2018/2019. Otras no admiten esta opción por tener que desarrollarse siempre de manera asincrónica y virtual.

Las actividades propuestas en las asignaturas de alemán (como lengua específica en el Turismo, lengua alemana dirigida al perfeccionamiento de la expresión oral y escrita, y traducción alemán-español) son de pronunciación y lectura en voz alta,

producción oral y escrita, de interacción con la(s) profesora(s), entre pares y con aplicaciones informáticas, por ejemplo, a través de formularios *online*, y de producción de vídeos en lengua alemana como trabajo de grupo sobre temas de libre elección.

3.3. RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS

Los datos se extrajeron en primer lugar de las intervenciones directas de los estudiantes en las sesiones sincrónicas (en algunas de las cuales participaba la investigadora-docente) y de sus trabajos entregados en la plataforma Moodle o a través de la herramienta SharePoint. En segundo lugar, se utilizó, por parte de la investigadora, la herramienta del diario (Díaz Martínez, 1997; Porlán y Martín, 2000) en el que se incluían, para su análisis posterior, observaciones y anotaciones exhaustivas y reflexivas sobre cómo y con qué calidad cada alumno realizaba las tareas propuestas según criterios de evaluación fijados con anterioridad. Algunas de estas observaciones susceptibles de interpretaciones abiertas se debatieron con las profesoras implicadas en las asignaturas y otro experto en la materia. Además, dichos expertos participaron como evaluadores en los exámenes orales sincrónicos. Las aportaciones de los mismos constituyen la tercera fuente de datos, que a su vez fueron objeto de una nueva revisión para incorporarlos o no en el informe final acerca de todas las actividades desarrolladas por los alumnos participantes. Un resumen de este informe, que pretende dar respuesta sobre si es conveniente o no, según los objetivos formulados, incorporar dichas actividades en un modelo mixto de enseñanza-aprendizaje, se ofrece en el siguiente apartado.

IV. RESULTADOS

En este apartado se presentan 13 actividades de enseñanza-aprendizaje realizadas en tres asignaturas de lengua alemana impartidas entre 2020 y 2021 en la Universidad de Oviedo. Las que en los dos cursos contemplados tuvieron dos ediciones y en diferentes formatos (presencial y telemático) se recogen en las casillas sombreadas. La siguiente tabla contiene información sobre el curso académico, la asignatura implicada, el tema de la actividad y qué tipo de evaluación se aplicaba, y finalmente el tipo de escenario (presencial, *online* sincrónico, *online* asincrónico).

Tabla 1. Actividades de enseñanza-aprendizaje presenciales y *online* realizadas durante el segundo semestre de 2019/2020 y el curso 2020/2021 en asignaturas de lengua alemana en la Universidad de Oviedo. Leyenda: TUR (Alemán para Turismo, A2.1); LA (Lengua Alemana, B2.1); TRA (Traducción alemán-español, B2.2)

Curso	Asignatura	Actividad	Evaluación	Presencial	Online sincrón.	Online asincrón.
2019/2020	a. TUR	Lectura grabada	continua			X
2019/2020	b. TUR	Interacción persona-máquina, con extracción de información para la redacción de un diálogo	continua			X

Curso	Asignatura	Actividad	Evaluación	Presencial	Online sincrón.	Online asincrón.
2019/2020	c. TUR	Redacción sobre un tema turístico concreto	continua			X
2019/2020	d. LA	Examen escrito	final		X	
2019/2020 2020/2021	e. TUR	Grabación en video de una situación turística	continua	(X)		X X
2019/2020 2020/2021	f. TUR	Examen escrito	final	X	X	
2019/2020 2020/2021	g. LA	Examen oral	final	X	X	
2019/2020 2020/2021	h. TRA	Encargo, traducción y heteroevaluación de un texto (por parejas)	continua			X
2019/2020 2020/2021	i. TRA	Traducción audiovisual	continua			X
2020/2021	j. TUR	Prueba oral	continua		X	
2020/2021	k. LA	Exposición individual	continua	X	X	
2020/2021	l. LA	Debate televisivo	continua		X	
2020/2021	m. LA	Redacciones sobre temas concretos	continua			X

Fuente: Elaboración propia.

