

# EL USO DE UN ENTORNO VIRTUAL PARA EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA POR PARTE DE ESTUDIANTES ADULTOS ITALOPARLANTES<sup>1</sup>

## *A VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENT TO LEARN SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN ITALIAN ADULT LEARNERS*

GINA IEZZI

Universidad de Salamanca

### Resumen

Este estudio explora la eficacia de un entorno virtual en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera a estudiantes adultos italohablantes. La investigación, realizada con un enfoque cuantitativo y cualitativo sobre 21 participantes divididos en tres niveles, muestra cómo la combinación de clases síncronas, que ofrecen interacción inmediata y retroalimentación directa, y clases asíncronas, que permiten flexibilidad y repetición, condujo a mejoras significativas en las competencias lingüísticas de los estudiantes y a una mayor implicación en el proceso de aprendizaje.

**Palabras clave:** Entorno virtual, español como lengua extranjera (ELE), modalidad síncrona, modalidad asíncrona, estudiantes adultos

### Abstract

This study explores the efficiency of a virtual environment in teaching/learning Spanish as a foreign language to Italian-speaking adult learners. The research, conducted using a quantitative and qualitative approach on 21 participants divided into three levels, shows how the combination of synchronous classes, which offer immediate interaction and direct feedback, and asynchronous classes, which allow for flexibility and repetition, resulted in significant improvements in students' language skills and increased engagement towards educational success.

**Key words:** Virtual environment, Spanish as a foreign language, synchronous modality, asynchronous modality, adult learners

---

1 Correo-e: ginaiezzi@usal.es. Recibido: 05-05-2025. Aceptado: 24-11-2025.

## 1. INTRODUCCIÓN

La creciente demanda de cursos de idiomas que se adapten a las necesidades de los adultos, a menudo divididos entre el trabajo y la familia, ha hecho imprescindible la adopción de metodologías que equilibren la flexibilidad del aprendizaje con la oportunidad de una interacción directa y práctica. Tal y como designa la UNESCO y recoge Martínez de Morentin (2006), la educación de adultos no es más que una denominación genérica que engloba un amplio abanico de procesos educativos que se llevan a cabo en la perspectiva de un aprendizaje a lo largo de la vida en el que, según Ríos Cabrera (2009), cada persona enriquece sus conocimientos con vistas a mejorar sus competencias personales, técnicas y profesionales.

Por este motivo, con la llegada de las tecnologías digitales y especialmente tras la pandemia del Covid-19, se han introducido nuevas herramientas para apoyar la enseñanza/aprendizaje de idiomas. En particular, ha resultado prometedor el uso de entornos virtuales, que ofrecen experiencias inmersivas que pueden acercar a los estudiantes al estudio de una lengua extranjera de una forma más práctica y dinámica. De hecho, la formación en línea no es una mera y desafiante traslación de la formación presencial a un entorno digital (Rodríguez et al., 2021) y, por tanto, nace como un útil recurso de emergencia en una época de pandemia, sino que representa un recurso fundamental que permite subsanar algunas de las carencias típicas de la formación presencial al ser capaz de ofrecer una mayor adaptabilidad y accesibilidad a un amplio abanico de herramientas didácticas y métodos innovadores (Inojosa-Roldán, 2023).

A la luz de esta premisa, el objetivo de este estudio es examinar el uso de un entorno virtual en la enseñanza del español como lengua extranjera a aprendices adultos italohablantes, todos mayores de treinta años, con diferentes grados de formación y con experiencia previa de participación en cursos de idiomas presenciales, evaluando cómo este contexto puede mejorar la adquisición de competencias lingüísticas y su motivación gracias a la integración de métodos de enseñanza síncronos y asíncronos. Los métodos de aprendizaje virtual tienen, de hecho, una dinámica propia que repercute en el desarrollo pedagógico de los alumnos (Cedeño, 2019).

Si bien es cierto que el aula virtual no puede replicar la interacción que generalmente se origina en un aula presencial de idiomas, también lo es que en un aula virtual, entornos de aprendizaje más estimulantes y contextos culturales auténticos están a un solo clic de distancia, conciliándose con un aprendizaje más eficaz de la lengua (Arcentales Macas, 2019). El aula virtual, de hecho, ofrece la posibilidad de hacer que los estudiantes se sumerjan en un contexto en el que oigan hablar español constantemente y respiren la auténtica riqueza cultural de los países de habla hispana sin riesgo de interferencias con su lengua materna.

El curso examinado se estructuró en tres niveles (básico, intermedio y avanzado), con el objetivo de responder a las diferentes competencias lingüísticas de los alumnos y fomentar una experiencia de aprendizaje personalizada. Las lecciones síncronas, realizadas en tiempo real, gracias a su enfoque comunicativo permitían interacciones inmediatas y comentarios por parte del profesor, mientras que las lecciones asíncronas

ofrecían a los estudiantes la oportunidad de profundizar en los contenidos a su propio ritmo, asegurando un apoyo continuo incluso fuera del horario de clase presencial (Machuca Vivar et al., 2021). Durante las actividades asíncronas, se pretendía explotar al máximo los recursos proporcionados por la red para promover el desarrollo integral de las competencias orales y escritas. Mientras que, durante las sesiones sincrónicas, la atención se centró en el desarrollo de las habilidades de expresión oral. De este modo, se proyectaba la atención hacia la formación de un alumno competente en todos los aspectos.

El presente estudio analiza la eficacia de este enfoque virtual, explorando cómo la combinación de actividades interactivas en tiempo real y recursos didácticos de uso asíncrono puede contribuir a mejorar las competencias lingüísticas de los estudiantes, con especial atención a los aspectos de comprensión auditiva, gramática y vocabulario, y el impacto que tiene en la motivación y autonomía de los estudiantes al inducirles a completar con éxito el curso. Cabe destacar que la tecnología por sí sola no garantiza una respuesta válida a la complejidad pedagógica que surge durante la actividad docente (Quevedo Arnaiz y García Arias, 2017), por lo que es conveniente incentivar la formación continua del profesor, proporcionar materiales didácticos adecuados y lo más auténticos posibles y crear un entorno de aprendizaje eficaz que responda a las necesidades que puedan surgir, tratando de moldear constantemente la actividad propuesta para que satisfaga las necesidades de los alumnos.

Afirmando esto, la presente investigación quiere articular la siguiente hipótesis: se predice que en el contexto de la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera, el enfoque integrado entre actividades en modo sincrónico y asíncrono conduce a una mejora significativa de las destrezas lingüísticas en comprensión auditiva, gramática y vocabulario para los tres grupos de estudio (básico, intermedio y avanzado), tal y como evidencian las puntuaciones medianas de las pruebas analizadas y comparadas. De hecho, comparando las puntuaciones medianas de las pruebas anteriores y posteriores a la intervención, es de esperar que las puntuaciones medianas posteriores a la intervención sean superiores a las de las pruebas anteriores, lo que indica que la acción educativa tuvo un impacto positivo en todas las destrezas lingüísticas examinadas.

Además, se parte de la hipótesis de que la modalidad sincrónica tendrá un mayor impacto en la mejora de las destrezas lingüísticas de los alumnos de nivel básico, ya que la posibilidad de interacción inmediata y la retroalimentación en tiempo real fomentarán una comprensión más rápida y la adquisición de nuevas destrezas. Por el contrario, los alumnos de nivel intermedio y avanzado se beneficiarán más de la modalidad asíncrona, ya que dispondrán de mayor autonomía para profundizar y consolidar sus conocimientos lingüísticos, pudiendo trabajar con mayor flexibilidad sobre material complejo y abordando retos más específicos de su nivel de competencia.

## 2. METODOLOGÍA

La investigación combina análisis cuantitativos y cualitativos para obtener una visión más completa de la dinámica que influye en la adquisición de lenguas. En particular, el componente cuantitativo se centra en la recogida de datos numéricos mediante pruebas capaces de cuantificar las competencias lingüísticas adquiridas por los alumnos. De hecho, los datos cuantitativos se analizaron mediante la identificación, para cada grupo de alumnos (básico, intermedio y avanzado), de la mediana de los resultados obtenidos en las pruebas de lengua con el fin de medir el valor, de tendencia central, y estimar la mejora real de cada grupo, evitando valores extremos que pudieran distorsionar la media. Para calcular la mediana, de hecho, para cada grupo de aprendizaje, los datos de cada prueba de lengua se ordenaron de forma ascendente, excluyendo los valores más altos y los más bajos, de forma que el valor representado por la mediana coincida con un indicador central de los datos, sin verse influido por puntuaciones excesivamente altas o bajas.

Este procedimiento estadístico se llevó a cabo sobre las pruebas de tres áreas diferentes de la competencia lingüística, elaborando así una mediana para las tres pruebas diferentes administradas (comprensión oral, gramática y vocabulario) y examinando las pruebas previas y posteriores a la intervención, para los grupos intermedio y avanzado, y la segunda prueba formativa y posterior a la intervención para el grupo básico. Posteriormente, para cada grupo, se compararon las medianas resultantes de las pruebas mencionadas con el fin de dibujar una imagen general y fácil de entender del rendimiento de los tres grupos en cada área de competencia.

Aunque los alumnos también trabajaron la producción escrita y oral, estas dos áreas no se incluyeron en el análisis estadístico debido a la necesidad de reducir la variabilidad subjetiva y simplificar el análisis centrándose en habilidades más objetivamente medibles y comparables. De hecho, el análisis cuantitativo no pretende hacer predicciones, sino resumir, sintetizar y describir los datos recogidos y realizar un seguimiento eficaz de cualquier mejora tras la intervención educativa, por lo que incluir las medianas relativas a la producción escrita y oral no habría garantizado la pragmática de los datos recogidos.

El componente cualitativo, por su parte, busca comprender y explorar la complejidad de las percepciones derivadas del proceso de aprendizaje desde la perspectiva de los estudiantes (Vizcaíno et al., 2023). Se trata de recoger un conjunto de datos mediante entrevistas de autoevaluación para explorar las experiencias subjetivas de los estudiantes, sus percepciones sobre el proceso de aprendizaje y sus preferencias sobre los métodos de aprendizaje. A continuación, figuran los ítems evaluados.

|  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| <b>Sección A - Clases asincrónas</b>   |   |   |   |   |   |
| 1. Me gustó poder aprender a mi propio ritmo: completar las actividades con flexibilidad, dedicar más tiempo a los contenidos complejos y fluir más rápidamente en lo que ya sabía.                      |   |   |   |   |   |
| 2. Pude elegir y profundizar en las áreas lingüísticas que me parecían más interesantes o difíciles.   |   |   |   |   |   |
| 3. El material didáctico puesto a disposición (por ejemplo, Classroom) me resultó útil para revisar conceptos cada vez que lo necesité y de varias maneras.  |   |   |   |   |   |
| 4. Las actividades asincrónas me ayudaron a evitar la sobrecarga y a gestionar mejor mis compromisos personales y laborales.   |   |   |   |   |   |
| 5. La falta de interacciones en tiempo real creó un entorno más relajado para el aprendizaje.  |   |   |   |   |   |
| 6. Las clases asincrónas me ayudaron a comprender mejor el contenido que una clase presencial.   |   |   |   |   |   |
| <b>Sección B - Clases sincrónas</b>  |   |   |   |   |   |
| 7. Las clases en directo estimularon mi participación activa, ofreciéndome una satisfacción inmediata.   |   |   |   |   |   |
| 8. Durante las clases sincrónas, sentí que formaba parte de una comunidad de aprendizaje estimulante que fomentaba el intercambio de ideas y la participación.   |   |   |   |   |   |
| 9. Los comentarios directos e inmediatos del profesor durante las clases sincrónas mejoraron mi comprensión y fueron cruciales para mejorar mis conocimientos lingüísticos.                              |   |   |   |   |   |
| 10. Las correcciones en directo me ayudaron a evitar errores en el futuro.   |   |   |   |   |   |
| 11. Las actividades orales y los debates con los compañeros estimularon mi creatividad y mi capacidad de comunicación.   |   |   |   |   |   |
| 12. La regularidad de las clases sincrónicas me ayudó a llevar un buen ritmo de estudio y disciplina.  |   |   |   |   |   |
| <b>Sección C - Consideraciones Generales</b>   |   |   |   |   |   |
| 13. La integración de actividades sincrónas y asincrónas me permitió completar el curso con eficacia.  |   |   |   |   |   |
| 14. Me sentí más motivado e implicado gracias a un enfoque que hizo que el contenido fuera más claro y aplicable.  |   |   |   |   |   |
| 15. El entorno propuesto (interactivo, informal y sin prejuicios) hizo que el aprendizaje fuera más estimulante.   |   |   |   |   |   |
| 16. El material y las plataformas utilizadas influyeron positivamente en la calidad de mi aprendizaje.   |   |   |   |   |   |
| 17. Prefiero aprender mirando imágenes, presentaciones, mapas conceptuales.  |   |   |   |   |   |
| 18. Me resulta más eficaz aprender mediante la escucha y la expresión oral.  |   |   |   |   |   |
| 19. Prefiero aprender de forma independiente, gestionando el tiempo y los modos sin la supervisión del profesor.   |   |   |   |   |   |
| 20. Aprendo mejor con actividades prácticas, simulaciones y ejercicios.  |   |   |   |   |   |
| 21. Me siento más seguro en el uso de la lengua española después de este curso.  |   |   |   |   |   |
| 22. Los compromisos externos (laborales, familiares o personales) limitaron mi participación periódica en las actividades del curso.   |   |   |   |   |   |
| 23. Tuve acceso fácil y continuo a las plataformas y herramientas digitales utilizadas durante el curso.   |   |   |   |   |   |
| 24. Durante el curso, tuve frecuentes oportunidades de exposición a la lengua española fuera de las actividades del curso (por ejemplo, trabajo, relaciones personales, medios de comunicación, viajes). |   |   |   |   |   |
| 25. ¿Tienes alguna sugerencia, comentario o crítica que hacemos sobre el curso? No dudes en compartirlas a continuación: cualquier comentario es útil para nuestra mejora continua.                      |   |   |   |   |   |
| <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>  |   |   |   |   |   |

**Escala de calificación:**

- 1 - Nada de acuerdo
- 2 - Poco de acuerdo
- 3 - Algo de acuerdo
- 4 - De acuerdo
- 5 - Totalmente de acuerdo

**Fig. 1.** Cuestionario de autoevaluación con los ítems traducidos al español para garantizar la claridad y accesibilidad del lector. Fuente: Elaboración propia

Los datos cualitativos se analizaron mediante codificación temática y categorización para patrones recurrentes y temas emergentes con el fin de apoyar la interpretación de los resultados cuantitativos.

