

# Experiencias de estudiantes de chino como lengua extranjera en España mediante clases en línea en tiempos de emergencia

PENG ZHANG

*Instituto Confucio de la Universidad de Granada*

Received: 13/02/2023 / Accepted: 28/10/2023

DOI: <https://doi.org/10.30827/portalin.viX.27422>

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

**RESUMEN:** La súbita digitalización de la enseñanza en los últimos años ha supuesto una transformación radical para estudiantes y educadores. Forzados y después impulsados por esta corriente tecnológica, tanto los alumnos como los docentes en España se encontraron con nuevos retos en la docencia en línea que es urgente identificar, con el fin de mejorar el aprendizaje y la enseñanza. Se ha realizado un estudio basado en cuestionarios sobre las experiencias y dificultades de estudiantes de chino como lengua extranjera en España, donde se han investigado sus percepciones sobre el desarrollo de competencias lingüísticas en clases presenciales y clases en línea y, como resultado, ha quedado de manifiesto el bajo nivel de satisfacción por parte de los estudiantes en el desarrollo de competencias lingüísticas en clases en línea comparadas con las presenciales, especialmente la expresión oral y expresión escrita. La falta de interacción durante y después de las clases en línea, dificultad de mantener la atención e ineficiencia de estudio han podido explicar principalmente la baja satisfacción en esta modalidad de clase.

**Palabras clave:** chino como lengua extranjera, clases en línea en tiempos de emergencia, competencias lingüísticas, aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas, COVID-19.

## **Análisis de la producción oral de aprendices de ILE en contextos de examen y laboratorio**

**ABSTRACT:** The sudden digitalization of education in recent years has meant a radical transformation for students and educators. Forced and then driven by this technological current, both students and teachers in Spain encountered new challenges in online classes that are urgent to identify, in order to improve learning and teaching. A questionnaire-based study on the experiences and difficulties of students of Chinese as a foreign language in Spain has been conducted to investigate their perceptions on the development of language skills in face-to-face and online classes, and as a result, the low level of satisfaction of students in the development of language skills in online classes compared to face-to-face classes has been revealed, especially oral expression and written expression. The lack of interaction during and after online classes, the difficulty of maintaining attention and the inefficiency of study have been able to explain the low satisfaction in this type of class.

**Keywords:** Chinese as a foreign language, emergency online classes, language skills, second language learning and teaching, COVID-19

## 1. INTRODUCCIÓN

La educación en línea solía ser considerada una ruta alternativa, pero la pandemia de COVID-19 ha obligado a profesorado y alumnado de todos los niveles a adaptarse rápidamente a los cursos virtuales (Lockee, 2021). En España, la educación ha experimentado una transición digital de manera forzosa (Vázquez Cupeiro & García Arnau, 2022; Vega Gil et al., 2021). Entre las consecuencias derivadas de la adaptación de la enseñanza virtual, destacan la formación inadecuada de la competencia digital del profesorado y del alumnado (Cabero Almenara et al., 2020; Domingo-Coscollola et al., 2020) y el agravamiento de las desigualdades educativas en España (Cama & Fernández, 2020; Cupeiro & Arnau, 2022; Rodríguez, 2020; Vega Gil et al., 2021).

Las actividades didácticas de chino como lengua extranjera (CLE) también se han visto afectadas por este cambio repentino. Los centros de docencia de chino, que incluyen Institutos Confucio, universidades, escuelas oficiales de idiomas, colegios y academias, han sido obligados a retomar la docencia de forma en línea después de su interrupción durante el inicio del estado de alarma. La comunidad educativa del idioma chino ha hecho frente a estos súbitos cambios y las incertidumbres en el contexto educativo con nuevas perspectivas, entusiasmo y positivismo (Cui, 2020; Li et al., 2020; Lu et al., 2020; Zhang, 2020).

Debido a la peculiaridad de la escritura china, los docentes de chino han intentado adaptar los métodos didácticos tradicionales de la enseñanza de los caracteres chinos a las características de las plataformas digitales y se han destapado ventajas y desventajas de la enseñanza digital (Gao, 2020; Zhang, 2020; Zhao et al., 2020). Por otro lado, estudios existentes sobre las experiencias del alumnado de CLE en clases en línea y la eficacia de dicha forma de enseñanza han ofrecido distintos resultados en diferentes países (Li et al., 2021; Tong & Bai, 2020; Wang & Li, 2020). Las percepciones sobre el aprendizaje en línea, las experiencias y las dificultades de los estudiantes de CLE durante las distintas etapas de la pandemia varían según sus perfiles.

Durante el inicio de la pandemia en España, la adopción de la enseñanza de CLE en formato digital fue impuesta por las políticas de emergencia. Sin embargo, en el año 2023, tras el retorno de las actividades didácticas a las aulas tradicionales, se ha observado un aumento en la oferta de programas de enseñanza de CLE en los centros especializados de España. Este hecho evidencia un interés creciente por la enseñanza del CLE en España y nos recuerda la necesidad de continuar desarrollando estrategias educativas innovadoras y adaptadas a las circunstancias actuales. Teniendo en cuenta esta tendencia, el aumento en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en las aulas después del inicio de la pandemia en España a principios de 2020 y la falta de estudios sobre las experiencias y sobre las consecuentes dificultades del alumnado de CLE, impide que los docentes de CLE en España puedan detectar los problemas correspondientes y mejorar la calidad de la enseñanza en línea; es por esto necesario y urgente conocer la actualidad de este tema mediante la retroalimentación del alumnado de CLE en diferentes centros educativos españoles.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. Educación digital, educación en línea y el contexto de emergencia

La educación digital, también conocida como educación a distancia, educación virtual o educación en línea, ha experimentado un desarrollo significativo en las últimas décadas desde el nacimiento de ARPANET en 1969, ancestro de internet. La llegada de internet en 1992 hizo que la educación en línea fuera cada vez más accesible y permitió que surgieran nuevos modelos pedagógicos (Harasim, 2000). Las aplicaciones de educación en línea se pueden caracterizar en términos del tipo de experiencia de aprendizaje que brindan si la instrucción mediada por ordenadores es principalmente sincrónica o asincrónica y si están pensadas como una alternativa o un complemento a la instrucción presencial (Means et al., 2009).

Las tecnologías digitales facilitan la interacción entre el alumnado y el profesorado a través de habilitar diálogos y habilitar una gran variedad de maneras de exponer materias de aprendizaje (Luckin et al., 2012). Utilizadas junto con internet, las tecnologías digitales ofrecen a los estudiantes más oportunidades que nunca para obtener información, resolver dudas, recibir clases a cualquier hora, en cualquier sitio y con cualquier docente y compañeros. El aprendizaje digital (d-learning) que incluyen aprendizaje electrónico (e-learning) y aprendizaje móvil (m-learning) requiere el desarrollo de competencias digitales por parte del profesorado como alumnado (Kumar Basak et al., 2018).