A continuación se exponen brevemente los contenidos de cada una de las actividades y los resultados más significativos del análisis siguiendo el orden de la tabla:

- En Alemán para Turismo, impartido en un nivel A2.1 según el MCER, se diseñó un pequeño ejercicio de lectura en voz alta a fin de sustituir una prueba de comprensión oral presencial, cuando se cambió a la docencia telemática, con el semestre ya comenzado (el segundo del curso 2019/2020). La tarea consistía en la lectura grabada de un texto en alemán de libre elección y la entrega del enlace a la grabación en un foro abierto en la plataforma Moodle para este fin. Los alumnos podían escoger entre varias herramientas de grabación, algunas disponibles en la red. Este ejercicio fue posible puesto que se conocía de antemano al alumnado y de esta manera no se confundían sus voces.
- En el mismo curso y en las mismas circunstancias se propuso al estudiante recabar información para un viaje en la aplicación *Reiseauskunft* de la *Deutsche Bahn*. En esta interacción de la persona con el formulario alojado en la página Web solo se avanzaba si se introducían datos y se comprendían las diferentes opciones en alemán. La segunda parte del proyecto consistía en la

- construcción de un diálogo con la información obtenida al objeto de comprar el billete en el mostrador. La entrega se realizó en Moodle.
- c. Otra tarea individual en el mismo curso sustituía, junto con la anterior, una prueba presencial de expresión escrita. Se trataba de preparar y redactar un texto turístico sencillo y subirlo en un plazo prefijado a la plataforma Moodle. Esta opción no se repitió el curso siguiente, dado que para muchos de los alumnos el formato de este trabajo suponía un sobreesfuerzo (si no querían cortar y pegar). Resultó más asequible la elaboración de un diálogo, mencionado en el punto anterior.
 - d. El examen escrito final de la asignatura de Lengua Alemana (nivel B2.1) se refiere a las dos convocatorias extraordinarias, dado que se cursó durante el primer semestre de 2019/2020, es decir, antes del comienzo de la pandemia, por lo que participaron pocos estudiantes. Estos, sin embargo, manifestaron sus dificultades o incluso desacuerdo con el nuevo formato, al que no pudieron prepararse.
 - e. En 2019/2020, segundo semestre, la actividad prevista de grabar en vídeo una representación en grupo de una situación profesional en el ámbito del turismo se tuvo que transformar en la grabación de una presentación individual por la imposibilidad de reunirse físicamente. Algunos trabajos fueron sorprendentes porque sus autores demostraron su pericia en el manejo de las tecnologías y usaron estrategias comunicativas muy adecuadas en la exposición en alemán, con un nivel lingüístico también aceptable. De la experiencia del curso siguiente (2020/2021) destaca que los alumnos, pudiendo realizar una grabación en persona, optaron por grabar cada uno en su casa y unir las tomas después. Con ello se perdió la inmediatez y la interacción directa entre los participantes, que sí se pudieron observar en los vídeos de años anteriores cuando se grababa en conjunto y en instalaciones concretas (un bar, comedor, la entrada a la facultad) o en espacios exteriores.
 - f. Al contrario de las actividades anteriores en Alemán para Turismo, la prueba escrita final del curso 2019/2020 se llevó a cabo de manera sincrónica a través de la herramienta Cuestionario de Moodle. Estipular el tiempo para cada parte del examen fue clave, pero nada fácil, una vez tomada la decisión de no permitir la libre navegación por el cuestionario y con ello la vuelta a preguntas ya contestadas. Al año siguiente el examen final, como todos los demás, se celebró de manera presencial, por decisión de la Universidad. El cambio de escenario permitió flexibilizar el formato y contar con los mecanismos de vigilancia habituales. En el primer caso, el número de aprobados fue altísimo, quizás porque debido al confinamiento y la consiguiente inseguridad de cómo superar la asignatura en estas circunstancias, los estudiantes invirtieron más tiempo en el estudio, o, al realizar el examen *online*, aún con el tiempo cronometrado para cada parte, faltaron las medidas oportunas de control sobre la no utilización de medios no permitidos. Los resultados de la prueba presencial de 2020/2021, aunque con otro grupo de alumnos, se mostraban más en consonancia con los conocimientos que habían demostrado los participantes en las sesiones de clase *online* por videoconferencia.