La integración de las dos metodologías, cualitativa y cuantitativa, ha permitido profundizar en el conocimiento de los factores que influyen en la eficacia de la enseñanza virtual en las distintas modalidades, no solo en términos de rendimiento lingüístico medible, sino también en lo que se refiere a la experiencia del aprendiente y a sus percepciones de autonomía y motivación. Este tipo de enfoque ha permitido recoger recomendaciones prácticas sobre la enseñanza/aprendizaje virtual del español como lengua extranjera, teniendo en cuenta la diversidad en los niveles de competencia lingüística de los aprendices adultos y las características de cada modalidad de enseñanza. Los resultados obtenidos podrían tener implicaciones significativas para el desarrollo de cursos de idiomas más eficaces, incluyendo programas de formación de profesores y plataformas de aprendizaje en línea (Piñero González, 2021).

El estudio se realizó sobre una muestra de 21 estudiantes adultos de habla italiana matriculados en un curso de español en línea, divididos en tres grupos según su nivel de competencia lingüística: 12 estudiantes en el nivel básico, 6 estudiantes en el nivel intermedio y 3 estudiantes en el nivel avanzado. La duración del curso fue de cuatro meses, de enero a mayo de 2024, y la distribución del número de participantes estuvo determinada por la demanda, que fue mayor en el curso inicial y se redujo gradualmente en los niveles posteriores. En cuanto a la asignación efectiva del nivel, se

realizó una prueba previa para evaluar el perfil de ingreso de cada alumno y asignarle uno de los tres niveles de competencia lingüística inicial.

De hecho, cada nivel de competencia lingüística inicial respondía a un programa personalizado:

- Nivel básico (A1-A2): las lecciones se centraron principalmente en el vocabulario cotidiano (números, fechas y horas; relaciones familiares y profesiones; aspecto físico y carácter; rutinas diarias entre trabajo y ocio; comida y bebida; direcciones, medios de transporte, lugares públicos y tiendas; salud y bienestar); estructuras gramaticales básicas (artículos definidos e indefinidos; pronombres personales de sujeto; adjetivos calificativos; oraciones negativas e interrogativas; presente de indicativo de verbos regulares e irregulares; verbos reflexivos; imperativo afirmativo; pretérito perfecto y pretérito indefinido de verbos regulares e irregulares; futuro próximo; adverbios de lugar; adjetivos y pronombres posesivos, demostrativos e indefinidos; preposiciones; complemento directo y acusativo de persona) y expresiones de uso común (saludos e introducciones; preguntas sencillas y órdenes y peticiones básicas). Los alumnos trabajaron en ejercicios de comprensión oral y escrita, además de participar en conversaciones sencillas a través de videollamada con el profesor y otros miembros del grupo para practicar sobre todo la comprensión oral y la pronunciación. El programa también incluía actividades de escritura, como descripciones breves y frases sencillas, para estimular el aprendizaje a través de la práctica.
- Nivel intermedio (B1-B2): los alumnos abordaron temas más complejos, como conversaciones más articuladas (con el uso de oraciones subordinadas y pronombres directos e indirectos) y el uso de tiempos verbales más avanzados (el pretérito imperfecto; el futuro; el condicional; el imperativo de verbos irregulares y el subjuntivo). Actividades centradas en la comprensión de textos más extensos (como artículos y cuentos) y en el desarrollo de la expresión escrita, con ejercicios de síntesis y producción de textos de complejidad media en los que expresar opiniones, preferencias y comparaciones. Las clases interactivas por videoconferencia incluían también juegos lingüísticos para reforzar el uso de la lengua en contextos reales.
- Nivel avanzado (C1-C2): los alumnos se centraron en la producción y comprensión oral fluida de temas cada vez más complejos. Las clases se basaban en temas auténticos relacionados con la política, la economía, la cultura y la actualidad, lo que permitía a los alumnos profundizar en su vocabulario y en su capacidad para expresar opiniones articuladas. También se planificaron debates, con la presencia de un profesor nativo, para estimular la discusión con el objetivo de desarrollar la capacidad de expresar el propio desacuerdo argumentando de manera coherente y convincente. Además,

se hizo hincapié en la escritura académica y profesional, con ejercicios de redacción de ensayos y cartas formales.

Cada uno de los tres cursos impartidos tenía como objetivo final la consecución descrita en la página web del Instituto Cervantes en su sede de Nápoles:

- Nivel básico (A2): comprender frases y expresiones de uso cotidiano y relacionadas con áreas de interés personal, como información mínima sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de especial interés y ocupaciones.
- Nivel intermedio (B2): relacionarse con hablantes nativos de forma fluida y natural de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo particular; elaborar textos claros y detallados sobre diferentes temas defendiendo el propio punto de vista y señalando ventajas e inconvenientes de las distintas opciones; comprender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos de carácter más técnico.
- Nivel avanzado (C2): desenvolverse con eficacia en cualquier situación, demostrando capacidad para adaptarse a diferentes contextos y un alto grado de precisión y dominio de los matices de la lengua para dar una fluidez natural a todo el discurso.

Además, todo el curso se organizó exclusivamente en un entorno virtual e incluyó diversas herramientas didácticas interactivas: videoconferencias pregrabadas, ejercicios de gramática, juegos lingüísticos, foros de debate y sesiones de conversación en tiempo real con la presencia del profesor para pedir aclaraciones mediante sesiones en grupo o individuales.

Las clases se realizaron en modalidad mixta, combinando actividades síncronas y asíncronas para garantizar un aprendizaje flexible y adaptado a los diferentes estilos y horarios de los estudiantes (Gabarda et al., 2019). Las clases síncronas implicaron la participación de los estudiantes en dos sesiones grupales *online* cada semana, organizadas en tiempo real y con una duración de 60 minutos cada una (los martes y jueves por la tarde de 19 a 20), en la plataforma Google Meet. Las sesiones en directo permitían a los estudiantes interactuar directamente con sus compañeros bajo la supervisión del profesor (hablante nativo en el curso avanzado y en la parte final del curso intermedio), participando en debates, actividades de conversación y juegos lingüísticos. Cada grupo tuvo sesiones dedicadas a alcanzar los objetivos específicos para su nivel de competencia. Además, cada estudiante tenía la posibilidad de solicitar semanalmente una sesión privada de 30 minutos para recibir aclaraciones sobre las clases y las actividades impartidas de forma asíncrona, en un horario que debía acordarse previamente con el profesor responsable del curso. De hecho, además de las clases en directo, los alumnos tuvieron acceso a una serie de clases y materiales didácticos asincrónicos que debían gestionar y completar de forma autónoma.

La plataforma Classroom se utilizó como aula virtual en la que el profesor introducía con antelación y de forma ordenada un amplio abanico de actividades a completar y que incluían:

Videoconferencias pregrabadas sobre conceptos gramaticales y léxicos, seguidas de exámenes subidos a Formularios de Google, que permitían la autocorrección una vez completados.

Hojas de trabajo interactivas para practicar los temas y contenidos tratados durante las videoconferencias pregrabadas con la ayuda de la plataforma Liveworksheets.

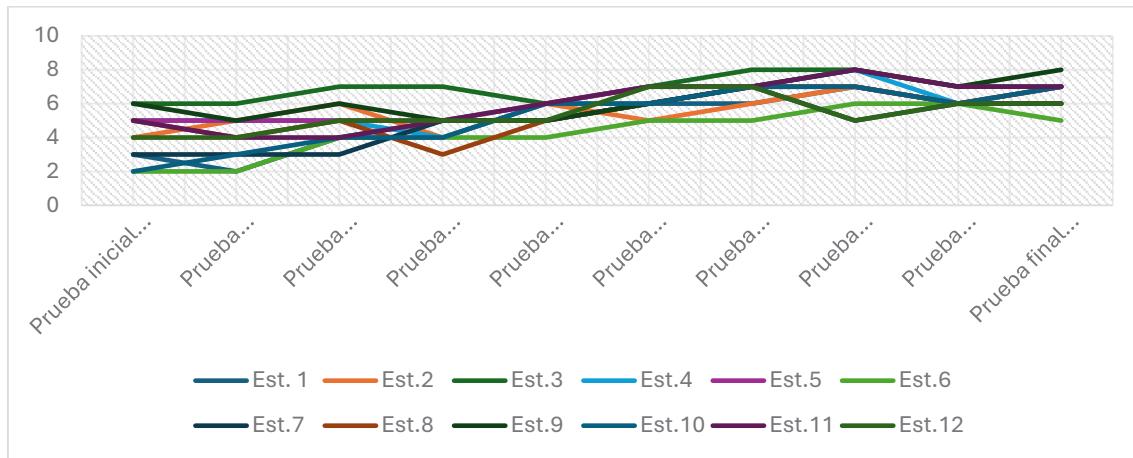
Materiales complementarios que comprendían una serie de actividades multimedia como vídeos, podcasts y lecturas de artículos e historias que los alumnos podían escuchar o leer a su propio ritmo (algunas de estas actividades incluían preguntas de comprensión, en Formularios de Google, correlacionadas con una posterior autocorrección con el objetivo de integrar su propio aprendizaje). Para el curso básico y parte del curso intermedio este material fue creado específicamente con fines didácticos por el profesor con la ayuda de PowerPoint o la plataforma Prezi, mientras que para el resto del curso intermedio y para los alumnos del curso avanzado este material fue auténtico y tomado de YouTube, podcasteros nativos y revistas como El Mundo, El País, ABC y muchas otras incluyendo las hispanoamericanas.

Debates asíncronos en foros de grupo en la plataforma de mensajería instantánea Telegram donde los alumnos podían compartir reflexiones y responder a temas concretos en español, practicando la escritura de forma autónoma.

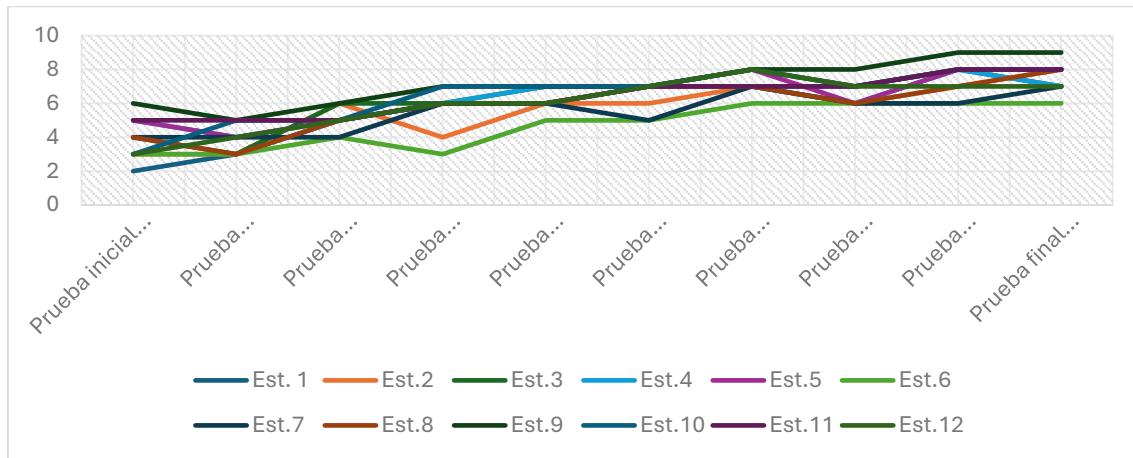
Tal como se evidencia en las respuestas a los ítems 1, 4, 12 y 13 del cuestionario de autoevaluación (ver Figs. 17, 18 y 19), esta combinación permitió a los estudiantes gestionar mejor su tiempo, completando las actividades asíncronas cuando tenían disponibilidad, pero sin renunciar a la interacción directa de las sesiones en directo, lo que dio lugar a un nuevo modelo de enseñanza adaptado a sus necesidades educativas (Zhan y Zhou, 2022).