Distinta a la educación en línea voluntaria, efectiva y bien diseñada que tiene en cuenta la modalidad, el ritmo, la proporción estudiante-docente, el método pedagógico, el rol de evaluación en línea de docentes y estudiantes, la sincronía comunicativa en línea y la fuente de retroalimentación, la educación en línea en tiempos de emergencia impulsada por la pandemia de la COVID tiene como objetivo principal proporcionar acceso rápido y temporal a la educación en lugar de reinventar un ecosistema de educación robusto (Hodges et al., 2020). Frente a los retos tecnológicos, pedagógicos y sociales, un estudio del caso de Italia descubre que existe una brecha tecnológica entre el norte y el sur del país considerando la disponibilidad y tipos de dispositivos y plataformas utilizados (Ferri et al., 2020). La percepción de que la educación en línea sea una opción inferior creada por los movimientos apresurados de transformar la educación tradicional a la educación en línea ha provocado que muchos miembros de la comunidad académica adopten el término *enseñanza a distancia de emergencia* para establecer un claro contraste con la educación en línea de alta calidad (Barbour et al., 2020).

### 2.2. Competencia en comunicación lingüística y competencia digital

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) estableció, como parte de su política lingüística, las competencias comunicativas de la lengua que incluyen las lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas (Consejo de Europa, 2002). Consecuentemente, la Ley Orgánica de Educación (LOE) (Jefatura del Estado, 2006) y la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) recogen la competencia en comunicación lingüística en todas las etapas del sistema educativo español (Jefatura del Estado, 2006, 2020). Reyzábal (2012) propone que la competencia lingüística no solo se

concentre en escuchar y hablar, leer y escribir competentemente, sino también que se amplie a destrezas extralingüísticas como saber subrayar, negociar, intercambiar, reforzar, etcétera.

En la LOMLOE, se incluyen también la competencia plurilingüe y la competencia digital entre las competencias claves en todas las etapas de la educación preuniversitaria por parte de los estudiantes. La competencia digital implica el uso seguro, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, el trabajo y la participación en la sociedad, y el compromiso con ellas (European Commission, 2019). Los procesos de aprendizaje que cada vez más se digitalizan desde finales del siglo XX demandan el desarrollo correspondiente de la competencia digital del alumnado y también de los docentes (Cervera et al., 2016). El Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores (DigCompEdu) engloba las competencias profesionales y pedagógicas de los educadores que facilitan las competencias digitales de los estudiantes (Redecker, 2017). El dominio de la competencia digital docente del profesorado universitario es deficiente (Domingo-Coscollola et al., 2020). La competencia en comunicación lingüística y la digital se entrelazan y se potencian mutuamente en la era digital, donde la comunicación se ha vuelto cada vez más mediada por las tecnologías. El desarrollo de estas competencias resulta esencial para el éxito académico, laboral y social en un mundo globalizado y altamente conectado.

### 2.3. HSK y su equivalencia con MCER

Las pruebas acreditativas del nivel de chino que tienen carácter oficial son el *Hanyu Shuiping Kaoshi* (HSK) regulado por el Center for Language Education and Cooperation (CLEC), anteriormente Office of Chinese Language Council International, en chino Guojia Hanyu guoji tuiguang lingdao xiaozu bangongshi y comúnmente conocido como *Hanban* (Guojia Hanyu guoji tuiguang lingdao xiaozu bangongshi, 2007), un organismo dependiente del Ministerio de Educación de la República Popular China, y el Test of Chinese as a Foreign Language (TOCFL) administrado por el Comité Nacional de la Prueba de Competencia-Huayu (SC-TOP) y dirigido por el Ministerio de Educación de la República de China (Taiwán). En 2022, más de 500,000 candidatos participaron en el HSK (Chinese Test International, 2022), mientras que, en el TOCFL, fueron 49549 en 2021, según los datos más recientes (Guoji ji liang'an jiaoyu si, 2022). En este estudio, se adoptó el HSK como la prueba de nivel de chino de referencia debido a su mayor cantidad de participantes.

En 2007, se publicó el Chinese Language Proficiency Scales for Speakers of Other Languages redactado por *Hanban* (Guojia Hanyu guoji tuiguang lingdao xiaozu bangongshi, 2007). Este documento ofreció una referencia de equivalencia de distintos niveles del HSK y el MCER, sostiene que los niveles 1-6 del HSK equivalen respectivamente al A1-C2 del MCER. Sin embargo, la asociación alemana de profesores de chino Fachverband Chinesisch e.V. (2010) y el sinólogo francés Bellassen (2011) respectivamente mostraron sus discrepancias sobre esta equivalencia recomendada por *Hanban* principalmente por la singularidad de la escritura del chino comparada con los idiomas alfabéticos y la insuficiencia de la cantidad de vocabulario exigido. Se realiza una comparación de equivalencia de distintos niveles del HSK y el MCER propuesta por *Hanban*, Bellassen y la Fachverband Chinesisch e.V. en la tabla 1.

En 2021, se publicó el Chinese Proficiency Grading Standards for International Chinese Language Education por el Ministerio de Educación de China como Normas Nacionales de

la República Popular China (CLEC, 2021), y este documento implica consecuentemente la modificación del HSK en el futuro según él. El HSK se denominará HSK versión 3.0 mientras el HSK que se realizan desde 2007 según el Chinese Language Proficiency Scales for Speakers of Other Languages se llama HSK versión 2.0. Las diferencias destacadas de la versión 3.0 incluyen la introducción de los niveles 7-9, el aumento del vocabulario necesario en los niveles 1-6 y la recategorización de las bandas. Al HSK versión 2.0 se le ofrece equivalencia de manera explícita al MCER, pero en el caso del HSK versión 3.0 aún no se ha ofrecido referencia de correlación entre el HSK y el MCER. Hasta ahora, los niveles de 1 a 6 del HSK siguen iguales desde 2007 habiendo aparecido del 7 al 9 en diciembre de 2022. La tabla 1 compara la equivalencia de los distintos niveles de HSK y el MCER tanto en los documentos oficiales chinos como en los estudios mencionados anteriormente de Bellasen y Fechverband Chinesisch e.V. En el cuestionario se referenciaron estas consideraciones de equivalencia.

**Tabla 1.** Comparación de equivalencia de distintos niveles del HSK y el MCER

| HSK 2.0 |                  |            |      | HSK 3.0          |            | FRANCIA   | ALEMANIA  |
|---------|------------------|------------|------|------------------|------------|-----------|-----------|
| Nivel   | Palabras (total) | Banda      | MCER | Palabras (total) | Banda      | MCER      | MCER      |
| 1       | 150              | Básico     | A1   | 500              | Básico     | < A1      | -         |
| 2       | 300              |            | A2   | 1272             |            | A1.1      | A1.1      |
| 3       | 600              | Intermedio | B1   | 2245             | Intermedio | A1-A2     | A1        |
| 4       | 1200             |            | B2   | 3245             |            | A2        | A2        |
| 5       | 2500             | Avanzado   | C1   | 4316             | Avanzado   | B1-B2     | B1        |
| 6       | > 5000           |            | C2   | 5456             |            | B2-C1     | B2        |
| 7-9     | N/A              | N/A        | N/A  | 11092            | Avanzado   | sin datos | sin datos |

### 3. OBJETIVOS

Esta investigación tiene tres objetivos generales:

1. Comparar las percepciones y experiencias de los estudiantes de CLE en España sobre su desarrollo de las competencias lingüísticas (expresión oral (EO), expresión escrita (EE), comprensión auditiva (CA) y comprensión lectora (CL)) tanto en las clases presenciales como en las clases en línea en tiempos de emergencia.
2. Detectar las dificultades y problemas generales e intrínsecos derivados de las características del idioma chino que tienen los estudiantes de CLE en España en las clases en línea en tiempos de emergencia.
3. Proponer a los docentes posibles consejos de mejora a partir de las experiencias de los estudiantes de CLE en España basándose en las respuestas de los estudiantes.