- g. Del examen oral final en Lengua Alemana por parejas también hubo dos ediciones. La primera tuvo lugar en sesión sincrónica por Teams, con las limitaciones propias de las conexiones que supusieron una fuente de tensión añadida para los candidatos, la segunda fue presencial. Las desventajas de la primera (imagen pequeña, no muy nítida, focalización en la cara y no en el lenguaje corporal del alumno) fueron las ventajas de la segunda, que ofrecía más posibilidades para la interacción y la gestualidad. En ambos formatos se contaba con dos examinadoras.
- h. En la asignatura de Traducción alemán-español (nivel B2.2), la actividad propuesta por parejas, a poder ser de diferentes lenguas maternas, se viene realizando desde hace varios años y en general resulta siempre muy fructífera. Es un trabajo completamente autónomo y *online*, un simulacro de una situación profesional en que todos los implicados encargan una traducción a otros compañeros y evalúan el producto final, y a su vez traducen un encargo recibido que posteriormente será evaluado por pares.
- i. Otra actividad asincrónica propuesta en la misma asignatura era la traducción audiovisual. En una sesión *online* sincrónica, los alumnos recibieron instrucciones sobre el funcionamiento del programa de subtitulación y una serie de cortos, entre los que podían elegir uno. La tarea, abordada en grupos pequeños, combinaba el ejercicio de las competencias lingüísticas, culturales y digitales, y resultó, en ambas ediciones, altamente motivador para sus integrantes.
- j. Lo especificado en el apartado g. es igualmente válido aquí, con la diferencia de que se examinaron a los alumnos individualmente. El hecho de que la prueba se realizara *online* desde el domicilio, llevó a algunos participantes a subestimar la situación académica (presencia de mascotas, interferencias externas, etc.), lo que repercutió al final en la calificación.
- k. La tarea de exposición individual en Lengua Alemana, preparada previamente por el estudiante, cuenta con dos formatos en el curso 2020/2021: a algunos alumnos les tocó exponer durante el mes de docencia presencial, a otros en la fase virtual, avanzado ya el primer semestre. En este último caso, la evaluación fue más difícil, dado que se veía poco más que la cara del candidato y a veces un fondo generado por la sala de Teams, por lo que la atención recaía sobre todo en la voz, los movimientos de los ojos y las palabras, en particular cuando el discurso se pronunciaba con mayor fluidez, debido a menudo a que el alumno leía, en detrimento de la comunicación libre y segura, capacidad que sí fue posible comprobar en las exposiciones de la fase presencial.
- l. Lo mismo se observó en los debates televisivos. Equipos de tres estudiantes debatían en directo, pero en sesión *online*, sobre un tema de su preferencia. Aunque los grupos habían preparado bien el debate, se perdía un poco la naturalidad de las intervenciones, y la gestualidad unida a patrones culturales pasó a un segundo plano. Durante el primer semestre de 2019/2020, esta actividad se llevó a cabo en clase presencial, delante del público formado por el resto de compañeros, y con espacio para ver el grupo en su totalidad y la acción directa y espontánea entre sus integrantes, lo que facilitaba más la evaluación.

- m. En Lengua Alemana se pidieron igualmente redacciones sobre un tema aportadas por cada estudiante en diferentes foros de Moodle. La tarea se incluía en el portfolio y supuso cierto esfuerzo, a pesar del nivel lingüístico que muchos participantes ya ostentaban. Además, el hecho de escribir en la lengua extranjera “en público” podía producirles cierto estrés o más esmero a la hora de redactar, también ganas de compartir y responder al hilo de compañeros, como así fue en algunos casos. Las correcciones de estas intervenciones, así como las calificaciones, se enviaron a los alumnos en privado.

V. DISCUSIÓN

En todas las tareas propuestas fue fundamental la explicación clara y concisa de lo que se le pedía al estudiantado, con un calendario prefijado y con tiempo suficiente para su realización, dentro de la carga de trabajo que de por sí ya era considerable. La mayoría de las actividades de cada asignatura se concibieron para contribuir a la progresión en el aprendizaje, es decir, al desarrollo de una amplia gama de competencias de más sencillas a más complejas, y de una autonomía cada vez mayor y más madura, a la vez que adaptada al nivel lingüístico del grupo. En general, todas las actividades asincrónicas arriba presentadas son aptas, y en parte irrenunciables para incluirse en el actual escenario de enseñanza mixta, en particular cuando se trataba de un proyecto o una tarea con producto final por la posibilidad de ampliar no solo las competencias lingüísticas, sino también las digitales e interculturales, como en el ejemplo e. TUR, que dio un amplio margen a la creatividad y permitió al estudiante hacer valer competencias transversales adquiridas fuera del aula. Otras actividades parecían a primera vista ejercicios tradicionales, como la lectura o redacciones sobre un tema, pero trasladadas a un medio digital (a. TUR, m. LA) existen más posibilidades: la grabación de un minuto de lectura y su entrega en el foro ofrecía la posibilidad de dedicar un tiempo a buscar y leer varios textos para escoger uno, ensayar después la lectura en voz alta, según estimaba cada alumno, grabarlo y escucharse a sí mismo, repetir si quería y publicarlo; esta actividad conlleva distinguir a los discentes por la voz. Las redacciones también se podían preparar con una intensidad que decidía el propio estudiante, la tarea se vio enriquecida por la exposición al “público”, aunque fuera solo dentro del grupo, y representaba un posible motivo para la interacción. Las actividades o más bien los proyectos de Traducción se estimaron como muy completos, sobre todo por su carácter profesionalizante, con un alto grado de autonomía en el manejo de los medios digitales y en el ejercicio de la competencia traductora e intercultural. El trabajo en equipo, el amplio margen para la creatividad y la auto y heteroevaluación son factores que influyeron en la motivación, a pesar de la intensidad de la dedicación que en tiempos pandémicos ha podido hacerse notar más.