Todos los datos de la investigación, tanto cuantitativos como cualitativos, se recogieron mediante formularios de Google y luego se introdujeron y analizaron en una hoja de cálculo de Excel. Entre ellos figuran:

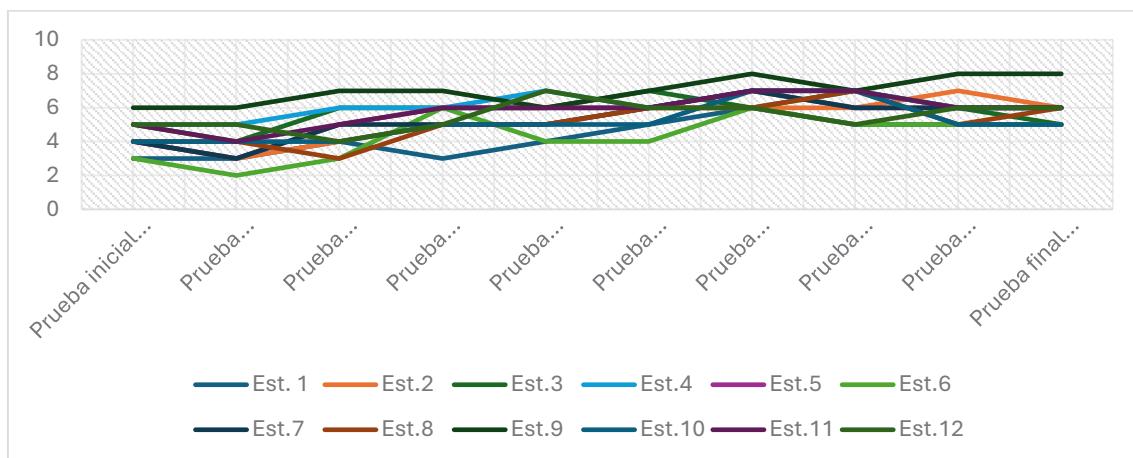
Pruebas previas, formativas (realizadas bimestralmente) y posteriores al curso para medir las competencias lingüísticas iniciales y los progresos posteriores y evaluar objetivamente las mejoras en comprensión oral, gramática y vocabulario. A continuación, figuran los datos recogidos y diagramados.



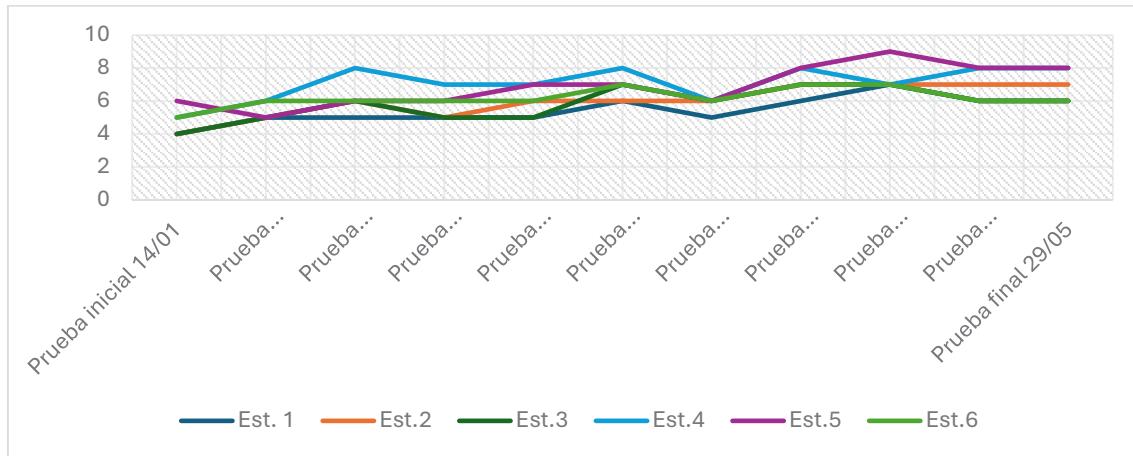
**Fig. 2.** Gráfico que muestra las notas obtenidas por cada estudiante, perteneciente al grupo básico, en las pruebas de gramática. Fuente: Elaboración propia



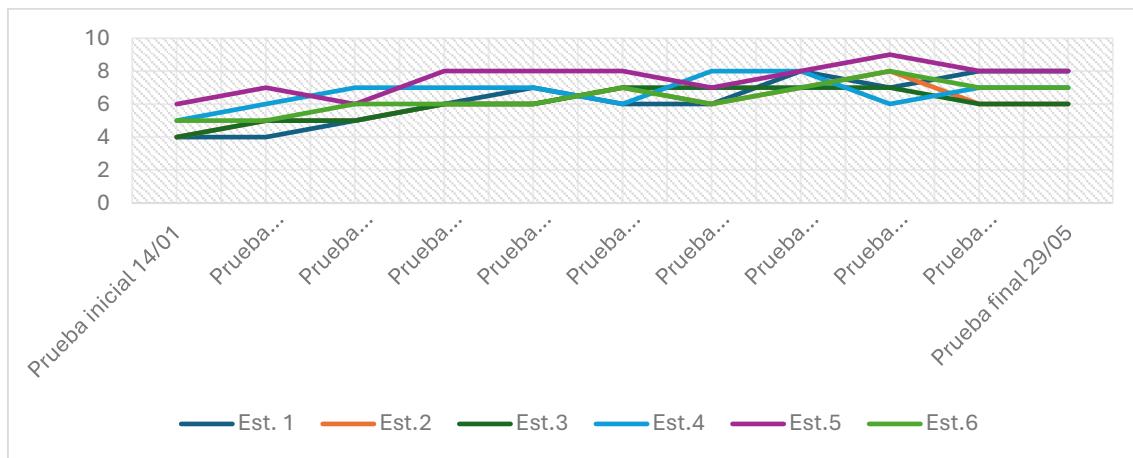
**Fig. 3.** Gráfico que muestra las notas obtenidas por cada estudiante, perteneciente al grupo básico, en las pruebas de vocabulario. Fuente: Elaboración propia



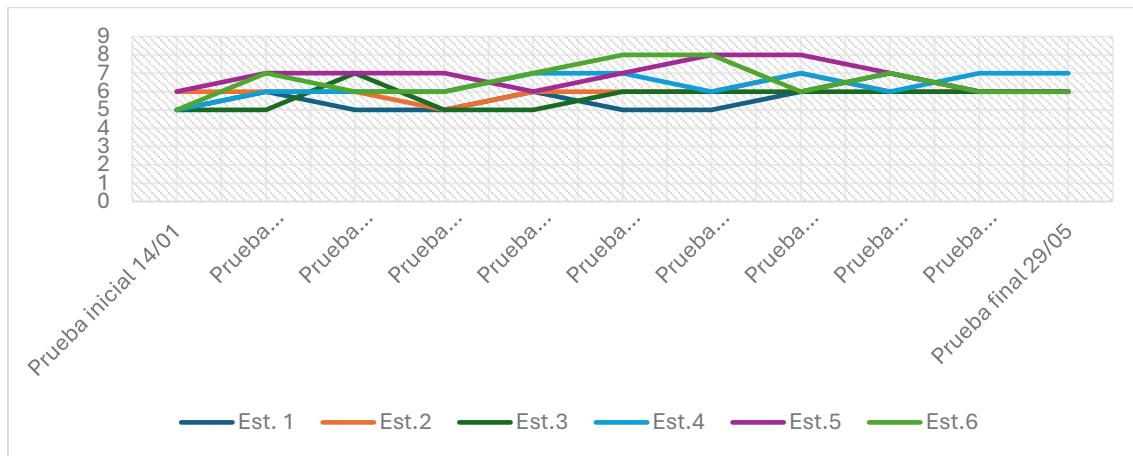
**Fig. 4.** Gráfico que muestra las notas obtenidas por cada estudiante, perteneciente al grupo básico, en las pruebas de comprensión oral. Fuente: Elaboración propia



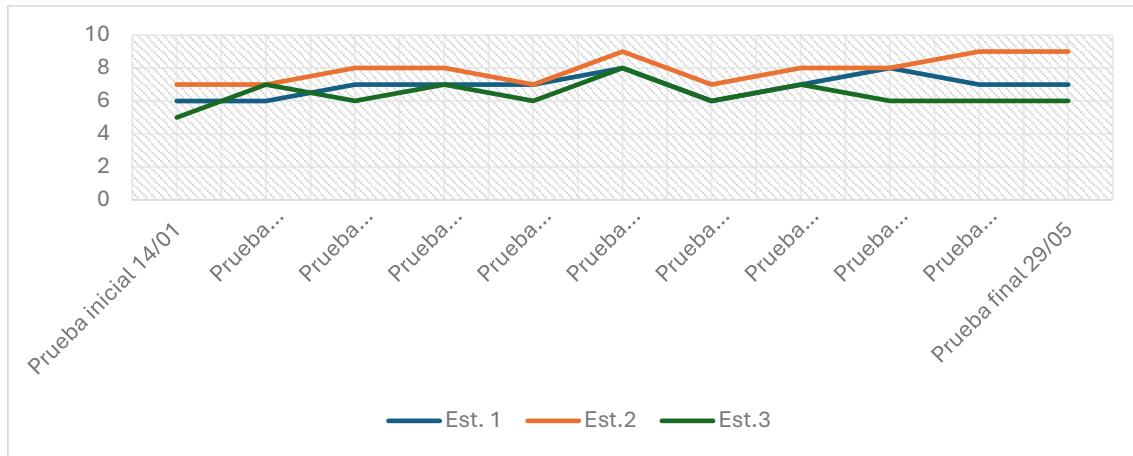
**Fig. 5.** Gráfico que muestra las notas obtenidas por cada estudiante, perteneciente al grupo intermedio, en las pruebas de gramática. Fuente: Elaboración propia



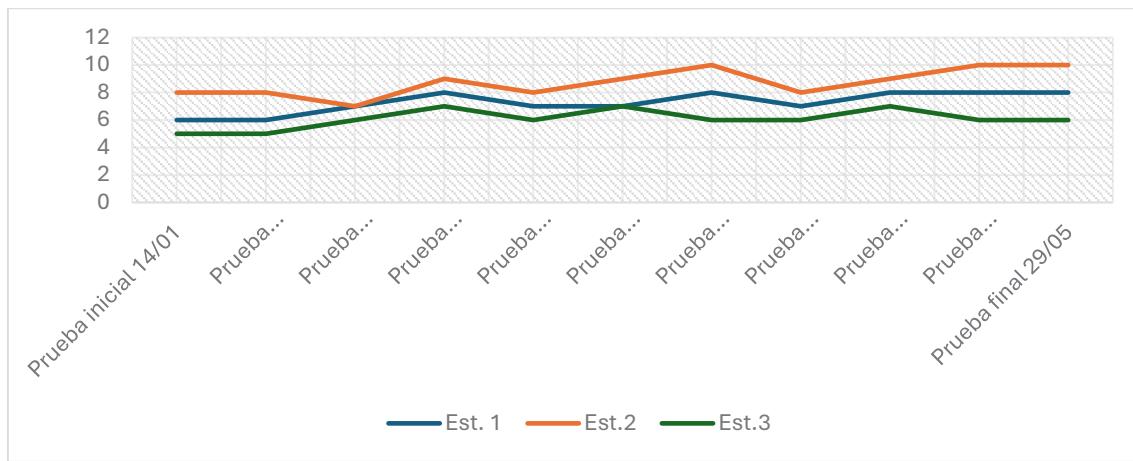
**Fig. 6.** Gráfico que muestra las notas obtenidas por cada estudiante, perteneciente al grupo intermedio, en las pruebas de vocabulario. Fuente: Elaboración propia



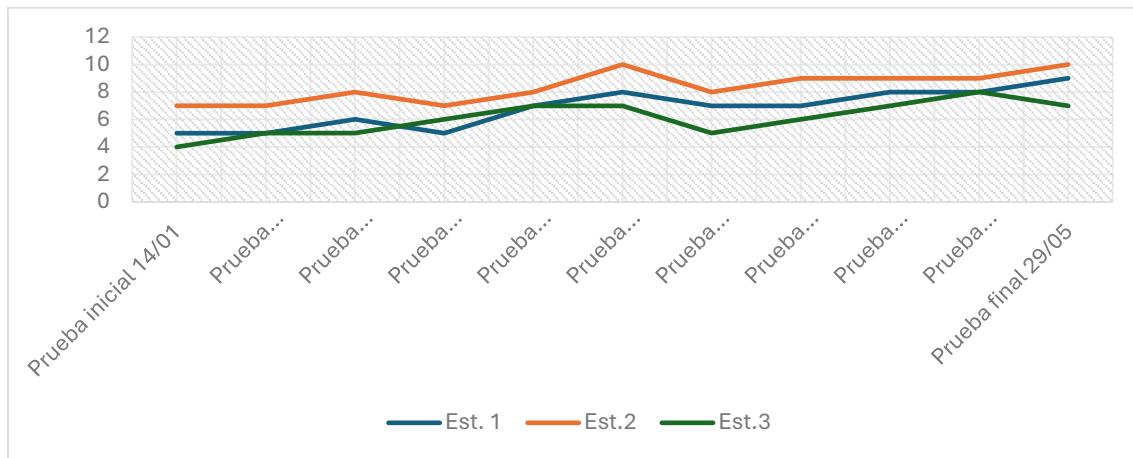
**Fig. 7.** Gráfico que muestra las notas obtenidas por cada estudiante, perteneciente al grupo intermedio, en las pruebas de comprensión oral. Fuente: Elaboración propia



**Fig. 8.** Gráfico que muestra las notas obtenidas por cada estudiante, perteneciente al grupo avanzado, en las pruebas de gramática. Fuente: Elaboración propia



**Fig. 9.** Gráfico que muestra las notas obtenidas por cada estudiante, perteneciente al grupo avanzado, en las pruebas de vocabulario. Fuente: Elaboración propia