#### 4. METODOLOGÍA Y ANÁLISIS

Se elaboró un cuestionario en la plataforma de Formularios de Google cuyo enlace se difundió entre el alumnado de CLE en los docentes de chino a distintos tipos de centros de CLE en España que incluyen los Instituto de Confucio de Barcelona, Granada, León y Madrid, Aulas Confucio de Andalucía, las Escuelas Oficiales de Idiomas de Córdoba, Jaén, Málaga, Murcia y Sevilla y varias universidades y academias. Los resultados se enviaron a la plataforma entre el 22 de enero y el 10 de febrero de 2023 y se creó una hoja de cálculo que facilitó la elaboración de las estadísticas de los mismos. El cuestionario constó de dos partes; en la primera parte, los resultados se analizaron con una metodología cuantitativa con variables medibles que incluyen las clases presenciales, las clases en línea y las competencias lingüísticas y en la segunda parte, se utilizó una metodología cualitativa para sintetizar los resultados obtenidos de preguntas cerradas y abiertas.

##### 4.1. Perfiles de los estudiantes encuestados de CLE

El cuestionario se envió al estudiantado de CLE que se encontraba en España en el momento en el que se completaba dicha encuesta a través de sus docentes. En total, se recibieron 73 respuestas que constituyen la muestra de esta investigación. La tabla 2 presenta la distribución de la muestra según sus franjas de edad. Se observa que la franja de edad más importante de los estudiantes encuestados es entre 19 y 29 años, seguida por el grupo de 40 a 49 años y 50-59 años.

**Tabla 2.** *Franjas de edad de los estudiantes encuestados de CLE y sus números*

| EDAD       | <=18   | 19-29   | 30-39   | 40-49   | 50-59   | >=60   |
|------------|--------|---------|---------|---------|---------|--------|
| NÚMERO     | 3      | 19      | 12      | 18      | 17      | 4      |
| PORCENTAJE | 4,11 % | 26,03 % | 16,44 % | 24,66 % | 23,29 % | 5,48 % |

La tabla 3 presenta el género, el tiempo, el nivel y el lugar de estudio de chino de la muestra. Los datos muestran una predominancia de mujeres en la muestra estudiada (60, 27 % de mujeres frente a 39, 73 % de hombres). En relación al tiempo de estudio, se presentan diferentes intervalos. Los participantes que han estudiado durante un periodo de tiempo menor o igual a 1 año representan un 32,88 %, mientras que en el segundo mayor grupo (17,81 %), los participantes han estudiado durante más de 5 años. En cuanto al lugar, las escuelas oficiales de idiomas ocupan el primer puesto con un porcentaje más elevado (68,49 %) comparado con el resto. Con relación al nivel, gran parte de los encuestados se sitúa en los niveles iniciales y básicos, especialmente en los primeros puesto que suman más de la mitad de los encuestados (HSK1 y HSK2).

**Tabla 3.** Género, tiempo, nivel y lugar de estudio de chino de la muestra

| GÉNERO                           |           |                     | TIEMPO (AÑO) |    |         |
|----------------------------------|-----------|---------------------|--------------|----|---------|
| Mujer                            | 44        | 60,27 %             | <= 1         | 24 | 32,88 % |
|                                  |           |                     | 1-2          | 9  | 12,33 % |
|                                  |           |                     | 2-3          | 9  | 12,33 % |
| Hom-<br>bre                      | 29        | 39,73 %             | 3-4          | 7  | 9,59 %  |
|                                  |           |                     | 4-5          | 11 | 15,07 % |
|                                  |           |                     | >=5          | 13 | 17,81 % |
| NIVEL                            |           |                     |              |    |         |
| HSK1                             | A1.1      | Inicial             |              | 27 | 36,99 % |
| HSK2                             | A1.1-A1.2 | Inicial-Básico      |              | 15 | 20,55 % |
| HSK3                             | A1-A2     | Básico              |              | 13 | 17,81 % |
| HSK4                             | A2-B1     | Básico-Intermedio   |              | 11 | 15,07 % |
| HSK5                             | B1-B2     | Intermedio-Avanzado |              | 6  | 8,22 %  |
| HSK6                             | B2-C1     | Avanzado            |              | 1  | 1,37 %  |
| HSK7-9                           | C1-C2     | Superior            |              | 0  | 0,0 %   |
| LUGAR                            |           |                     |              |    |         |
| Instituto Confucio               |           |                     |              | 14 | 19,18 % |
| Academia                         |           |                     |              | 3  | 4,11 %  |
| Universidad                      |           |                     |              | 4  | 5,48 %  |
| Centro de idiomas de Universidad |           |                     |              | 0  | 0,0 %   |
| Escuela oficial de idiomas       |           |                     |              | 50 | 68,49 % |
| Docente particular               |           |                     |              | 2  | 2,74 %  |

#### 4.2. Nivel de satisfacción en clases presenciales y clases en línea

La primera parte del cuestionario se compone de preguntas sobre el nivel de satisfacción del desarrollo de las competencias lingüísticas tanto en las clases presenciales como en las que fueron en línea. Todas las preguntas tenían 5 mismas opciones y solo se podía elegir una para cada pregunta. Las 5 opciones se trataban del nivel de satisfacción del encuestado y fueron valoradas en una escala Likert de mínima puntuación 1 y máxima 5 (totalmente en desacuerdo=1, en desacuerdo=2, ni de acuerdo ni en desacuerdo=3, de acuerdo=4, totalmente de acuerdo=5).

Para comprobar la fiabilidad de los datos, se emplearon el coeficiente de Cronbach, el coeficiente de correlación de Spearman-Brown y la fórmula de Guttman-Flanagan en la plataforma online SPSSAU. La tabla 4 muestra los resultados de fiabilidad.