En relación a los exámenes, en particular los escritos, se llegó a la conclusión de que el escenario virtual no es idóneo para su celebración y que conlleva un cambio en la concepción de los mismos que a menudo no se correspondía con el esquema de trabajo durante las fases previas de preparación. Por este motivo, la Universidad decidió en el segundo semestre del curso 2020/2021 que a pesar de la docencia telemática los exámenes se celebrarían en los espacios físicos de los campus.

En el aula presencial se conoce mejor al estudiante, por la comunicación no verbal, los silencios, a veces elocuentes y que se interpretan mejor con la presencia física, por la dinámica de grupo y el estilo de aprendizaje de cada uno, factores todos ellos imprescindibles para conocer las necesidades del grupo y de los aprendices a nivel individual y poder personalizar la oferta formativa dentro del marco general de la asignatura. Por eso varias de las actividades sincrónicas *online* con intervenciones preparadas, pero en directo, por parte de los alumnos (k. LA, l. LA) no fueron óptimas por las razones ya citadas, además de las dificultades técnicas.

VI. CONCLUSIONES

Si bien no se aspira a una digitalización por sí misma (Bernhard, 2021, p. 60), este escenario de emergencia ha puesto de manifiesto la necesidad de una formación continua de los docentes –digital y metodológica– adaptada a las necesidades de sus respectivas disciplinas (Ernst, 2021, pp. 67 ss.), no solo para formar a sus estudiantes en su especialidad, sino también para ayudarles a adquirir las competencias transversales necesarias que les permitan afrontar un futuro profesional aún no muy definido en muchos casos. A fin de aprovechar los potenciales que alberga la formación digital deben impulsarse cambios desde la misma dirección de las universidades: “Ohne zentrale Entscheidungen bezüglich Infrastruktur, Organisationskultur und Personalentwicklung wird gute digitale Lehre nur in begrenzten Subsystemen stattfinden” (Hochschulforum Digitalisierung, 2016, p. 31). Sin embargo, la propuesta de que les ofrezcan a sus docentes “Anreize zur Einbindung digitaler Medien in die Lehre”, p.ej. obligarles a impartir un mínimo de cursos en la modalidad de *blended learning*, proponerles periodos de excedencia para formarse en medios digitales e innovar en los formatos docentes, o directamente condicionar el nombramiento de nuevos profesores a su experiencia con el uso de los medios digitales y a su voluntad de seguir desarrollando su propia enseñanza en este sentido (Hochschulforum Digitalisierung, 2016, p. 32), deja claro que es el docente el último responsable de la innovación en el aula. Se necesitan, por lo tanto, más investigaciones cualitativas sobre la interrelación entre la enseñanza-aprendizaje mediada por la tecnología, sus efectos en el aprendiz y el papel del profesor que nace de la nueva constelación.

VII. REFERENCIAS

- Berg, G. (2021). Virtuelle statt realer Präsenz: Begriffe und Konzepte für die digitale Lehre in der Germanistik. En K. Bremer, T. Ernst, A. Geier, J. Horstmann, A. Larrat, T. Ries y C. Sittig (Eds.). *Während und nach Corona: Digitale Lehre in der Germanistik. Ergebnisse der digitalen Konferenz am 25./26. August 2020* (pp. 5-14). Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg. <https://doi.org/10.21248/gups.59285>.
- Bernhard, S. (2021). Flipped Classroom als kompetenzorientierte Perspektive für literaturwissenschaftliche und -didaktische Seminare – ein Praxisbericht. En K. Bremer, T. Ernst, A. Geier, J. Horstmann, A. Larrat, T. Ries y C. Sittig (Eds.). *Während und nach Corona: Digitale Lehre in der Germanistik. Ergebnisse der digitalen Konferenz am 25./26. August 2020* (pp. 60-65). Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg. <https://doi.org/10.21248/gups.59285>.