**Fig. 10.** Gráfico que muestra las notas obtenidas por cada estudiante, perteneciente al grupo avanzado, en las pruebas de comprensión oral. Fuente: Elaboración propia

Cuestionarios de autoevaluación para recoger información sobre la experiencia de cada estudiante en el uso del entorno virtual como medio de aprendizaje del español como lengua extranjera, especialmente centrados en el análisis de la motivación y la autonomía. A continuación, figuran los porcentajes de cada grupo.

| Ítems                 | 1      | 2      | 3      | 4      | 5      | 6      | 7      | 8      |
|-----------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| 1 - Nada de acuerdo   | 0,00%  | 0,00%  | 0,00%  | 0,00%  | 0,00%  | 0,00%  | 0,00%  | 0,00%  |
| 2 - Poco de acuerdo   | 0,00%  | 0,00%  | 0,00%  | 0,00%  | 0,00%  | 33,33% | 0,00%  | 33,33% |
| 3 - Algo de acuerdo   | 25,00% | 41,67% | 33,33% | 0,00%  | 0,00%  | 41,67% | 0,00%  | 50,00% |
| 4 - De acuerdo        | 50,00% | 50,00% | 58,33% | 25,00% | 16,67% | 25,00% | 58,33% | 8,33%  |
| 5 - Total. de acuerdo | 25,00% | 8,33%  | 8,33%  | 75,00% | 83,33% | 0,00%  | 41,67% | 8,33%  |

| Ítems                 | 9      | 10     | 11     | 12     | 13     | 14     | 15     | 16     |
|-----------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| 1 - Nada de acuerdo   | 0,00%  | 0,00%  | 0,00%  | 0,00%  | 8,33%  | 0,00%  | 0,00%  | 0,00%  |
| 2 - Poco de acuerdo   | 0,00%  | 0,00%  | 33,33% | 0,00%  | 0,00%  | 0,00%  | 0,00%  | 8,33%  |
| 3 - Algo de acuerdo   | 8,33%  | 0,00%  | 33,33% | 25,00% | 0,00%  | 16,67% | 0,00%  | 8,33%  |
| 4 - De acuerdo        | 75,00% | 58,33% | 25,00% | 50,00% | 41,67% | 33,33% | 16,67% | 33,33% |
| 5 - Total. de acuerdo | 16,67% | 41,67% | 8,33%  | 25,00% | 50,00% | 50,00% | 83,33% | 50,00% |

| Ítems                 | 17     | 18     | 19     | 20     | 21     | 22     | 23     | 24     |
|-----------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| 1 - Nada de acuerdo   | 0,00%  | 8,33%  | 50,00% | 0,00%  | 0,00%  | 0,00%  | 16,67% | 50,00% |
| 2 - Poco de acuerdo   | 8,33%  | 41,67% | 41,67% | 16,67% | 0,00%  | 0,00%  | 33,33% | 25,00% |
| 3 - Algo de acuerdo   | 8,33%  | 41,67% | 8,33%  | 16,67% | 16,67% | 8,33%  | 33,33% | 16,67% |
| 4 - De acuerdo        | 33,33% | 8,33%  | 0,00%  | 50,00% | 33,33% | 25,00% | 16,67% | 0,00%  |
| 5 - Total. de acuerdo | 50,00% | 0,00%  | 0,00%  | 16,67% | 50,00% | 66,67% | 0,00%  | 8,33%  |

**Tab. 1.** Tabla de los porcentajes extraídos de los cuestionarios de autoevaluación cumplimentados por los alumnos del grupo básico. Fuente: Elaboración propia

| Ítems                 | 1      | 2      | 3      | 4       | 5      | 6      | 7      | 8      |
|-----------------------|--------|--------|--------|---------|--------|--------|--------|--------|
| 1 - Nada de acuerdo   | 0,00%  | 0,00%  | 0,00%  | 0,00%   | 0,00%  | 0,00%  | 0,00%  | 0,00%  |
| 2 - Poco de acuerdo   | 0,00%  | 0,00%  | 0,00%  | 0,00%   | 0,00%  | 0,00%  | 0,00%  | 0,00%  |
| 3 - Algo de acuerdo   | 0,00%  | 0,00%  | 0,00%  | 0,00%   | 33,33% | 50,00% | 0,00%  | 0,00%  |
| 4 - De acuerdo        | 33,33% | 33,33% | 16,67% | 0,00%   | 50,00% | 16,67% | 66,67% | 50,00% |
| 5 - Total. de acuerdo | 66,67% | 66,67% | 83,33% | 100,00% | 16,67% | 33,33% | 33,33% | 50,00% |

| Ítems                 | 9      | 10     | 11     | 12     | 13     | 14     | 15     | 16     |
|-----------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| 1 - Nada de acuerdo   | 0,00%  | 0,00%  | 0,00%  | 0,00%  | 0,00%  | 0,00%  | 0,00%  | 0,00%  |
| 2 - Poco de acuerdo   | 0,00%  | 0,00%  | 0,00%  | 0,00%  | 0,00%  | 0,00%  | 0,00%  | 0,00%  |
| 3 - Algo de acuerdo   | 16,67% | 16,67% | 16,67% | 0,00%  | 16,67% | 0,00%  | 0,00%  | 0,00%  |
| 4 - De acuerdo        | 50,00% | 66,67% | 50,00% | 33,33% | 16,67% | 16,67% | 66,67% | 16,67% |
| 5 - Total. de acuerdo | 33,33% | 16,67% | 33,33% | 66,67% | 66,67% | 83,33% | 33,33% | 83,33% |

| Ítems                 | 17     | 18     | 19     | 20     | 21     | 22     | 23     | 24     |
|-----------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| 1 - Nada de acuerdo   | 0,00%  | 16,67% | 50,00% | 0,00%  | 0,00%  | 0,00%  | 33,33% | 0,00%  |
| 2 - Poco de acuerdo   | 0,00%  | 50,00% | 33,33% | 0,00%  | 0,00%  | 16,67% | 33,33% | 33,33% |
| 3 - Algo de acuerdo   | 16,67% | 16,67% | 16,67% | 16,67% | 0,00%  | 0,00%  | 16,67% | 16,67% |
| 4 - De acuerdo        | 50,00% | 16,67% | 0,00%  | 50,00% | 16,67% | 50,00% | 16,67% | 16,67% |
| 5 - Total. de acuerdo | 33,33% | 0,00%  | 0,00%  | 33,33% | 83,33% | 33,33% | 0,00%  | 33,33% |

**Tab. 2.** Tablas de los porcentajes extraídos de los cuestionarios de autoevaluación cumplimentados por los alumnos del grupo intermedio. Fuente: Elaboración propia

| Ítems                 | 1       | 2      | 3      | 4       | 5      | 6      | 7       | 8       |
|-----------------------|---------|--------|--------|---------|--------|--------|---------|---------|
| 1 - Nada de acuerdo   | 0,00%   | 0,00%  | 0,00%  | 0,00%   | 0,00%  | 0,00%  | 0,00%   | 0,00%   |
| 2 - Poco de acuerdo   | 0,00%   | 0,00%  | 0,00%  | 0,00%   | 0,00%  | 0,00%  | 0,00%   | 0,00%   |
| 3 - Algo de acuerdo   | 0,00%   | 0,00%  | 0,00%  | 0,00%   | 0,00%  | 66,67% | 0,00%   | 0,00%   |
| 4 - De acuerdo        | 0,00%   | 66,67% | 66,67% | 0,00%   | 66,67% | 33,33% | 0,00%   | 0,00%   |
| 5 - Total. de acuerdo | 100,00% | 33,33% | 33,33% | 100,00% | 33,33% | 0,00%  | 100,00% | 100,00% |

| Ítems                 | 9       | 10     | 11      | 12     | 13      | 14     | 15     | 16     |
|-----------------------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|--------|--------|
| 1 - Nada de acuerdo   | 0,00%   | 0,00%  | 0,00%   | 0,00%  | 0,00%   | 0,00%  | 0,00%  | 0,00%  |
| 2 - Poco de acuerdo   | 0,00%   | 0,00%  | 0,00%   | 0,00%  | 0,00%   | 0,00%  | 0,00%  | 0,00%  |
| 3 - Algo de acuerdo   | 0,00%   | 0,00%  | 0,00%   | 33,33% | 0,00%   | 0,00%  | 0,00%  | 0,00%  |
| 4 - De acuerdo        | 0,00%   | 66,67% | 0,00%   | 33,33% | 0,00%   | 33,33% | 33,33% | 33,33% |
| 5 - Total. de acuerdo | 100,00% | 33,33% | 100,00% | 33,33% | 100,00% | 66,67% | 66,67% | 66,67% |

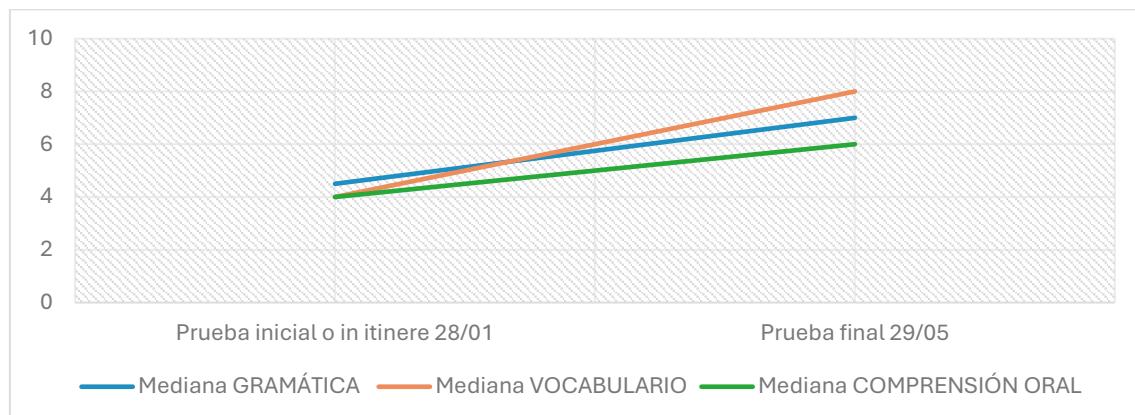
  

| Ítems                 | 17     | 18     | 19     | 20     | 21      | 22     | 23     | 24     |
|-----------------------|--------|--------|--------|--------|---------|--------|--------|--------|
| 1 - Nada de acuerdo   | 0,00%  | 0,00%  | 33,33% | 0,00%  | 0,00%   | 0,00%  | 0,00%  | 0,00%  |
| 2 - Poco de acuerdo   | 0,00%  | 0,00%  | 66,67% | 0,00%  | 0,00%   | 33,33% | 66,67% | 0,00%  |
| 3 - Algo de acuerdo   | 33,33% | 0,00%  | 0,00%  | 0,00%  | 0,00%   | 0,00%  | 0,00%  | 0,00%  |
| 4 - De acuerdo        | 33,33% | 33,33% | 0,00%  | 66,67% | 0,00%   | 33,33% | 33,33% | 33,33% |
| 5 - Total. de acuerdo | 33,33% | 66,67% | 0,00%  | 33,33% | 100,00% | 33,33% | 0,00%  | 66,67% |

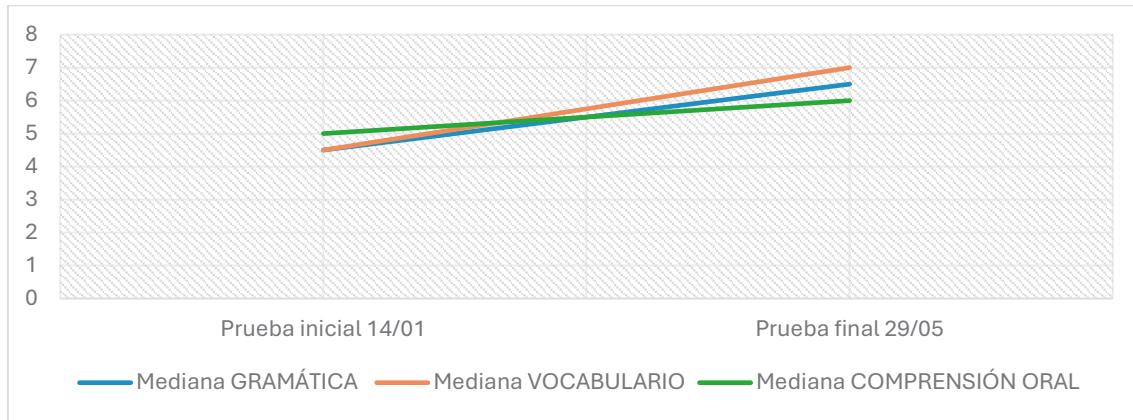
**Tab. 3.** Tablas de los porcentajes extraídos de los cuestionarios de autoevaluación cumplimentados por los alumnos del grupo avanzado. Fuente: Elaboración propia

### 3. RESULTADOS Y DEBATE

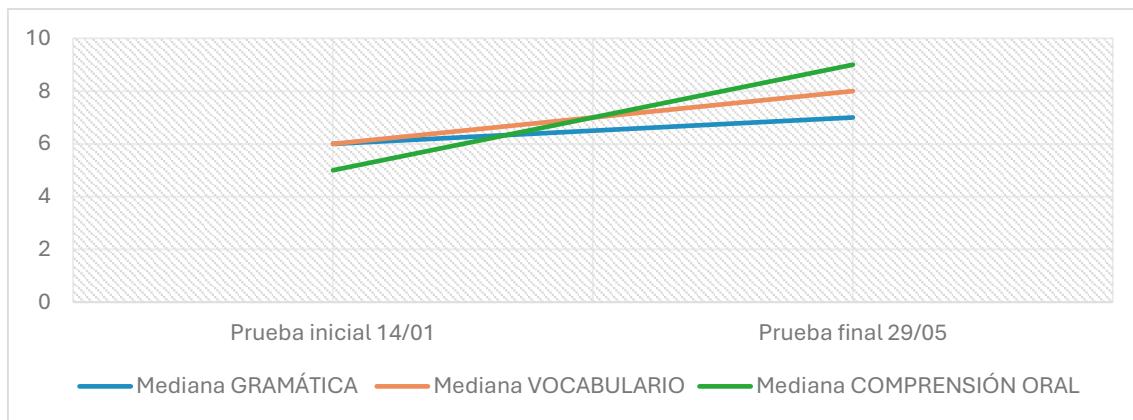
De acuerdo con la primera hipótesis, los resultados muestran una mejora significativa de las destrezas lingüísticas (comprensión oral, gramática y vocabulario) en los tres grupos (básico, intermedio y avanzado). Las siguientes imágenes demuestran el aumento de las medianas de las pruebas posteriores a la intervención en comparación con las pruebas previas, para los niveles intermedio y avanzado, e *in itinere*, para el nivel básico.