**Tabla 4.** Resultados de fiabilidad según dimensiones

| DIMENSIÓN   | NÚMERO DE ÍTEMS | A DE CRONBACH | COEFICIENTE DE SPEARMAN-BROWN | FÓRMULA DE GUTTMAN-FLANNAGAN |
|---|-----------------|---------------|-------------------------------|------------------------------|
| Nivel de satisfacción en clases presenciales<br>Casos válidos: 73 | 5               | 0,838         | 0,876                         | 0,825                        |
| Nivel de satisfacción en clases en línea<br>Casos válidos: 73     | 5               | 0,863         | 0,909                         | 0,878                        |

Se observa que los datos de los ítems de cada dimensión tenían alta consistencia interna puesto que el coeficiente de Cronbach, de Spearman-Brown y de Guttman-Flannagan es superior a 0,8. Para comprobar la adecuación de la muestra al análisis factorial, se llevó a cabo la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett. La prueba de KMO obtuvo un resultado aceptable (0,736,  $0,7 < 0,8$ ), y la prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa (0,000,  $< 0,05$ ). Consecuentemente, se procedió a realizar un análisis factorial exploratorio para los 10 ítems en el cuestionario. Se extrajeron 2 factores que explicaron el 65,036 % de la varianza acumulada con sus matrices de cargas factoriales rotadas con método de rotación Varimax. El factor 1 corresponde a los ítems de clases en línea (valores entre 0,903 y 0,794), y el factor 2 a los ítems de clases presenciales (valores entre 0,862 y 0,502). También se hizo un estudio de correlaciones de Pearson, pero no se descubrió ninguna correlación significativa entre la edad, el género, tiempo de estudio, nivel y lugar de los estudiantes en clases presenciales y clases en línea, con el mayor valor de correlación de 0,302 ( $p < 0,01$ ) entre la edad y su nivel de satisfacción en desarrollo de expresión escrita en clases en línea, que mostró una correlación positiva moderada.

A continuación, la tabla 5 muestra las medias y las desviaciones estándar en cada ítem de cada modalidad de clases.

**Tabla 5.** Medias y desviaciones estándar en clases presenciales y clases en línea

| ÍTEMS                | MEDIAS     |          |       | DESVIACIÓN ESTÁNDAR |          |       |
|----------------------|------------|----------|-------|---------------------|----------|-------|
|                      | Presencial | En línea | Dif.  | Presencial          | En línea | Dif.  |
| Expresión oral       | 3,712      | > 3,082  | 0,630 | 1,020               | < 1,064  | 0,044 |
| Expresión escrita    | 3,904      | > 3,219  | 0,685 | 0,945               | < 1,121  | 0,176 |
| Comprensión auditiva | 4,041      | > 3,521  | 0,517 | 0,807               | < 0,988  | 0,181 |
| Comprensión lectora  | 4,096      | > 3,685  | 0,411 | 0,670               | < 0,911  | 0,241 |
| Generales            | 3,822      | > 3,342  | 0,480 | 0,918               | < 1,070  | 0,152 |

Las comparaciones de medias y desviaciones estándar en cada modalidad presentan una unanimidad: el nivel de satisfacción en el desarrollo de cada competencia y sus competencias en general es más alto en clases presenciales que en clases en línea; la desviación estándar en cada ítem es menos importante en clases presenciales que en clases en línea. Estos re-



sultados muestran que los estudiantes percibieron más favorablemente las clases presenciales (media 3,822) que las clases en línea (media 3,342) en cuanto al desarrollo de competencias lingüísticas, y que el desarrollo de las distintas competencias fue más equilibrado en las clases presenciales que en las otras.

Considerando las diferencias de estos valores, se observa que los estudiantes estuvieron menos satisfechos durante las clases en línea con el desarrollo de la expresión escrita (diferencia 0,685) y de la expresión oral (diferencia 0,630). Según la desviación estándar, el desarrollo de la comprensión lectora (diferencia 0,241) es el que presenta la mayor discrepancia entre las clases presenciales y en línea; mientras que el desarrollo de la expresión oral (diferencia 0,044) presenta la discrepancia más baja.

La tabla 6 muestra el recuento de las respuestas en cada ítem.

**Tabla 6.** Recuento y distribución de nivel de satisfacción

| PRESENCIAL |   |     |    |      |    |      |    |      |    |      |
|------------|---|-----|----|------|----|------|----|------|----|------|
| VALOR      | 1 |     | 2  |      | 3  |      | 4  |      | 5  |      |
|            | N | %   | N  | %    | N  | %    | N  | %    | N  | %    |
| EO         | 1 | 1,4 | 11 | 15,1 | 12 | 16,4 | 33 | 45,2 | 16 | 21,9 |
| EE         | 1 | 1,4 | 6  | 8,2  | 12 | 16,4 | 34 | 46,6 | 20 | 27,4 |
| CA         | 0 | 0   | 3  | 4,1  | 13 | 17,8 | 35 | 47,9 | 22 | 30,1 |
| CL         | 0 | 0   | 1  | 1,4  | 10 | 13,7 | 43 | 58,9 | 19 | 26,0 |
| En general | 1 | 1,4 | 4  | 5,5  | 20 | 27,4 | 30 | 41,4 | 18 | 24,7 |
| EN LÍNEA   |   |     |    |      |    |      |    |      |    |      |
|            | 1 |     | 2  |      | 3  |      | 4  |      | 5  |      |
|            | N | %   | N  | %    | N  | %    | N  | %    | N  | %    |
| EO         | 4 | 5,5 | 20 | 27,4 | 21 | 28,8 | 22 | 30,1 | 6  | 8,2  |
| EE         | 6 | 8,2 | 12 | 16,4 | 24 | 32,9 | 22 | 30,1 | 9  | 12,3 |
| CA         | 3 | 4,1 | 8  | 11,0 | 19 | 26,0 | 34 | 46,6 | 9  | 12,3 |
| CL         | 2 | 2,7 | 6  | 8,2  | 15 | 20,5 | 40 | 54,8 | 10 | 13,7 |
| En general | 4 | 5,5 | 13 | 17,8 | 18 | 24,7 | 30 | 41,1 | 8  | 11,0 |

Los valores 1 y 2 representan insatisfacción mientras que los valores 4 y 5, satisfacción. El 6,9 % de los encuestados mostraron insatisfacción en su desarrollo de las competencias en general en las clases presenciales, mientras que casi un cuarto del total (23,3 %) no se mostró satisfecho en las en línea. Por otro lado, el 66,1 % reconoció su desarrollo de competencias en clases presenciales; en las clases en línea, no se observa una diferencia importante (52,1 %).

Analizando los datos detalladamente, se detecta un considerable incremento de insatisfacción tanto en el desarrollo de la expresión oral en clases en línea (32,9 %) comparándose con clases presenciales (16,5 %), como en la expresión escrita (9,6 % vs 24,6 %). Por otra parte, el nivel de satisfacción en estas dos competencias presenta una diferencia aún más grande con un 67,1 % vs el 38,3 % en expresión oral y un 74 % vs el 42,4 % en expresión

escrita; en comprensión auditiva y comprensión lectora, también se percibe una variación notable (78 % vs 58,9 % y 84,9 % vs 68,5 %).

### 4.3. Problemas y dificultades en clases en línea

La segunda parte del cuestionario trata de recopilar los problemas y dificultades en clases en línea y los consejos de mejora. Consta de preguntas cerradas con la posibilidad de seleccionar múltiples opciones, además de preguntas abiertas. Los resultados de la encuesta realizada a un total de 73 estudiantes muestran que el 52,8 % experimentó problemas y dificultades durante las clases en línea, mientras que el 47,2 % afirmó no haber tenido dificultades. Considerando que más de la mitad de los encuestados estuvo obligado a afrontar problemas que surgieron en clases en línea, es esencial conocer sus obstáculos antes de proponerse las medidas oportunas.

En conclusión, se obtuvieron los siguientes problemas y dificultades en clases en línea.