- Bräutigam, P. (2021). Was Germanistik-Studierende hoffen, wollen, befürchten. Ergebnisse zweier Studierendenumfragen zur digitalen Lehre an der Universität Kassel. En K. Bremer, T. Ernst, A. Geier, J. Horstmann, A. Larrat, T. Ries y C. Sittig (Eds.). *Während und nach Corona: Digitale Lehre in der Germanistik. Ergebnisse der digitalen Konferenz am 25./26. August 2020* (pp. 24-36). Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg. <https://doi.org/10.21248/gups.59285>.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2001). *Plan de acción eLearning. Concebir la educación del Futuro*. COM (2001)172 final. <https://bit.ly/3AvIkSY>.
- Comisión Europea (2018). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones sobre el Plan de Acción de Educación Digital*. COM (2018) 22 final. <https://bit.ly/3zqQVFg>.
- Comisión Europea (2020a). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Configurar el futuro digital de Europa*. COM(2020) 67 final. <https://bit.ly/3EzESct>.
- Comisión Europea (2020b). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Plan de Acción de Educación Digital 2021-2027. Adaptar la educación y la formación a la era digital*. COM(2020) 624 final. <https://bit.ly/2XLGkHY>.
- Comisión Europea (2021). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Brújula Digital 2030: el enfoque de Europa para el Decenio Digital*. COM(2021) 118 final. <https://bit.ly/39qwkGg>.
- Conférence ministérielle européenne pour l'enseignement supérieur (2018). *Paris Communiqué*. <https://bit.ly/3zpHUw0>.
- Demantowsky, M. y Lauer, G. (2020). Präsenz der Lehre zwischen Prä- und Postcoronazän (1). En *Philosophischer Fakultätentag*. <https://bit.ly/3knwXH2>.
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (2021). *Digitale Lehre im Zuge der Corona Pandemie. Ergebnisse einer Umfrage bei Dozentinnen und Dozenten geförderter DAAD-Projekte*. DAAD Arbeitspapier. <https://bit.ly/3tT4HiR>.
- Díaz Martínez, J. (1997). El diario como instrumento de investigación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. En F. Moreno Fernández, M. Gil Bürmann y K. Alonso (Eds.). *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro*. Actas VIII Congreso Internacional ASELE (pp. 271-280). Universidad de Alcalá. <https://bit.ly/2VZeffE>.
- Ernst, T. (2021). Blended Learning vor und nach Corona: Germanistische Seminare in Amsterdam und Antwerpen. En K. Bremer, T. Ernst, A. Geier, J. Horstmann, A. Larrat, T. Ries y C. Sittig (Eds.). *Während und nach Corona: Digitale Lehre in der Germanistik. Ergebnisse der digitalen Konferenz am 25./26. August 2020* (pp. 66-74). Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg. <https://doi.org/10.21248/gups.59285>.
- Erstunterzeichner*innen (2020). *Das brauchen wir: 8 Anforderungen an die zukünftige Lehre in der Germanistik*. <https://bit.ly/3hNpM9o>.