**Fig. 11.** Gráfico de las medianas del grupo básico, antes y después del curso. Fuente: Elaboración propia



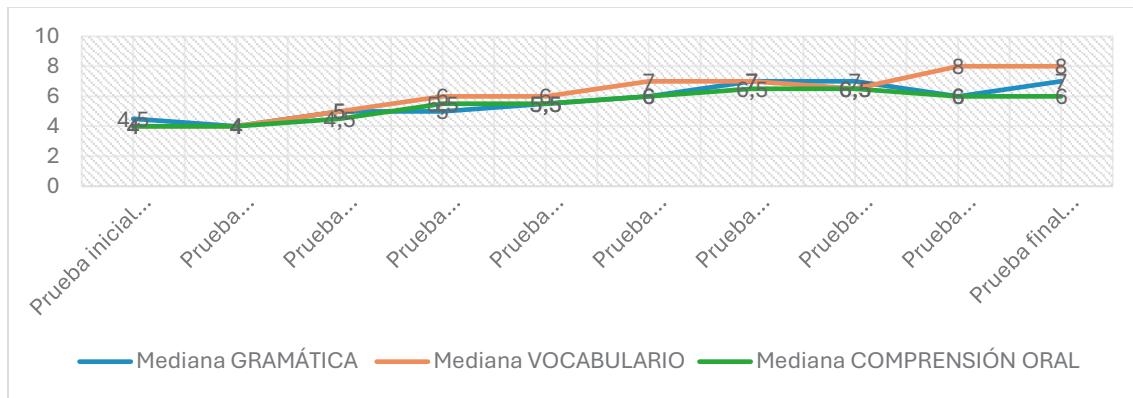
**Fig. 12.** Gráfico de las medianas del grupo intermedio, antes y después del curso. Fuente: Elaboración propia



**Fig. 13.** Gráfico de las medianas del grupo avanzado, antes y después del curso. Fuente: Elaboración propia

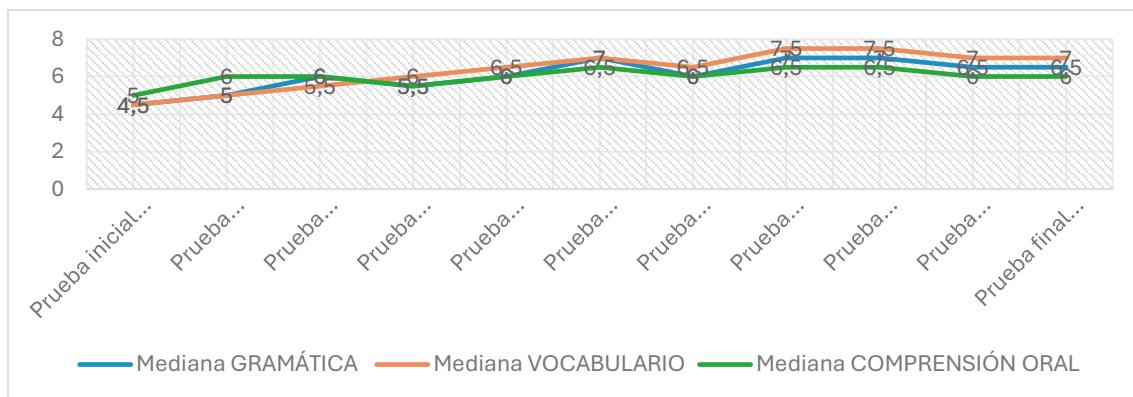
Esto sugiere que el enfoque integrado, con actividades tanto sincrónicas como asincrónicas, tuvo un impacto positivo en el desarrollo lingüístico de los alumnos. De hecho, las puntuaciones medias después de la intervención son superiores a las obtenidas antes de la intervención o *in itinere* (solo en el caso del grupo básico), lo que indica que los alumnos mejoraron realmente sus destrezas lingüísticas, independientemente de su nivel de competencia inicial. En concreto:

- Los alumnos del nivel básico mostraron, con tendencia decreciente, una mejora significativa en el uso del vocabulario esencial, en el uso de conceptos gramaticales básicos y, por último, en el desarrollo de la capacidad de comprensión oral.



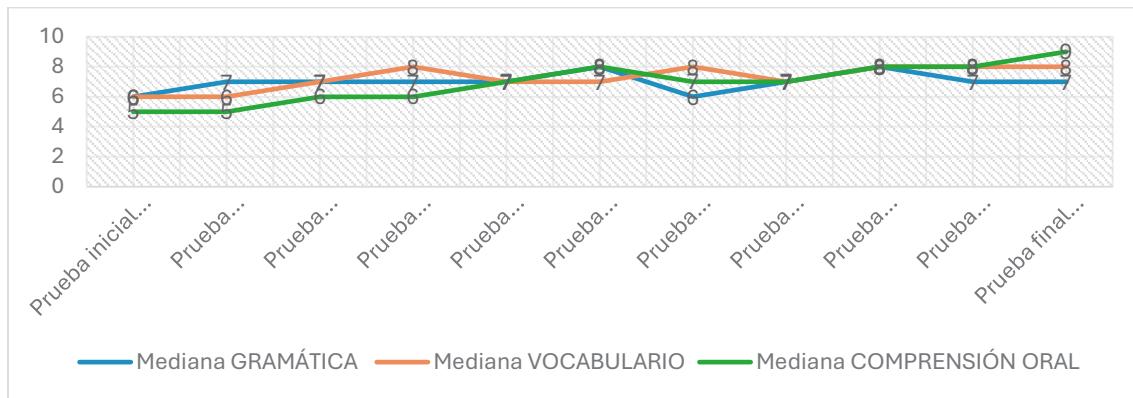
**Fig. 14.** Gráfico de las medianas del grupo básico a lo largo de todo el curso. Fuente: Elaboración propia

- Los alumnos del nivel intermedio mostraron una mejora más notable en gramática y vocabulario que en comprensión oral.



**Fig. 15.** Gráfico de las medianas del grupo intermedio a lo largo de todo el curso. Fuente: Elaboración propia

- Los alumnos del nivel avanzado revelaron, sucesivamente, una notable mejora de la capacidad de comprensión oral, del uso adecuado del vocabulario y de las estructuras gramaticales.



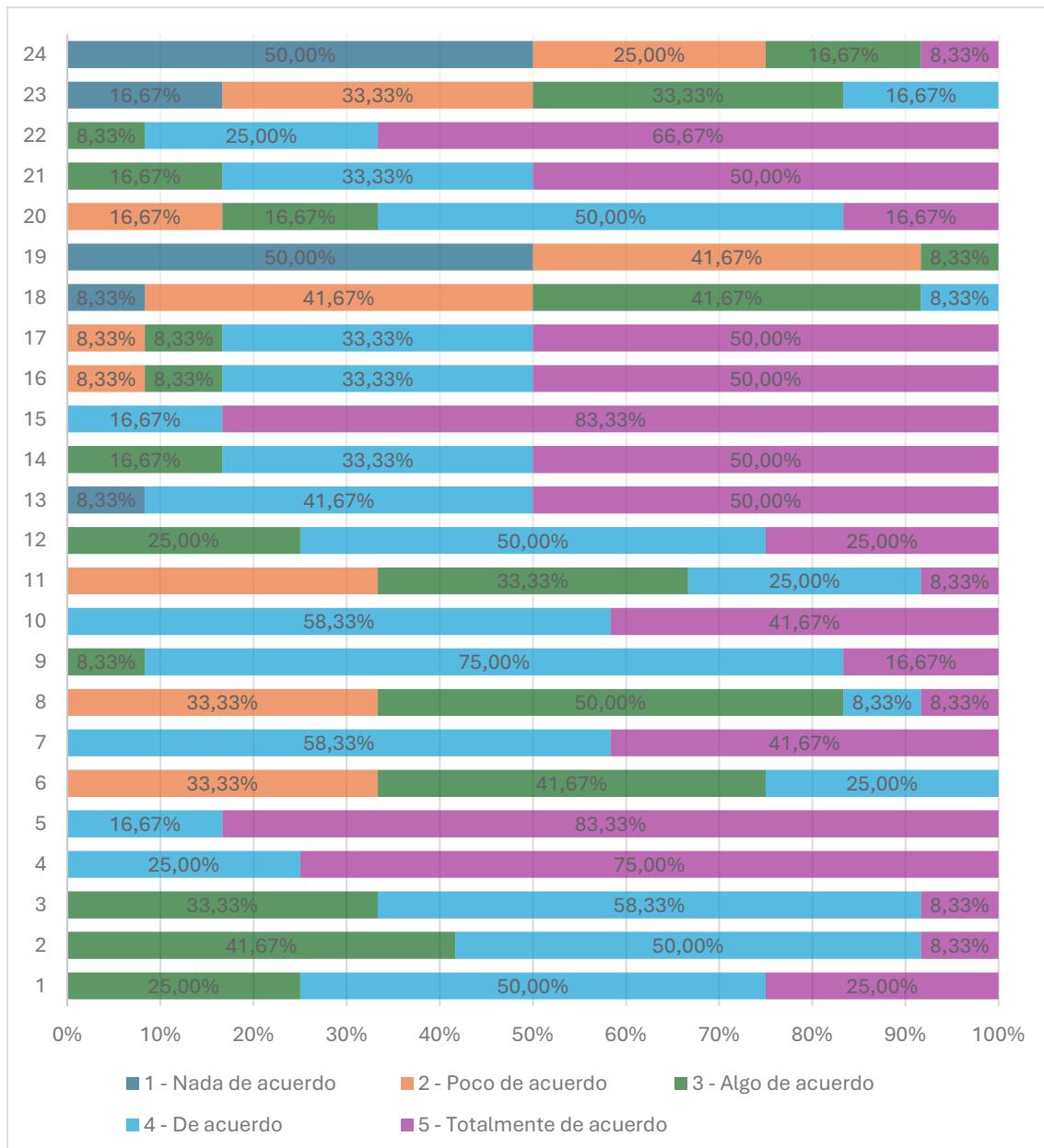
**Fig. 16.** Gráfico de las medianas del grupo avanzado a lo largo de todo el curso. Fuente: Elaboración propia

Se observa que la implementación conjunta, de actividades sincrónicas y asincrónicas, satisfizo eficazmente las necesidades de los estudiantes adultos y resultó adecuado para mejorar las competencias lingüísticas de los tres grupos investigados. De hecho, las medianas posteriores al curso apoyan la idea de que la intervención formativa tuvo un impacto positivo en la adquisición de competencias lingüísticas, con diferencias relacionadas únicamente con el nivel de los alumnos.

Además, todos los estudiantes lograron completar el curso de manera provechosa, lo cual se atribuye a la integración de actividades sincrónicas y asincrónicas, como también se evidencia en las respuestas recogidas en el cuestionario de autoevaluación: las sesiones en directo estimularon la participación activa y la satisfacción inmediata (ítem 7), mientras que la posibilidad de completar las actividades asíncronas permitió a los estudiantes aprender de forma flexible (ítem 1), sin sentirse abrumados por las tareas pendientes y la dificultad de conciliarlas con los compromisos laborales y familiares (ítem 4). Precisamente, los modos síncrono y asíncrono equilibraron la necesidad de flexibilidad con la importancia de la interacción y la retroalimentación directa (ítem 9), fundamentales para el éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera. Además, los estudiantes se declararon activamente implicados en su proceso de aprendizaje, ya que este enfoque fomenta la comprensión profunda y la aplicación práctica de los contenidos lingüísticos (ítem 14). De hecho, el contexto virtual otorga al profesor y al alumno roles complementarios para el éxito de la formación, transformando al profesor en un guía capaz de supervisar el aprendizaje activo del alumno (Cedeño, 2019).