**Tabla 7.** *Problemas y dificultades en clases en línea*

| ÍTEM | PROBLEMAS Y DIFICULTADES  | %    |
|------|---|------|
| 1    | Mi conexión a internet es inestable y/o no tiene velocidad suficiente.          | 36,8 |
| 2    | El dispositivo que tengo es antiguo porque va muy lento.                        | 10,5 |
| 3    | No sé muy bien manejar la plataforma de la clase.                               | 10,5 |
| 4    | No domino muy bien el dispositivo que uso para dar las clases.                  | 10,5 |
| 5    | Tengo menos posibilidad de contar con el apoyo del profesor o de la profesora.  | 57,9 |
| 6    | Tengo que dedicarme más tiempo para estudiar por mi cuenta fuera de las clases. | 52,6 |
| 7    | Me cuesta más mantener atención en las clases en línea que las presenciales.    | 44,7 |

Los ítems 1 y 2 se relacionan con la asequibilidad digital y la accesibilidad digital, son dificultades difíciles de superar que dependen de las situaciones socioeconómicas de estudiantes y las infraestructuras de telecomunicación. En una de las respuestas se explicita que por dejar de trabajar tiene problemas económicos y no se le permite actualizar su dispositivo. Los componentes pertinentes que afectan directamente la calidad de las clases en línea incluyen el micrófono, los auriculares, el rendimiento del procesador, la capacidad de memoria RAM, la versión del sistema operativo, etcétera. Si el dispositivo del estudiante se queda obsoleto y no cuenta con recursos económicos para conseguir otro dispositivo adecuado, las experiencias en clases en línea pueden no estar garantizadas.

El tipo de dispositivo utilizado en las clases en línea también forma parte de los factores que incluyen las experiencias. El ordenador es más apropiado para usarse en esta modalidad de clases que otros tipos de dispositivos como teléfono móvil y tableta, puesto que cuenta con pantalla más grande y mejor compatibilidad con otros dispositivos externos. Sin embargo, en una encuesta realizada por el Instituto Nacional de Estadística en 2020, aunque los hogares tuvieran el mismo nivel de acceso a conseguir un teléfono móvil, los hogares con menos ingresos mensuales tuvieron menos acceso a un ordenador que los que facturaron más que ellos (Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad, 2021). La falta

de asequibilidad provoca experiencias menos satisfactorias en clases en línea. Por otra parte, en España, aunque el 95,4 % de los hogares en 2020 tuvieron acceso a internet, solo un 63 % de la población rural tiene una velocidad superior o igual a 100 Mbps; un 90 % de este segmento navega a unos 30 Mbps (Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad, 2021). Además de la cobertura de internet, factores como el rendimiento del dispositivo, el funcionamiento del rúter o la ocupación de internet por otros usuarios también afectan el ancho de banda utilizable en las clases en línea.

Los ítems 3 y 4 están relacionados directamente con las competencias digitales de los estudiantes. Según el currículo LOMCE, la competencia digital es una de las competencias claves y requiere saber utilizar recursos tecnológicos para la comunicación y resolución de problemas. Lo que se comenta en el último párrafo también está relacionado en las competencias digitales, puesto que las competencias digitales requieren saber resolver problemas relacionados con el uso de dispositivos utilizados para realizar clases en línea.

Los ítems 5, 6 y 7 son los más frecuentes en esta encuesta. El ítem 5 refleja una de las desventajas de la enseñanza digital: insuficiente interacción debido a las características de esta modalidad. Actividades lúdicas fáciles de desarrollar en clases presenciales no se pueden emplear o no se pueden desarrollar directamente en las clases en línea (Cui, 2020). La educación a distancia no puede proporcionar una solución adecuada para superar las limitaciones geográficas debido a las actuales restricciones tecnológicas, lo que implica una incapacidad para ofrecer una educación a distancia satisfactoria para los estudiantes en estas circunstancias. El ítem 6 indica que estos alumnos con este problema no pudieron cumplir su objetivo de estudio en clases en línea por una razón u otra, lo cual explica que el nivel de satisfacción en clases en línea sea más bajo que en las clases presenciales. Las causas subyacentes del surgimiento del ítem 7 pueden ser múltiples y diversas. Una investigación sobre estudiantes de español como lengua extranjera muestra que algunos dieron menos valores a las clases en línea que en las presenciales en la dimensión de interacción entre los profesores y los estudiantes e interacción entre los estudiantes, que mostraron más interés a aprender en clases presenciales y que tendieron a perder tiempo y sentirse aburridos en clases en línea (Ruiz, 2022). Estos resultados podrán explicar la dificultad de concentrarse en las clases en línea de CLE.

Adicionalmente, los problemas y dificultades indicados por los estudiantes incluyen la falta de interacción con compañeros de clase (no conectan la cámara), falta de recursos didácticos facilitados por el profesorado, dificultad de escuchar al profesor por distorsión de micrófono, sentimiento de no ser escuchado o no recibir atención en clases grupales, ausencia de seguimiento por parte del profesorado, materiales didácticos inadecuados para estudiar en clases en línea, falta de motivación que si fuera presencial, etcétera.

Preferencias por clases presenciales y clases en línea y sus razones

Una vez estudiadas las percepciones por parte de los estudiantes sobre el desarrollo de sus competencias lingüísticas en las clases en línea, se investigaron las preferencias y se recopilieron sus razones de elección, de las cuales se analizaron los puntos débiles de la modalidad de clase en línea. La figura 1 muestra las preferencias a distintas modalidades de clases de los encuestados.



**Figura 1.** *Preferencias a distintas modalidades de clases*

La mayor parte de los estudiantes (56%) preferían las clases presenciales por las siguientes razones principales como muestra la figura 2.



**Figura 2.** *Razones de preferir clases presenciales*

De acuerdo con los resultados obtenidos, el 29 % de los encuestados considera que una combinación de las clases presenciales y virtuales resulta más adecuada. Las razones dadas se pueden sintetizar en la flexibilidad de horario y la conveniencia de organización puesto que la mayoría de ellos tuvieron necesidades de compaginar horarios con otras actividades. Por otro lado, sólo el 8 % eligió clases en línea como su modalidad de clase preferible. La muestra es bastante pequeña (6) y las razones proporcionadas por los estudiantes son dispersas.

## 5. DISCUSIÓN

Este estudio está enfocado en las percepciones del desarrollo de la competencia lingüística tanto en clases presenciales como en línea de los estudiantes de chino como lengua extranjera en España. Se llevó a cabo a través de cuestionarios con preguntas cerradas

medibles y preguntas abiertas con el objetivo de detectar los problemas y dificultades que afrontaron por el forzado cambio a clases en línea. Después de llevar casi 3 años estudiando chino en situaciones especiales por medidas sanitarias, los estudiantes de CLE en España aún observan la necesidad de aportar mejoras considerables a sus experiencias de aprendizaje con las clases en línea. Aunque no todas las soluciones dependen de los esfuerzos de los docentes, una gran cantidad de trabajo está pendiente de realizarse por parte del profesorado.