- European Commission, EACEA y Eurydice (2020). *The European Higher Education Area in 2020: Bologna Process Implementation Report*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2797/756192>.
- Hochschulforum Digitalisierung (2016). *The digital turn. Hochschulbildung im digitalen Zeitalter*. Stifterverband, CHE Centrum für Hochschulentwicklung y Hochschulrektoren-konferenz. <https://bit.ly/2ZeZTch>.
- Klanke, K. (2021). "form follows function"? – Erfahrungen zum ersten Semester digitaler Lehre in der Germanistik. En K. Bremer, T. Ernst, A. Geier, J. Horstmann, A. Larrat, T. Ries y C. Sittig (Eds.). *Während und nach Corona: Digitale Lehre in der Germanistik. Ergebnisse der digitalen Konferenz am 25./26. August 2020* (pp. 37-40). Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg. <https://doi.org/10.21248/gups.59285>.
- Kleinwort, M. (2021). Corona-Semester als Brennglas. Zwei Umfragen unter Lehrenden und Studierenden der Bochumer Fakultät für Philologie. En K. Bremer, T. Ernst, A. Geier, J. Horstmann, A. Larrat, T. Ries y C. Sittig (Eds.). *Während und nach Corona: Digitale Lehre in der Germanistik. Ergebnisse der digitalen Konferenz am 25./26. August 2020* (pp. 41-44). Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg. <https://doi.org/10.21248/gups.59285>.
- Marinoni, G., Van't Land, H. y Jensen, T. (2020). *The Impact of COVID-19 on Higher Education around the World. IAU Global Survey Report*. International Association of Universities (IAU). <https://bit.ly/3EApTyL>.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes. <https://bit.ly/2X3DWvz>.
- Ministers responsible for higher education (2020). *Rome Ministerial Communiqué*. EHEA. http://ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf.
- Porlán, R. y Martín, J. (2000). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula* (8.ª ed.). Diada Editora. <https://bit.ly/3EK4zaq>.
- Ries, T. (2021). Digital Learning. Eine neue didaktische Normalität. Erfahrungen mit der digitalen Lehre unter Covid-19 Pandemie-Bedingungen. En K. Bremer, T. Ernst, A. Geier, J. Horstmann, A. Larrat, T. Ries y C. Sittig (Eds.). *Während und nach Corona: Digitale Lehre in der Germanistik. Ergebnisse der digitalen Konferenz am 25./26. August 2020* (pp. 15-23). Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg. <https://doi.org/10.21248/gups.59285>.
- Rodríguez Pérez, N. y Heinsch, B. (2021). El impacto de la digitalización en la competencia comunicativa en lenguas extranjeras en la Educación Superior. *RELA-TEC Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa* 20(1), 71-86. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.20.1.71>.
- Röser, D. y Würffel, N. (2010). Blended Learning im Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, 42, 5-11. <https://bit.ly/3zrRVbY>.
- Ruhr-Universität Bochum (2020). *Auswertung der Umfrage zum präsenslosen Semester für Lehrende der Fakultät für Philologie*. PhiloLotsen-Team der Fakultät für Philologie. <https://bit.ly/3hRxGPg>.

- Ruhr-Universität Bochum (2021a). *Auswertung der Umfragen zum WS 2020-21 für Lehrende und Studierende der Fakultät für Philologie*. PhiloLotsen-Team der Fakultät für Philologie. <https://bit.ly/3EJYiLZ>.
- Ruhr-Universität Bochum (2021b). *Auswertung der Umfragen aus dem Sommersemester 2021 unter Studierenden und Lehrenden der Fakultät für Philologie*. PhiloLotsen-Team der Fakultät für Philologie. <https://bit.ly/3EzQZWY>.
- Sánchez Fernández, A. y Urchaga Litago, J.D. (2020). *Informe para las organizaciones colaboradoras en este estudio piloto sobre el covid-19 y la Universidad: 1933 alumnos de 66 universidades españolas opinan*. SEDEA.es. <https://bit.ly/3fTMQbr>.
- Scheidig, F. (2020). Digitale Transformation der Hochschullehre und der Diskurs über Präsenz in Lehrveranstaltungen. En R. Bauer, J. Hafer, S. Hofhues, M. Schiefner-Rohs, A. Thilloßen, B. Volk y K. Wannemacher (Eds.). *Vom E-Learning zur Digitalisierung. Mythen, Realitäten, Perspektiven* (pp. 243-259). Waxmann. <https://bit.ly/3kmcKBA>.
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Suhrkamp.
- Stüssel, K. (2021). Offenheit – OERs, Creative Commons und die Zukunft germanistischer Lehre und Forschung. En K. Bremer, T. Ernst, A. Geier, J. Horstmann, A. Larrat, T. Ries y C. Sittig (Eds.). *Während und nach Corona: Digitale Lehre in der Germanistik. Ergebnisse der digitalen Konferenz am 25./26. August 2020* (pp. 140-146). Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg. <https://doi.org/10.21248/gups.59285>.
- Sursock, A. (2015). *Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities*. European University Association. <https://bit.ly/2VVFckd>.
- Universität Potsdam (2020). *Ergebnisbericht zu PotsBlitz "Online-Lehre 2020" im SoSe 2020*. Gesamtbericht. Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium. <https://bit.ly/2Xvoj0m>.
- Van Lier, L. (1988). *The Classroom and the Language Learner*. Ethnography and Second Language Classroom Research. Longman.
- Winde, M., Werner, S. D., Gumbmann, B. y Hieronimus, S. (2020). *Hochschulen, Corona und jetzt? Future Skills – Diskussionspapier 4*. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. <https://bit.ly/3kvF1pv>.