En concreto, el análisis de las respuestas facilitadas en las secciones A y B del cuestionario de autoevaluación muestra una homogeneidad sustancial entre los tres grupos de aprendizaje, en detrimento de la segunda hipótesis, y se desprende que:

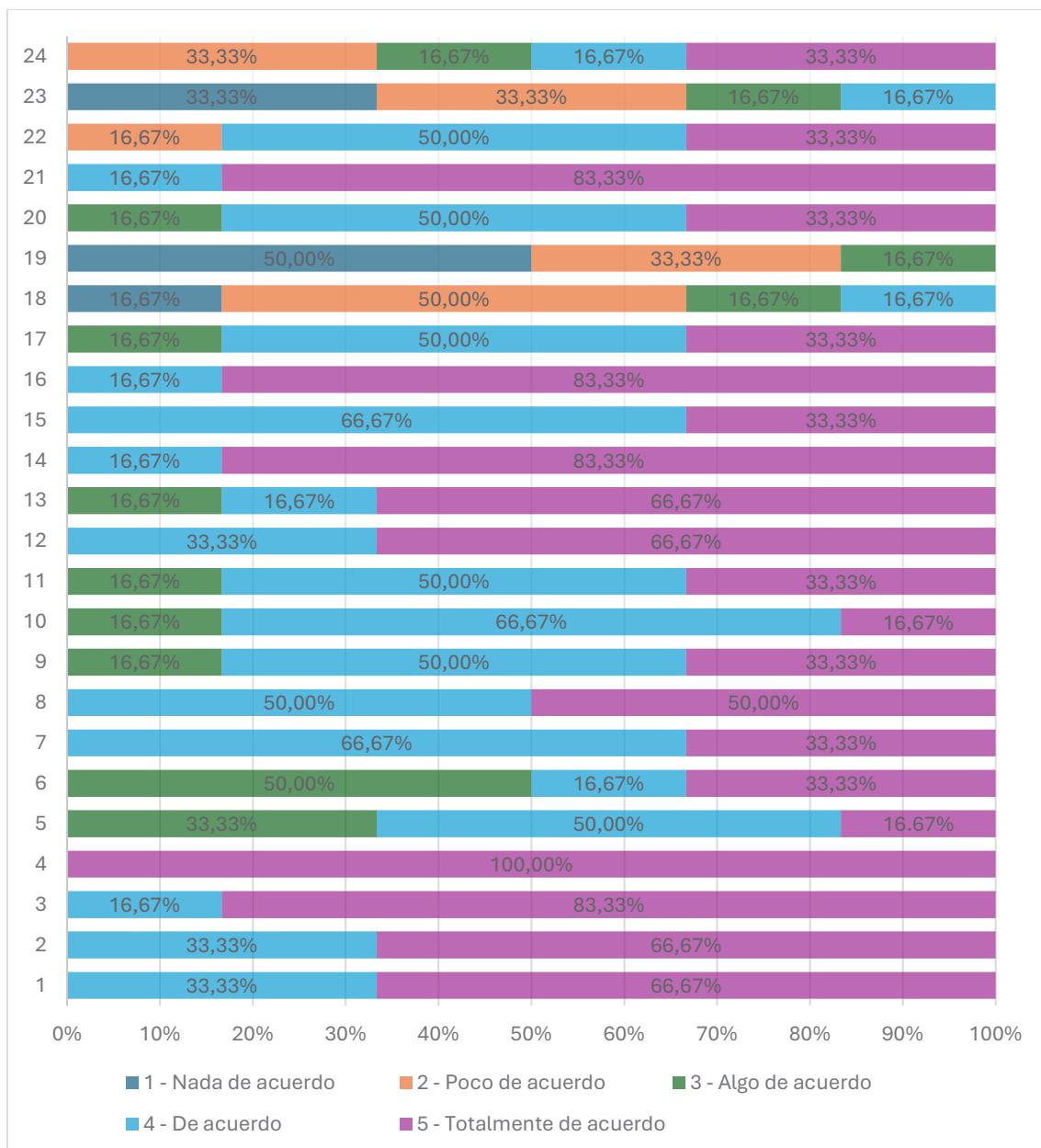
Los estudiantes básicos agradecieron la ausencia de interacciones en tiempo real, ya que vieron desaparecer el miedo a cometer errores delante de los demás y notaron un ambiente más relajado (Hassan et al, 2017). Además, las lecciones asíncronas permitieron a los estudiantes disponer de más tiempo para comprender el contenido y evitar sentirse abrumados o rezagados. En cuanto a las clases síncronas, se valoró positivamente la corrección de errores en tiempo real por parte del profesor, que ofrecía un aprendizaje correctivo inmediato que ayudaba a consolidar la comprensión: la aclaración inmediata evitaba acumular dudas que podrían haber comprometido el aprendizaje posterior. Por otra parte, surgieron evaluaciones menos favorables en relación con la sensación de pertenecer a una comunidad de aprendizaje, capaz de fomentar el intercambio de ideas. En concreto, las respuestas revelan opiniones dispares: algunos estudiantes no se sintieron parte de un grupo en el que poder intercambiar opiniones libremente, compartir ideas o participar de forma colaborativa. Esto indica que los espacios de interacción en directo no siempre fueron vividos como realmente inclusivos por parte de todos los participantes.



**Fig. 17.** Gráfico de los porcentajes obtenidos de las contestaciones al cuestionario de autoevaluación por parte de los alumnos del grupo básico. Fuente: Elaboración propia

Los alumnos de nivel intermedio disfrutaron de las lecciones asíncronas, ya que pudieron repasar el material didáctico, disponible en Classroom, tantas veces como quisieron, lo que permitió una comprensión más profunda y la posibilidad de reforzar conceptos difíciles. Además, estas lecciones incluían una amplia gama de recursos que ofrecían la oportunidad de aprender de diferentes maneras.

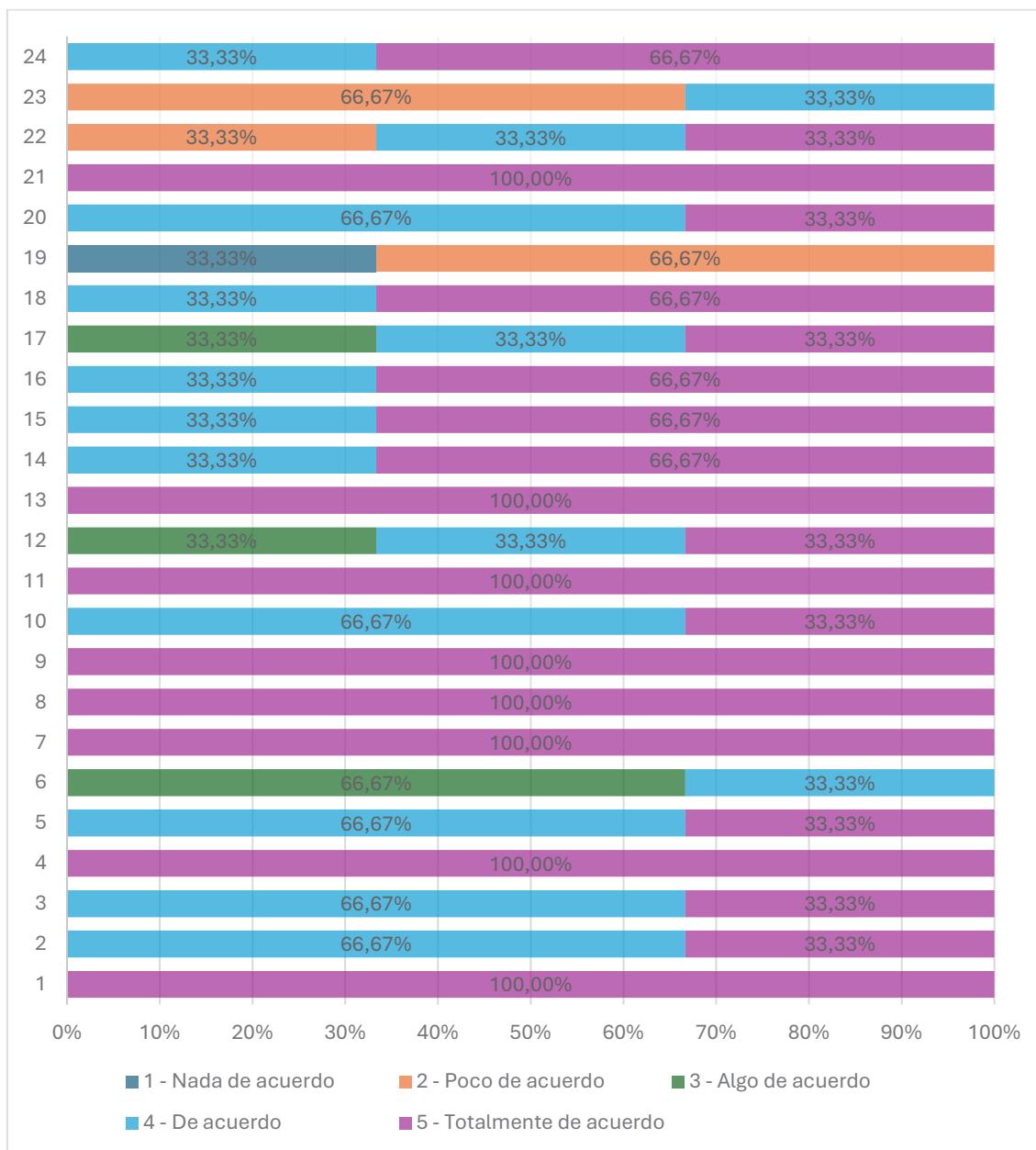
En cuanto a las clases sincrónicas, por el contrario, la exigencia de estar presente en tiempo real se percibió como un fuerte incentivo, ya que los alumnos se sintieron motivados a participar activamente en una comunidad de aprendizaje. Además, la frecuencia regular de las clases sincrónicas ayudó a los alumnos a mantener un ritmo constante de aprendizaje, favoreciendo la disciplina y la constancia en el estudio.



**Fig. 18.** Gráfico de los porcentajes obtenidos de las contestaciones al cuestionario de autoevaluación por parte de los alumnos del grupo intermedio. Fuente: Elaboración propia

Los alumnos avanzados apreciaron las clases asíncronas por la posibilidad de abordar por su cuenta contenidos cada vez más complejos, es decir, se declararon satisfechos poder progresar a su propio ritmo, centrándose en los conceptos en los que necesitaban más atención y acelerando los que ya habían comprendido. De este modo, cada alumno pudo elegir su propio camino de aprendizaje, centrándose en las áreas que consideraba más importantes o que requerían más estudio, y pudo gestionar el ritmo de aprendizaje en función de sus necesidades. En cambio, en las clases síncronas, se sintieron animados a participar activamente y a involucrarse en debates entre compañeros, viendo fomentada la creatividad, las ideas compartidas y

una notable mejora en las habilidades de comprensión y expresión oral al poder contar con retroalimentación inmediata por parte del profesor.



**Fig. 19.** Gráfico de los porcentajes obtenidos de las contestaciones al cuestionario de autoevaluación por parte de los alumnos del grupo avanzado. Fuente: Elaboración propia

Además, todos los participantes afirmaron sentirse más motivados e implicados debido a la naturaleza interactiva de las clases y a la oportunidad de practicar el idioma en un contexto informal, estimulante y sin prejuicios (López et al, 2022), como revela el ítem 15. Por último, los datos recogidos y analizados pusieron de manifiesto el impacto positivo que el material y las plataformas utilizadas durante el curso (ítem 16), aunque se observaron algunas opiniones divergentes en el grupo básico.

A continuación, se presentan en detalle las herramientas utilizadas:

- **Classroom y Google Meet**

La plataforma Classroom permitió crear un entorno de aprendizaje bien organizado al permitir la división de cada curso en módulos semanales y temáticos. Cada uno de estos módulos tenía su propia sección en la que los profesores cargaban los materiales necesarios antes del inicio de los cursos. En algunos casos, estos materiales se complementaban con actividades de apoyo, si lo solicitaban los alumnos o lo consideraba oportuno el profesor tras el resultado de las pruebas formativas. Cada módulo tenía una estructura lineal y de fácil manejo: clases asíncronas pregrabadas (algunas acompañadas de una presentación Prezi); ejercicios con diferentes formatos desarrollados a través de Liveworsheets; lecturas adecuadas al nivel del alumno; vídeos de YouTube de duración y nivel de dificultad crecientes, con una hoja de trabajo adjunta para comprobar la comprensión auditiva; y cuestionarios finales desarrollados en Formularios de Google. En cuanto a las lecturas y vídeos, se prestó especial atención a su elección, dividiendo los formatos a administrar en función de los tres niveles de aprendizaje con el fin de fomentar el interés y promover constantemente un aprendizaje eficaz que tenga en cuenta las capacidades reales del alumno y sirva de apoyo a los progresos realizados hasta el momento, ya que una selección cuidadosa de los textos y vídeos evita el riesgo de desmotivación al estimular al alumno a abordar materiales cada vez más complejos. En el curso inicial, tanto los textos simplificados como los vídeos introducen gradualmente nuevos conceptos y vocabulario de forma limitada, ofreciendo a menudo insertos ilustrados para apoyar la comprensión. En el curso intermedio y avanzado se pasó al uso exclusivo de material auténtico, de modo que el profesor no alteraba el texto o el vídeo para hacerlo más utilizable. Además, en este curso se utilizaron artículos, entrevistas y descripciones de lugares y personas, mientras que en el curso avanzado se emplearon más artículos científicos, publicaciones, anuncios publicitarios y promocionales. Dado el interés que despertaba la lectura o visualización de dicho material, sus contenidos eran a menudo objeto de conversación en el chat del grupo o durante las clases sincrónicas. Además, a través de la función de *feedback* en Classroom, el profesor corregía las actividades que no incluían autocorrección y, si lo consideraba necesario, proporcionaba una retroalimentación individual a los alumnos añadiendo comentarios sobre sus progresos, resaltando errores y sugiriendo mejoras. Además, todos los alumnos disponían de una sección de preguntas abiertas para que pudieran pedir aclaraciones sobre los temas que no entendían. En esta sección, el profesor proporcionaba respuestas de forma pública o privada y, si era necesario, subía material didáctico adicional a la plataforma para consolidar el tema en el que había dudas. En algunos casos, se llegaba a debatir durante la clase en directo si el profesor detectaba que se trataba de una carencia generalizada. Por último, esta plataforma también permitió la inclusión de un calendario de lecciones impartidas en modo síncrono que se realizaban, semanalmente, en Google Meet y que permitían la interacción oral, discusiones en grupo, juegos lingüísticos y ejercicios en tiempo real, con la intención de estimular el uso inmediato del idioma conectándose desde cualquier parte del mundo. En estas ocasiones, el profesor comenzaba planificando el esqueleto de una clase que recogía el tema semanal del

módulo y a través de una serie de diapositivas y/o ejercicios iniciaba, en tiempo real, una explicación visual de los contenidos, recogiendo paulatinamente las respuestas a las preguntas que le habían planteado los alumnos durante las sesiones asíncronas. La clase en directo no se utilizaba para explicar nuevos conceptos, sino solo para consolidar los ya presentados en remoto y, sobre todo, para dar espacio a la práctica oral de cada estudiante. Además, durante estas clases también se optó por trabajar en pequeños grupos o por parejas (mediante la función *breakout rooms*) en un ejercicio, un debate o un juego de rol (en el que los alumnos interpretaban los papeles de cliente y camarero, turista y guía turístico, etc.). Las clases en tiempo real han demostrado ser un recurso estratégico gracias a la respuesta inmediata y a la identificación de aquellos que más necesitaban ayuda.