El descubrimiento más destacable entre los resultados obtenidos es que los estudiantes de CLE prefieren las clases presenciales frente a las clases en línea puesto que consideran las clases presenciales más eficaces para desarrollar las competencias lingüísticas. Esta conclusión es coherente con los resultados de una investigación realizada con estudiantes universitarios de español como lengua extranjera en Taiwán sobre la mejora de sus competencias lingüísticas en clases presenciales (Ruiz, 2022); en el caso de estudiantes de educación primaria en España, la mayoría también prefiere el aprendizaje en el aula (Ruiz Hidalgo, 2021). Sin embargo, los resultados del estudio de Fan & Tian (2022) muestran que los participantes percibieron positivamente sus experiencias de aprendizaje de CLE en línea en tiempos de emergencia. Hay algunas personas que prefieren clases híbridas puesto que valoran la conveniencia y flexibilidad, según este estudio y el de Ruiz Hidalgo (2021). Es posible que, para estas personas, la conveniencia y practicidad en el aprendizaje en línea representen un factor motivacional importante (Jin et al., 2021). Otro aspecto interesante es el siguiente: los estudiantes tímidos pueden contestar usando el teclado en lugar de decir las respuestas oralmente puesto que la atmósfera en clases en línea resulta más relajada (Zhao et al., 2020).

Los análisis y resultados obtenidos en las dos partes del cuestionario son interconectados. Al ordenar los niveles de satisfacción en cada competencia lingüística en clases en línea, la EO y EE son las dos competencias que menos se desarrollaron, y ambas son competencias de expresión que requieren output, es decir, el alumnado tiene que producir activamente en la lengua meta. Este resultado coincide con Yang (2021) que indica que se desarrolla mucho menos la expresión oral durante las clases en línea si se comparan con las presenciales.

De los problemas descritos en las investigaciones sobre las clases en línea, los más comunes son la dificultad de interactuar con los docentes, mantener atención y la deficiencia de la conexión a internet. La mala calidad de la conexión a internet se menciona en varios estudios como un factor significativo a la hora de explicar la insatisfacción con las clases en línea (Chen, 2022; Gao, 2020; Ruiz, 2022; Wang, 2022; Zhao et al., 2020). Otro aspecto reseñado es la necesidad de tener autodisciplina (Bao et al., 2021; Gao, 2020); el alumnado encuentra muchas dificultades cuando tiene que mantener la atención durante las clases en línea. Según varios estudios, la falta de comunicación e interacción con los compañeros y docentes perjudica los resultados de estudio de CLE (Fan & Tian, 2022; Maican, 2021; Zhao et al., 2020), lo cual coincide con los problemas observados en este trabajo.

Entre las opiniones de los encuestados, hay personas que critican la falta de organización y pautas por parte de los docentes. Según Gao (2020), se pueden implementar estrategias de enseñanza apropiadas asociadas con el diseño del plan de estudios y basados en investigación específica para la enseñanza en línea, con el objetivo de reducir el estrés de los estudiantes y facilitar los resultados del aprendizaje. La mayoría de los estudiantes pudieron desarrollar sus habilidades de expresión escrita y comprensión lectora en clases en línea con las estrategias implementadas en el estudio y, consecuentemente, estuvieron satisfechos en general

con su progreso de aprendizaje. Los cursos en línea adecuadamente organizados y claramente estructurados, que brindan suficiente soporte técnico y utilizan recursos basados en la web, podrían facilitar el aprendizaje de chino de los estudiantes internacionales (Fan & Tian, 2022).

En las entrevistas realizadas por Chen (2022), los docentes ejercieron su agencia para disminuir la desigualdad de recursos de internet y motivar la interacción sincrónica entre estudiantes de distintos países cambiando el formato de las tareas y deconstruyendo las actividades paso a paso. Otro aspecto mencionado por parte de los encuestados es que las clases en línea serían más eficientes si hubiera solo un alumno, puesto que se sienten ignorados y no pueden interactuar fácilmente con los docentes y/o el resto del alumnado.

## 6. CONCLUSIÓN

Los resultados de este estudio indican de manera consistente que los estudiantes tienen un nivel de satisfacción significativamente mayor en el desarrollo de competencias lingüísticas cuando asisten a clases presenciales en comparación con las clases en línea. Específicamente, los hallazgos revelan que los estudiantes están menos satisfechos con el desarrollo de la expresión escrita y oral en las clases en línea, con diferencias sustanciales en comparación con las clases presenciales. En cuanto a los problemas y dificultades experimentados en clases en línea, más de la mitad de los encuestados enfrentó obstáculos, lo que subraya la importancia de abordar estas dificultades antes de tomar medidas correctivas. Las recomendaciones futuras deberían centrarse en abordar los problemas identificados y explorar formas de combinar las ventajas de ambas modalidades para satisfacer las necesidades variadas de los estudiantes. Por parte del profesorado, es fundamental desarrollar sus habilidades digitales para asimilar conocimiento actual de las herramientas de enseñanza en línea y dominar su uso con el fin de planificar e impartir las clases en línea lo más eficazmente posible.

Puesto que existen pocos estudios que investiguen este tema, este estudio sirve como pionero en España de detectar la necesidad de abordar los desafíos específicos asociados con las clases en línea y sirven para mejorar la satisfacción del alumnado y el rendimiento didáctico del profesorado en clases en línea de CLE en España. Por otra parte, considerando las dificultades detectadas y las experiencias profesionales personales como docente de CLE, es imperativo que se avance la funcionalidad de las plataformas utilizadas para llevar a cabo actividades didácticas. Se espera que se mejore la calidad de conexión a internet y que el acceso a internet y a dispositivos necesarios para realizar clases en línea sea más viable; por otro lado, gracias a tecnologías como la realidad aumentada o virtual, se podría aumentar la sensación de inmersión del alumnado.

Este estudio tiene varias limitaciones: en primer lugar, el tamaño de la muestra obtenida no era muy grande y no se han cogido datos suficientemente variados, provenientes de otros tipos de centros de CLE que no fueran escuelas oficiales de idiomas; en segundo lugar, este estudio está enfocado a la búsqueda de los defectos de las clases en línea y por ello, no ha investigado los puntos fuertes desde la perspectiva de alumnado y profesorado; finalmente, en tercer lugar, hay que mencionar que las competencias digitales no se tuvieron en cuenta como un variable junto con las competencias lingüísticas.

En futuro, es necesario que se puedan realizar estudios sobre las competencias digitales del alumnado y del profesorado con el objetivo de explorar las posibles correlaciones

existentes y su nivel de satisfacción con las clases en línea, lo cual no se ha abordado este estudio. En cuanto al perfil del objeto de investigación, se podrían comparar variables como edad, nivel de idioma, estado laboral (estudiantes y trabajadores) con su nivel de satisfacción para averiguar si existe correlación significativa. Además, es aconsejable que se reproduzca este estudio, con objetos de investigación similares o distintos a los de este estudio para verificar los resultados obtenidos e incluso descubrir más problemas y dificultades que tenga el alumnado en clases en línea. Igualmente, es recomendable realizar estudios basados en entrevistas con preguntas abiertas para descubrir opiniones del alumnado que no se puedan obtener de cuestionarios con preguntas cerradas predominantemente. Consideramos que esta área de la didáctica necesita ser investigada, especialmente mediante trabajos de campo, de carácter cualitativo como entrevistas, y proyectos de investigación-acción con fin de mejorar la enseñanza y aprendizaje no solo de CLE en España sino también de otras materias en otros puntos geográficos y culturales en esta modalidad de educación digital.