- **Prezi**

Es una herramienta de presentación en línea que destaca por su capacidad para crear presentaciones visualmente atractivas y dinámicas, ya que permite una navegación dinámica que facilita el desplazamiento libre entre los distintos contenidos de la presentación. Los usuarios pueden acercar, alejar y desplazarse por los distintos temas de forma fluida e intuitiva sin tener que seguir una secuencia lineal de diapositivas. Esta herramienta es útil si se desea vincular varios temas y conceptos de forma orgánica mostrando cómo se enlazan varios contenidos a través de un potente compromiso visual. Además, permite crear presentaciones que cuentan una historia a través del movimiento, como una especie de narración visual. Esta modalidad demostró ser especialmente exitosa para las clases de comprensión auditiva, donde se estimuló a los estudiantes a seguir una historia visual que los guiaba en su aprendizaje, seguida de una actividad de gamificación con la inclusión de cuestionarios interactivos, realizada con Liveworksheets, que estimuló la participación activa de los estudiantes (Chaves Yuste, 2019). Además, esta herramienta permitía la integración de imágenes, vídeo y audio mediante la inserción de clips de conversaciones, canciones y escenas de películas con el fin de ayudar al alumno a contextualizar el vocabulario y las expresiones utilizadas. En este sentido, se crearon mapas de diálogo interactivos para ilustrar variantes regionales del español, diferentes platos gastronómicos y conocer las principales ciudades de habla hispana. Para concluir, el punto fuerte de esta herramienta es, sin duda, su uso como material de apoyo para actividades de autoaprendizaje, ya que los alumnos pudieron revisar las presentaciones en cualquier momento, utilizando las animaciones y los contenidos multimedia para profundizar y repasar los temas tratados.

- **Liveworksheets**

Se trata de una herramienta en línea que permite crear, gestionar y compartir ejercicios interactivos con el objetivo de hacer el aprendizaje más dinámico y atractivo. Sus múltiples funcionalidades permiten a los alumnos trabajar en diferentes tipos de ejercicios, mantener una gran atención e interés, evitando la repetitividad y fomentando la participación activa mediante preguntas de opción múltiple o abiertas, emparejamiento de términos con imágenes, ejercicios de completamiento de frases o

textos, actividades de dictado y reordenación de palabras, lo que lo convierte en una herramienta especialmente útil en clases de gramática, vocabulario y comprensión lectora y auditiva. Una vez completados los ejercicios, se obtiene una corrección inmediata de los errores cometidos, quedando más claras las áreas a mejorar y permitiendo repetir los ejercicios para perfeccionar la comprensión, sin esperar a la intervención directa del profesor (Clemente Esparza, 2022). Del mismo modo, el profesor puede monitorizar el progreso recogiendo automáticamente los resultados de los ejercicios de cada alumno, identificando fácilmente quién necesita apoyo y dónde están las áreas más problemáticas. Especialmente interesante y útil ha resultado en su uso en los perfiles intermedio y avanzado, permitiendo la inclusión de hojas de trabajo con textos auténticos (como artículos de periódico y extractos de libros) para llenar o responder mediante preguntas de comprensión, ofreciendo a los alumnos un contexto más realista para el aprendizaje del español. La elección de optar por esta herramienta en lugar de utilizar exclusivamente Formularios de Google fue su versatilidad, ya que permite actividades más interactivas que hacen que el aprendizaje sea más dinámico y atractivo. Además, mientras que en Formularios de Google la interacción es esencialmente lineal (el alumno responde a una pregunta y pasa a la siguiente) sin ofrecer una función avanzada con el contenido, con Liveworksheets las actividades son más interactivas y similares a una hoja de trabajo tradicional donde los alumnos pueden arrastrar y soltar respuestas, hacer correspondencias o llenar espacios en blanco. De este modo, la experiencia de aprendizaje resulta más atractiva, dinámica y significativa gracias a las actividades diseñadas para estimular la participación mediante ejercicios prácticos. Además, en Formularios de Google, la retroalimentación automática sobre los resultados de las pruebas es muy limitada en comparación con Liveworksheets, cuya retroalimentación es más rica y detallada, gracias a la posibilidad de ver los errores y las correcciones directamente durante la ejecución del ejercicio. De hecho, Liveworksheets presenta comentarios en tiempo real sobre las respuestas incorrectas o correctas, lo que permite al alumno volver a intentar completar un ejercicio si no está satisfecho con la respuesta. Básicamente, esta herramienta está diseñada para apoyar el aprendizaje y es ideal para el aprendizaje asincrónico y las actividades que requieren la práctica directa de las habilidades lingüísticas; mientras que Formularios de Google resultó ser más adecuado para las pruebas de evaluación antes y después del curso, las pruebas *in itinere* para la evaluación formativa y las encuestas de autoevaluación. Por lo tanto, Formulario de Google resultó útil cuando se deseaba recopilar respuestas de forma rápida y organizada, sin necesidad de interactuar en profundidad con el contenido.

#### • **Formularios de Google**

Como se ha mencionado en la sección anterior, Formularios de Google es una potente herramienta para crear cuestionarios, encuestas y formularios en línea para recopilar datos y supervisar el progreso de los alumnos. El formato más utilizado, para estimular el aprendizaje autónomo, fue el de preguntas de opción múltiple, verdadero/falso y respuesta corta con un menú desplegable de opciones, que resultó especialmente útil para evaluar el vocabulario, la gramática y la comprensión lectora. No faltaron, sin

embargo, aunque en menor medida, las preguntas abiertas con inclusión de imágenes o vídeos ideales para iniciar o consolidar la producción escrita o la comprensión auditiva. Además, ofrece la posibilidad de proporcionar retroalimentación al final de la prueba, conciso pero inmediato, sobre errores y respuestas correctas al poder asociar una puntuación a cada respuesta correcta, facilitando así una autoevaluación primitiva por parte de los alumnos. A continuación, todas las respuestas se recogen en Google Sheets, que tiene el aspecto de una hoja de cálculo en la que los datos se recopilan, organizan y analizan automáticamente mediante marcos estadísticos que muestran una visión general de las puntuaciones, las respuestas más comunes y los errores frecuentes, permitiendo, por último, también reunir fácilmente la información en vista de una tabulación de Excel. De hecho, como ya se ha indicado, este formato también se utilizó para recoger los cuestionarios de autoevaluación, de modo que los resultados obtenidos pudieran cotejarse y analizarse fácilmente para facilitar su observación. Por último, pero no por ello menos importante, otro aspecto fundamental fue la perfecta integración de Formularios de Google con la plataforma Classroom, lo que permitió enviar cuestionarios, recopilar respuestas y supervisar los resultados sin tener que gestionar archivos independientes.

- **Telegram**

Se trata de una de las aplicaciones de mensajería más versátiles, ya que también ofrece numerosas potencialidades en el contexto de la enseñanza, de hecho, gracias a la creación de grupos de aprendizaje, subdivididos según los niveles de competencia lingüística, ha permitido la colaboración entre alumnos que han podido entablar debates, compartir recursos, resolver dudas o simplemente interactuar entre sí. Además, esta aplicación permite controlar el acceso a los grupos y canales, asegurando que solo los alumnos autorizados puedan ver los contenidos, preservando la privacidad de los miembros y garantizando así un entorno de aprendizaje seguro. El profesor en este entorno no interviene, dejando que los alumnos se comuniquen sin interferir en su intercambio de información. Por último, otro potencial de esta aplicación era ofrecer recordatorios automatizados mediante el envío de notificaciones para recordar las sesiones de estudio en directo, ayudando a mantener a los estudiantes centrados en los objetivos de aprendizaje a pesar del ajetreo del día.

A pesar de la cuidada y meticulosa articulación de los tres cursos, de los cuestionarios de autoevaluación y del análisis extraído al final de la investigación surgieron algunas cuestiones críticas. De hecho, el análisis de los datos cuantitativos y cualitativos revela algunas limitaciones:

- El tamaño de la muestra, es decir, el número de alumnos implicados en cada grupo de estudio es reducido, lo que limita la generalización de los resultados, que no pueden considerarse representativos.
- La percepción de no pertenecer a una comunidad de aprendizaje cohesionada, aunque solo afecte a algunos estudiantes (ítems 8 y 11). En particular, de las respuestas recopiladas se desprende que los espacios comunes de interacción sincrónica no se percibían como entornos realmente inclusivos, propicios

para el intercambio de ideas, creatividad y participación colaborativa. Este elemento podría haber influido negativamente en el sentido de pertenencia al grupo y, en consecuencia, haber afectado significativamente al proceso de aprendizaje.

- La diversidad en las características de los participantes que presentan diferentes estilos de aprendizaje (ítems 17, 18, 19 y 20) podría llegar a influir en su rendimiento, especialmente en actividades asíncronas en las que se requiere una capacidad especial para gestionar el aprendizaje de forma autónoma.
- El tipo de actividades utilizadas, es decir, las actividades propuestas en cada curso pueden haber facilitado o complicado el aprendizaje de una determinada competencia lingüística introduciendo un sesgo en los resultados.
- La evaluación de las competencias lingüísticas podría no ser del todo exhaustiva, ya que omite la producción escrita y la interacción oral, en las que los alumnos han trabajado constantemente durante el curso.
- Los factores externos, como los compromisos profesionales y familiares, las condiciones de salud y el acceso a los recursos (ítems 22 y 23), podrían haber condicionado la participación de los estudiantes en las actividades sincrónicas y asincrónicas, generando así cierta variabilidad en los resultados obtenidos.
- Los factores relacionados con el uso de la tecnología utilizada para las actividades asincrónicas (ítems 3 y 16) que podrían haber influido en la calidad de la experiencia de aprendizaje, ya que algunos estudiantes podrían no estar familiarizados con las herramientas tecnológicas utilizadas, lo que podría haber afectado negativamente a su rendimiento, especialmente en las actividades asincrónicas, y haber provocado posibles desventajas de aprendizaje en algunos grupos (Padilla Carmona et al., 2016).
- La falta de control sobre otros factores de aprendizaje, como la exposición al español fuera del contexto de la investigación por motivos familiares o laborales (ítem 24), que podrían haber tenido un impacto significativo en el rendimiento, lo que dificulta atribuir las mejoras exclusivamente a la intervención formativa.

Por último, la pregunta abierta del cuestionario (ítem 25) refleja la dificultad de adaptar el contenido a las necesidades específicas de cada alumno y la falta de interacciones cara a cara, consideradas importantes para establecer conexiones personales y lograr un sentimiento de inclusión en el grupo. Además, algunos estudiantes se quejaron de la posibilidad de asistir regularmente a clases síncronas, a menudo relacionadas con el trabajo (especialmente los autónomos y los empleados que trabajan en varios turnos).

En resumen, los resultados de la investigación muestran un impacto positivo del aprendizaje virtual de la lengua española, tanto cualitativa como cuantitativamente. Los resultados muestran la mejora de las competencias lingüísticas de los estudiantes en los tres niveles de aprendizaje. Sin embargo, las limitaciones que surgieron deben considerarse aspectos críticos a tener en cuenta para futuros estudios, ya que ofrecen innumerables elementos de reflexión sobre los métodos de enseñanza/ aprendizaje y las tecnologías utilizadas, sugiriendo la oportunidad de explorar nuevas soluciones para mejorar la personalización de los contenidos y fomentar interacciones más eficaces entre los alumnos. Por otro lado, la consideración de variables puede ser crucial para diseñar itinerarios de aprendizaje que tengan en cuenta las diferentes condiciones socioambientales de los alumnos.

A la luz de los resultados y las limitaciones, está claro que la investigación sobre el uso de un entorno virtual de aprendizaje con alumnos adultos debe continuar con el objetivo de perfeccionar las estrategias de enseñanza para responder de forma más precisa e inclusiva a las necesidades de los estudiantes.

#### **4. CONCLUSIONES**

El entorno virtual demostró ser un enfoque muy eficaz para la enseñanza del español como lengua extranjera a estudiantes adultos de habla italiana, especialmente cuando se combinó con una metodología mixta que integraba lecciones síncronas y asíncronas (Castro Piedra, 2023). El enfoque sincrónico, con su interacción directa en tiempo real, representó un momento crucial de socialización lingüística permitiendo a los estudiantes recibir retroalimentación inmediata y estimulando la participación activa con discusiones e interacciones que enriquecieron la experiencia de aprendizaje en contextos reales. Por otro lado, las lecciones asíncronas, aunque menos dinámicas, ofrecían a los estudiantes una mayor flexibilidad, permitiéndoles aprender y repasar los contenidos a su propio ritmo, personalizando el itinerario de aprendizaje y reforzando los temas tratados. De hecho, los resultados de este enfoque han sido positivos: los estudiantes han mejorado significativamente sus competencias lingüísticas, mostrando un crecimiento continuo y una motivación que les ha permitido finalizar el curso de manera eficaz.

Si bien es cierto que la enseñanza en modo asíncrono no puede sustituir por completo la dimensión social e interactiva de las clases presenciales, y mucho menos garantizar la enseñanza por parte de los profesores y el aprendizaje por parte de los estudiantes (Ahmadi, 2018), la integración de ambos modos de enseñanza ha demostrado ser un factor clave para el éxito del curso, respondiendo adecuadamente a las necesidades de los estudiantes adultos y mejorando sus competencias lingüísticas de forma constante e interactiva. Por lo tanto, el entorno virtual, cuando se utiliza en combinación con enfoques didácticos adaptables y específicos, es una herramienta valiosa para el aprendizaje de idiomas, con resultados satisfactorios (Ahmadi, 2018).

Sin embargo, estos resultados positivos han ido seguidos de una serie de limitaciones que deben tenerse en cuenta a la hora de interpretar los resultados, pero que

constituyen un excelente punto de partida para formular una serie de consideraciones que permitan abordar estas limitaciones y sean útiles para la organización de futuros grupos de estudio. De hecho, se sugiere:

- Ampliar el tamaño de la muestra (incluyendo alumnos de diferentes procedencias educativas, culturales y territoriales) para obtener resultados más significativos que permitan una generalización más relevante de los datos encontrados y una visión más completa de la eficacia de la enseñanza/aprendizaje virtual.
- Experimentar con otras metodologías de enseñanza, como *peer learning*, que podría reforzar el sentido de comunidad, en el que los estudiantes más avanzados apoyan a los compañeros con menos experiencia para fomentar una conexión más personal entre los participantes.
- Desarrollar una comunidad virtual de aprendizaje mediante la creación de una comunidad *online* que promueva el trabajo en pequeños grupos y la construcción de relaciones sociales virtuales a través de mecanismos de gamificación. El objetivo es estimular una conexión más personal entre estudiantes, fomentando la participación mediante el uso de acreditaciones, puntos y retos colectivos (Alomari et al, 2019) que podrían aumentar la motivación y el sentido de pertenencia, similar al que se experimenta en las aulas tradicionales.
- Comprobar la variabilidad de los estilos de aprendizaje mediante un análisis más profundo (con cuestionarios previos elaborados a través de Formularios de Google) con el objetivo de segmentar mejor los grupos de estudio y personalizar las actividades en función de las características individuales de los alumnos.
- Evaluar el impacto de los materiales proporcionados en la eficacia del aprendizaje mediante un cuestionario para medir la implicación de los alumnos y examinar cómo influyen las herramientas de aprendizaje y los recursos utilizados en los resultados lingüísticos, con el fin de mejorar las estrategias didácticas e identificar los métodos más estimulantes para los alumnos adultos (Castillo Castro et al., 2018).
- Permitir una mayor flexibilidad en la programación de las clases sincrónicas para fomentar la participación de los estudiantes que no siempre tienen la oportunidad de asistir a todas las sesiones en tiempo real.
- Evaluar tantas áreas de competencia lingüística como sea posible, incluyendo así la producción escrita, la fluidez oral y las habilidades de interacción, lo que podría enriquecer los datos recogidos y hacer que la investigación fuera más exhaustiva, yendo más allá de la comprensión auditiva, la gramática y el vocabulario.
- Controlar los factores externos (cargas de trabajo, responsabilidades familiares, acceso a recursos tecnológicos, etc.) mediante una encuesta

para observar sistemáticamente cómo pueden afectar al rendimiento de los estudiantes, con el fin de desarrollar modelos de apoyo más específicos.

- Explorar cómo la familiaridad con las herramientas tecnológicas puede influir en el aprendizaje investigando los niveles de competencia tecnológica de los estudiantes antes del inicio del curso y supervisando cómo afecta esto a su participación en actividades asíncronas.
- Controlar las variables externas relacionadas con la exposición lingüística fuera del contexto de la investigación introduciendo un grupo de control para comparar el progreso de los alumnos que tuvieron una mayor exposición al español en su entorno cotidiano que los que no la tuvieron.
- Explorar cómo el papel de las modalidades de enseñanza (sincrónica frente a asincrónica) puede influir en las competencias lingüísticas de los estudiantes a diferentes niveles, examinando no solo las preferencias de los estudiantes por cada modalidad, sino también cómo estas influyen en la eficacia de su aprendizaje.
- Estudiar la eficacia de la retroalimentación inmediata frente a la retardada en el aprendizaje virtual para evaluar cómo los diferentes tiempos de respuesta pueden afectar a la comprensión y la motivación de los estudiantes, lo que conduce a nuevas estrategias de enseñanza para aumentar el compromiso de los estudiantes.

Las limitaciones y las posibles vías futuras de investigación ofrecen oportunidades para mejorar la calidad de la investigación y profundizar en nuestra comprensión de los factores que influyen en el aprendizaje de idiomas en línea. La exploración de algunas variables adicionales proporcionará una visión más completa y equilibrada de la eficacia del aprendizaje virtual. De hecho, la aplicación de estas estrategias contribuirá potencialmente a que el aprendizaje en línea sea más atractivo y personalizado, garantizando una experiencia de calidad para todos los estudiantes, independientemente de su edad.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ahmadi, Mohammad Reza (2018): «The Use of Technology in English Language Learning: A Literature Review», *IJREE: International Journal of Research in English Education*, núm. 2 (3). Disponible en: <<http://ijreeonline.com/article-1-120-en.html>>
- Alomari, Islam, Al-Samarraie, Hosam y Yousef, Reem (2019): «The Role of Gamification Techniques in Promoting Student Learning: A Review and Synthesis», *Journal of Information Technology Education: Research*, (18), pp. 395-417.
- Arcentales Macas, Ricardo Alberto (2019): «Educación virtual en el Ecuador», *Revista Mapa*, núm. 16 (9), pp. 166-180. Disponible en: <<https://revistamapa.org/index.php/es/article/download/174/209/650>>

- Castillo Castro, Belem, De La Cruz Torres, Carlos Mario y García Morales, Ángela. (2018): «Consideraciones sobre la educación de los adultos», *Cinzontle*, núm. núm. 13 (6). Disponible en: <<https://revistacinzontle.ujat.mx/Cinzontle/article/view/2469>>
- Castro Piedra, Luis Fernando, Tello Salazar, David Mauricio, García Jaramillo, Silvia Maritza, Molina Proaño, Adrián Eduardo, Guanga Inca, Ulises Rigoberto y Segovia Segovia, Nelson Ramiro (2023): «Actividades Digitales Asincrónicas para Fortalecer el Aprendizaje de Estudiantes Adolescentes», *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, núm. 2 (7), pp. 7799-7816. Disponible en: <[https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i2.5917](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5917)>
- Cedeño, Eva (2019): «Entornos virtuales de aprendizaje y su rol innovador en el proceso de enseñanza», *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, núm. 4 (1), 2019, pp. 119-127. Disponible en: <<https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/2156/2275>>
- Chaves Yuste, Beatriz (2019): «Revisión de experiencias de gamificación en la enseñanza de lenguas extranjeras», *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación Docencia Creativa*, (8), pp. 422-430. Disponible en: <<http://hdl.handle.net/10481/58021>>
- Clemente Esparza, Marlene (2022): *Estrategia metodológica para desarrollar la competencia comunicativa intercultural en los estudiantes de inglés de un instituto de educación superior de Lima* (Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola). Disponible en: <<https://hdl.handle.net/20.500.14005/12928>>
- Gabarda Méndez, Vicente, Colomo Magaña, Ernesto y Romero Rodrigo, Mercedes (2019): «Metodologías didácticas para el aprendizaje en línea», *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación Docencia Creativa*, núm. 2 (8), pp. 19-36. Disponible en: <<http://hdl.handle.net/10481/58493>>
- Hassan, Imtiaz, Ali, Fatimah, Sipra, Muhammad Aslam y Ahmad, Waqar (2017): «Effect of technology enhanced language learning on vocabulary acquisition of EFL learners», *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, núm. 3 (6). Disponible en: <[https://www.researchgate.net/publication/314142803\\_Effect\\_of\\_Technology\\_Enhanced\\_Language\\_Learning\\_on\\_Vocabulary\\_Acquisition\\_of\\_EFL\\_Learners](https://www.researchgate.net/publication/314142803_Effect_of_Technology_Enhanced_Language_Learning_on_Vocabulary_Acquisition_of_EFL_Learners)>
- Inojosa-Roldán, Pablo Augusto (2023): «El adulto en situación de aprendizaje bajo el enfoque de la educación a distancia, semipresencial o en línea», *Investigación y postgrado*, núm. 1 (38), pp. 177-188. Disponible en: <<https://doi.org/10.56219/investigacionypostgrado.v38i1.1993>>
- Instituto Cervantes (2023): *Contenido de los cursos de nivel A2, B2 e C2*. Disponible en: <[https://napoles.cervantes.es/es/diplomas\\_espanol/informacion\\_diplomas.htm](https://napoles.cervantes.es/es/diplomas_espanol/informacion_diplomas.htm)> [Fecha de consulta: 03/01/2024]
- López, Matías, Santos Fernández, Diana y Carreño Villada, José Luis (2022): «Experiencia del uso de las TIC con nativos digitales», *Index. Comunicación*, núm. 2 (12), pp. 79-97. Disponible en: <<https://doi.org/10.33732/ixc/12/02Experi>>
- Machuca Vivar, Silvio Amable, Sánchez Trávez, Digna Elizabeth, Sampedro Guamán, Carlos Roberto y Palma Rivera, Diego Paul (2021): «Percepción de los estudiantes de las clases síncronas y asíncronas a un año de educación virtual», *Conrado*, núm.

81 (17), pp. 269-276. Disponible en: <[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442021000400269&lng=es&tlang=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000400269&lng=es&tlang=es)>

Martínez de Morentin de Goñi, Juan Ignacio (2006): «¿Qué es educación de adultos? Responde la Unesco». *San Sebastián (España): Centro UNESCO de San Sebastián*. Disponible en: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149413>> [Fecha de consulta: 03/03/2025]

Padilla Carmona, María Teresa, Suárez Ortega, Magdalena y Sánchez García, María Fe (2016): «Inclusión digital de los estudiantes adultos que acceden a la universidad: análisis de sus actitudes y competencias digitales», *Revista complutense de educación*, núm. 3 (27), pp. 1229-1246. Disponible en: <[https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n3.47669](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47669)>

Piñero González, Fernando (2021): «El viraje educativo, de la presencialidad a la Educación a Distancia en tiempos de pandemia (COVID-19)», *Revista de Investigación. Órgano de Divulgación de la Coordinación de Investigación e Innovación*, núm. 102 (45), pp. 286-305. Disponible en: <<http://historico.upel.edu.ve:81/revistas/index.php/revinvest/article/view/9019>>

Quevedo Arnaiz, Ned Vito y García Arias, Nemis (2017): «La lectura comprensiva: una necesidad del estudiante», *Magazine De Las Ciencias: Revista De Investigación e Innovación*, núm. 1 (2), pp. 61-68. Disponible en: <<https://revistas.utb.edu.ec/index.php/magazine/article/view/186>>

Ríos Cabrera, Pablo A. (2009): *Psicología. La aventura de conocernos*. (3ra Edición), Cognitus, Caracas.

Rodríguez Sanabia, Eduardo, Moreira, Natalia y Hortegano, Romina (2021): «Enseñanza virtual en tiempos de emergencias: continuidades y transformaciones», *Revista Iberoamericana De Educación*, núm. 2 (86), pp. 171-186. Disponible en: <<https://doi.org/10.35362/rie8624354>>

Vizcaíno Zúñiga, Paulina Iveth, Cedeño Cedeño, Ricardo Javier y Maldonado Palacios, Israel Alejandro (2023): «Metodología de la investigación científica: guía práctica», *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, núm. 4 (7), pp. 9723-9762. Disponible en: <[https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i4.7658](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7658)>

Zhan, Xiangeng y Zhou, Longjun (2022): «Implications of the “School is Out, But Class is On” Program for the Future of Online Education», *Science Insights*, núm. 3 (41), pp. 631-637. Disponible en: <<https://doi.org/10.15354/si.22.re077>>