## 7. REFERENCIAS

- Bao, C., Zhang, J. L., & Dixon, H. R. (2021). Teacher Engagement in Language Teaching: Investigating Self-Efficacy for Teaching Based on the Project “Sino-Greece Online Chinese Language Classrooms”. *Frontiers in Psychology, 12*:710736. Doi: 10.3389/fpsyg.2021.710736
- Barbour, M. K., Labonte, R., Kelly, K., Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). *Understanding Pandemic Pedagogy: Differences Between Emergency Remote, Remote, and Online Teaching*. Unpublished. Doi: <http://rgdoi.net/10.13140/RG.2.2.31848.70401>
- Bellassen, J. (2011). *Is Chinese Eurocompatible? Is the Common Framework Common? The Common European Framework of Reference for Languages Facing Distant Languages* [Ponencia]. New Prospects of Foreign Language Education in Academic Institutions - usage of the CEFR standard, Tokyo University of Foreign Studies, Tokyo, Japón.
- Cabero Almenara, J., Barroso Osuna, J. M., Rodríguez Gallego, M. R., & Palacios Rodríguez, A. d. P. (2020). La Competencia Digital Docente. El caso de las universidades andaluzas. *Aula Abierta, 49*(4), 363-372. Doi: <https://doi.org/10.17811/rifie.49.4.2020.363-372>
- Cama, M. Á. D., & Fernández, M. C. S. (2020). La formación online y su impacto social en España durante la pandemia de la COVID-19. En REDINE, Red de Investigación e Innovación Educativa (Eds.), *Conference Proceedings EDUNOVATIC 2020: 5th Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT*, (1281-1284). Adaya Press.
- Zhonghua renmin gongheguo jiaoyubu guojia yuyan wenzi gongzuo weiyuanhui [Center for Language Education and Cooperation]. (2021). *Guoji zhongwen jiaoyu zhongwen shuiping dengji 国际中文教育中文水平等级标准 [Chinese Proficiency Grading Standards for International Chinese Language Education]*. Disponible en: [http://www.moe.gov.cn/jyb\\_xwfb/gzdt\\_gzdt/s5987/202103/W020210329527301787356.pdf](http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/202103/W020210329527301787356.pdf)
- Cervera, M. G., Martínez, J. G., & Mon, F. M. E. (2016). Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *RIITE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa, (0)*, 74-83, Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/riite/2016/257631>.
- Chen, C. (2021). Using scaffolding materials to facilitate autonomous online Chinese as a foreign language learning: A study during the COVID-19 pandemic. *Sage Open, 11*(3), 1-12. Doi: 10.1177/21582440211040131

- Chen, C. (2022). Factors Affecting Online Chinese as a Foreign Language Learning Stickiness: A Study on International Students in China. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-15. Doi: 10.3389/fpsyg.2021.803669
- Cui, X. (2020). Quanqiu tufa gonggong weisheng shijian beijing xia de Hanyu jiaoxue 全球突发公共卫生事件背景下的汉语教学 [Enseñanza de chino en el contexto de emergencia de salud pública mundial]. *Shijie Hanyu jiaoxue*, 34(3), 291-299.
- Cupeiro, S. V., & Arnau, A. G. (2022). La educación digital en los tiempos del COVID-19: La digitalización forzosa y el ensanchamiento de las brechas educativas. *Teknokultura*, 19(2), 119-121. Doi: <https://doi.org/10.5209/tekn.81157>
- Guoji ji liang'an jiaoyu si [Department of International and Cross-strait Education], República de China. (2022, 18/01/2022). *Ge niandu Huayuwen nengli ceyan baokao renci* 各年度汉语文能力测验报考人次 [Número de participantes en TOCFL de cada año]. Disponible en: [https://depart.moe.edu.tw/ed2500/News\\_Content.aspx?n=A773ACB48CA2E5C3&sms=A0F09EEC2F3F1501&s=94202FF1CC5EF99F](https://depart.moe.edu.tw/ed2500/News_Content.aspx?n=A773ACB48CA2E5C3&sms=A0F09EEC2F3F1501&s=94202FF1CC5EF99F)
- Domingo-Coscollola, M., Bosco-Paniagua, A., Carrasco-Segovia, S., & Sánchez-Valero, J.-A. (2020). Fomentando la competencia digital docente en la universidad: Percepción de estudiantes y docentes. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 167-782. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.340551>
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport, & Culture. (2019). *Key competences for lifelong learning*. Publications Office. Doi: <https://doi.org/doi/10.2766/569540>
- Fachverband Chinesisch e.V. (2010). *Statement of the Fachverband Chinesisch e.V. (Association of Chinese Teachers in German Speaking Countries) on the new HSK Chinese Proficiency Test*. Fachverband Chinesisch e.V.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes y Anaya. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Fan, J., & Tian, M. (2022). Influence of Online Learning Environment and Student Engagement on International Students' Sustainable Chinese Learning. *Sustainability*, 14, 1-15. Doi: <https://doi.org/10.3390/su141711106>
- Ferri, F., Grifoni, P., & Guzzo, T. (2020). Online Learning and Emergency Remote Teaching: Opportunities and Challenges in Emergency Situations. *Societies*, 10(4), 1-18. Doi:10.3390/soc10040086
- Gao, X. (2020). Australian students' perceptions of the challenges and strategies for learning Chinese characters in emergency online teaching. *International Journal of Chinese Language Teaching*, 1(1), 83-98. Doi: 10.46451/ijclt.2020.06.04
- Harasim, L. (2000). Shift happens: online education as a new paradigm in learning. *The Internet and Higher Education*, 3(1-2), 41-61. Doi: [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00032-4](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00032-4)
- Ruiz Hidalgo, D. (2021). El reto de la enseñanza de idiomas online. In S. Sevilla-Vallejo (Ed.), *Teaching and learning in the 21st Century: Towards a Convergence between Technology and Pedagogy*. (pp. 11-19). Adaya Press.
- Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T., & Bond, M. A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*. Disponible en: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>



- Chinese Testing International (2022). *Quanqiu chaoguo 6 wan ming kaosheng canjia! 2022 nian Zhongwen kaoshi wanmei shouguan! 全球超过6万名考生参加! 2022年中文考试完美收官! [¡Más de 60.000 candidatos de todo el mundo! ¡El HSK de 2022 está llegando a su fin!]*. Disponible en: <https://mp.weixin.qq.com/s/vMaCwF2hf9MJv7rJUHoPtQ>
- Jin, Y. Q., Lin, C.-L., Zhao, Q., Yu, S.-W., & Su, Y.-S. (2021). A study on traditional teaching method transferring to E-learning under the COVID-19 pandemic: From Chinese students' perspectives. *Frontiers in Psychology, 12*, 1-14. Doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.632787>
- Kumar Basak, S., Wotto, M., & Belanger, P. (2018). E-learning, M-learning and D-learning: Conceptual definition and comparative analysis. *E-learning and Digital Media, 15*(4), 191-216. Doi: <https://doi.org/10.1177/2042753018785180>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado, 106* de 4 de mayo de 2006. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado, 340*. de 30 de diciembre de 2020. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Li, H., Lu, Y., Yao, J., & Deng, D. (2021). Yiqing fangkong qijian Hanyu guoji jiaoyu zaixian jiaoxue de tiaozhan yu jiyu — Beijing Daxue Duiwai Hanyu Jiaoyu Xueyuan gexinghua zaixian jiaoxue shijian he fansi 疫情防控期间汉语国际教育在线教学的田站与机遇——北京大学汉语教育学院个性化在线教学时间和反思[Desafíos y oportunidades en la enseñanza en línea de la educación internacional china durante la prevención y el control de la epidemia: prácticas y reflexiones sobre la enseñanza en línea personalizada de la Facultad de chino como lengua extranjera de la Universidad de Pekín]. *Beida qingnian yanjiu*(4).
- Li, Y., Li, B., Song, H., Bellassen, J., Liu, L., Wu, Y., Li, Q., Wen, X., Chen, H., & Ren, Y. (2020). “Xinguan yiqing xia de Hanyu guoji jiaoyu: Tiaozhan yu duice” dajia tan (shang) “新冠疫情下的汉语国际教育: 挑战与对策” 大家谈 (上) [Charla sobre “La educación internacional en lengua china bajo la epidemia del nuevo Corona virus: retos y contramedidas”. Primera parte]. *Yuyan jiaoxue yu yanjiu*(4), 1-11.
- Lockee, B. B. (2021). Online education in the post-COVID era. *Nature Electronics, 4*(1), 5-6. Doi: <https://doi.org/10.1038/s41928-020-00534-0>
- Lu, J., Cui, X., Zhang, W., Zhang, P., Liang, X., Zheng, Y., Feng, L., Sun, R., Hao, M., & Gu, C. (2020). “Xinguan yiqing xia de Hanyu guoji jiaoyu: Tiaozhan yu duice” dajia tan (xia) “新冠疫情下的汉语国际教育: 挑战与对策” 大家谈 (下) [Charla sobre “La educación internacional en lengua china bajo la epidemia del nuevo Corona virus: retos y contramedidas”. Segunda parte]. *Yuyan jiaoxue yu yanjiu, (5)*, 1-16.
- Luckin, R., Bligh, B., Manches, A., & et al. (2012). *Decoding learning: the proof, promise and potential of digital education* [Informe]. Nesta. Disponible en: <https://apo.org.au/node/32254>
- Maican, M.-A. C., Elena. (2021). Online Foreign Language Learning in Higher Education and Its Correlates during the COVID-19 Pandemic. *Sustainability, 13*, 1-21. Doi: <https://doi.org/10.3390/su13020781>
- Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad (2021). *TECNOLOGÍA + SOCIEDAD EN ESPAÑA 2021*. Ministerio de asuntos económicos y transformación digital, secretaria técnica. Disponible en: [https://www.ontsi.es/sites/ontsi/files/2022-01/tecnologiasociedadespa%C3%B1a2021\\_0.pdf](https://www.ontsi.es/sites/ontsi/files/2022-01/tecnologiasociedadespa%C3%B1a2021_0.pdf)
- Guojia Hanyu guoji tuiguang lingdao xiaozu bangongshi (Office of Chinese Language Council International). (2007). *Guoji Hanyu nengli biao zhun* 国际汉语能力标准 [Chinese language proficiency scales for speakers of other languages]. Waiyu jiaoxue yuyan jiu chubanshe.

- Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union, Luxembourg. Disponible en: <https://data.europa.eu/doi/10.2760/159770>
- Rodríguez, L. J. C. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 114-139. Doi: <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17125>
- Ruiz, J. P. (2022). Clases en línea y competencia digital en estudiantes taiwaneses de español durante la pandemia COVID-19. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (38), 119-135. Doi: <https://doi.org/10.30827/portalin.vi38.22185>
- Tong, C., & Bai, L. (2020). Xinguan yiqing xia Menguguo zaixian Hanyu jiaoxue zhuangkuang ji celue 新冠疫情下蒙古国在线汉语教学状况及策略 [La situación y las estrategias de la enseñanza de chino en línea en Mongolia durante la pandemia de COVID-19]. *Zhongguo duomeiti yu wangluo jiaoxue xuebao: dianziban*, (31), 40-43.
- Means B., Toyama Y., Murphy R., Bakia M., Jones K. (2009). *Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies*. U.S. Department of Education, Office of Planning, Evaluation, and Policy Development. Disponible en: <https://www2.ed.gov/rschstat/eval/tech/evidence-based-practices/finalreport.pdf>
- Vázquez Cupeiro, S., & García Arnau, A. (2022). La educación digital en los tiempos del COVID-19: La digitalización forzosa y el ensanchamiento de las brechas educativas. *Tekno-kultura. Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales*, 19(2), 119-121. Doi: <https://doi.org/10.5209/tekn.81157>
- Vega Gil, L., Lambea Ortega, M., Revesado Carballares, D., & Vargas Hernández, Y. (2021). Educación y escuela en España en tiempos de pandemia. *Linhas Críticas*, 27, 1-22. Doi: <https://doi.org/10.26512/lc27202138898>
- Wang, M. (2022). *Yinni zhongxue xianshang Hanyu jiaoxue qingkuang diaocha* 印尼中文线上汉语教学情况调查 [Encuesta sobre la enseñanza del chino en línea en las escuelas secundarias de Indonesia]. Universidad de Shandong.
- Wang, Q., & Li, B. (2020). Liyong wenjuan diaocha yiqing shiqi de duiwai Hanyu xianshang jiaoxue 利用问卷调查疫情时期的对外汉语线上教学 [Una encuesta a pequeña escala sobre la enseñanza de chino como idioma extranjero en línea durante COVID-19]. *The Journal of Modernization of Chinese Language Education*, 9(2), 24-33. <http://xuebao.eblcu.com/xuebao/essay/eightteen/04.pdf>
- Yang, Y. (2021). *Análisis de Enfoques Online para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras durante la Pandemia COVID-19* [Trabajo de Fin de Máster]. Universitat Politècnica de València.
- Zhang, P. (2020). Yiqing qijian Yingguo Hanyu jiaoyu de xianshang fazhan 疫情期间英国汉语教育的线上发展 [Desarrollo en línea de la educación del idioma chino en el Reino Unido durante la pandemia]. *Shijie jiaoyu xinxi*, 33(7), 21-24.
- Zhang, Q. (2020). Narrative inquiry into online teaching of Chinese characters during the pandemic. *International Journal of Chinese Language Teaching*, 1(1), 20-34. Doi: 10.46451/ijclt.2020.06.02
- Zhao, L. X., Blankinship, B., Duan, Z., Huang, H., Sun, J., & Bak, T. H. (2020). Comparing face-to-face and online teaching of written and spoken Chinese to adult learners: An Edinburgh-Sheffield case study. *International Journal of Chinese Language Teaching*, 1(1), 83-98. Doi: <https://doi.org/10.46451/ijclt.2020.06.05>