

**Artigo Original**

# Práctica Extensionista En Medio A La Pandemia: Análisis De Las Percepciones Estudiantiles En Un Curso De Conversación En Español

*Extensionist Practice In The Middle Of The Pandemic: Analysis Of Students' Perceptions In A Spanish Conversation Course*

*Prática Extensionista Em Meio À Pandemia: Análise Das Percepções Discentes Em Um Curso De Conversação Em Espanhol*

Valesca Brasil Irala, Leandro Blass e Fabiana Campos de Borba Vincent <sup>1</sup>

## Resumen

Este texto tiene como objetivo presentar un relato de experiencia docente movilizada en el ámbito de la extensión universitaria, que se inició en marzo y finalizó en junio de 2020, durante la pandemia de Covid-19. El campo de conocimiento en cuestión son las clases de español con enfoque en la enseñanza de la conversación. Se describen y problematizan los procedimientos metodológicos adoptados, así como reflexiones sobre el material didáctico desarrollado para el contexto específico de la pandemia, a través de la plataforma Canva, así como la producción de videos para YouTube que siguieron los principios del microaprendizaje. Asimismo, se reflexiona sobre la duración de las clases síncronas (que, en el caso de esa experiencia, se produjo mediante el uso del Google Meet proporcionado por la universidad), el número ideal de alumnos para este tipo de propuesta, así como el hecho de usar

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Pampa (Campus Bagé). Grupo de Pesquisa sobre Aprendizagens, Metodologias e Avaliação (GAMA/CNPq).

WhatsApp durante el proceso. La experiencia se relata desde el punto de vista del alumno, a través de la síntesis de respuestas de un cuestionario anónimo puesto a disposición al final de curso, comparando estadísticamente el conjunto de percepciones sobre el modelo adoptado. Los resultados muestran que la interacción profesor-alumno fue el ítem mejor valorado y el peor valorado fue la divulgación del curso.

**Palabras clave:** Lengua Española, Covid-19, Extensión universitaria, Enseñanza remota de emergencia.

## Abstract

This text aims to present an account of teaching experience mobilized within the scope of university extension, started in March and concluded in June 2020, during the Covid-19 pandemic. The field of knowledge is on Spanish language focused on teaching conversation classes. The methodological procedures adopted are described and problematized, as well as reflections on the didactic material elaborated for the specific context of the pandemic, through the Canva platform, and the production of videos for YouTube following the principles of microlearning. Furthermore, reflections are made on the duration time of synchronous classes (which, in the case of this experience, occurred using Google Meet provided by the university), the ideal number of students for this type of proposal and what is the role of using WhatsApp during the process. The experience is reported through the student point of view, through the synthesis of the responses from an anonymous questionnaire available at the end of the course, statistically comparing the set of perceptions regarding the model adopted. The results show that the teacher-student interaction was the best rated item and the worst rated was pre-registration disseminate.

**Keywords:** Spanish language, Covid-19, University extension, Emergency remote teaching.

## Resumo

Este texto tem como objetivo apresentar um relato de uma experiência

docente mobilizada no âmbito da extensão universitária, iniciada em março e concluída em junho de 2020, durante a pandemia da Covid-19. O campo do conhecimento em questão são aulas de língua espanhola com foco no ensino da conversação. São descritos e problematizados os procedimentos metodológicos adotados, bem como reflexões a respeito do material didático elaborado para o contexto específico da pandemia, por meio da plataforma Canva, bem como a produção de vídeos para o YouTube que seguiram os princípios do *microlearning*. Também, são tecidas reflexões sobre o tempo de duração para as aulas síncronas (as quais, no caso dessa experiência, ocorreram com o uso do Google Meet, disponibilizado pela universidade), o número ideal de alunos para esse tipo de proposta, bem como o papel do uso do WhatsApp durante o processo. A experiência é relatada a partir do ponto de vista discente, mediante a síntese das respostas de um questionário anônimo disponibilizado ao final do curso, comparando estatisticamente o conjunto de percepções a respeito do modelo adotado. Os resultados mostram que a interação professora-alunos foi o item mais bem avaliado, e o pior avaliado foi a divulgação do curso pré-inscrição.

**Palavras-chave:** Língua espanhola, Covid-19, Extensão universitária, Ensino remoto de emergência.

## I. Introducción

Las prácticas de extensión desarrolladas por las universidades tienen como lema central el establecimiento de un vínculo entre las instituciones de nivel superior y la sociedad, más allá de los muros institucionales. Sin embargo, el escenario pandémico instalado en 2020 forjó la necesidad de reformular un conjunto de procedimientos académicos y, entre ellos, modelos estratégicos para la realización de prácticas de extensión. La pandemia del Covid-19, lejos de ser un problema estrictamente epidemiológico (ARRUDA, 2020; PARDO KUKLINSKI; COBO, 2020), afectó innumerables dimensiones de la vida humana, así como impactó de diferentes formas a los diferentes sectores productivos de la sociedad.

Como señalan Diniz *et al.* (2020), entre las preguntas que surgieron

a partir de marzo de 2020, para muchos docentes, se hicieron presentes las preguntas sobre *qué hacer* y *cómo hacer* para ayudar de alguna manera ante el escenario establecido, en base a la experiencia de cada profesional en su área de formación. Aunque algunas prácticas de extensión desarrolladas en muchas universidades estuvieron más enfocadas en la creación de equipos de protección personal (EPPs) y alcohol en gel, contemplando una demanda funcional urgente para el momento, fueron necesarias acciones de otras naturalezas, especialmente para buscar atender una necesidad más subjetiva, pero igualmente relevante que surgió para la mayoría de las personas: demanda ocupacional (especialmente con el inicio del *lockdown* en las primeras semanas de la pandemia).

Ante este aspecto no menos sensible, se propuso un curso de extensión *on-line* intitulado “Conversação em espanhol em tempos de pandemia”, en una universidad *multicampus* ubicado en el interior de Rio Grande do Sul, dirigido a adultos con diferentes niveles lingüísticos en la lengua estudiada, lo que pretendía proponer un desarrollo oral a partir de temas contemporáneos, entre los que se encontraban la propia pandemia y otros temas de carácter personal y social.

El propósito de este artículo es analizar las percepciones discentes (INGOLD, 2010) sobre el curso en cuestión, desde su etapa inicial (difusión), a través de las estrategias didácticas adoptadas (FERRARI; SÁENZ, 2018) y por los aspectos relacionados con la interacción (LEFFA, 2006), con el fin de mapear cuáles de los puntos enumerados fueron los que presentaron los resultados más críticos y también los más favorables, a juicio de los estudiantes. Con este estudio se pretende contribuir al avance en el diseño de otras experiencias de extensión en el campo de la enseñanza de idiomas *on-line*.

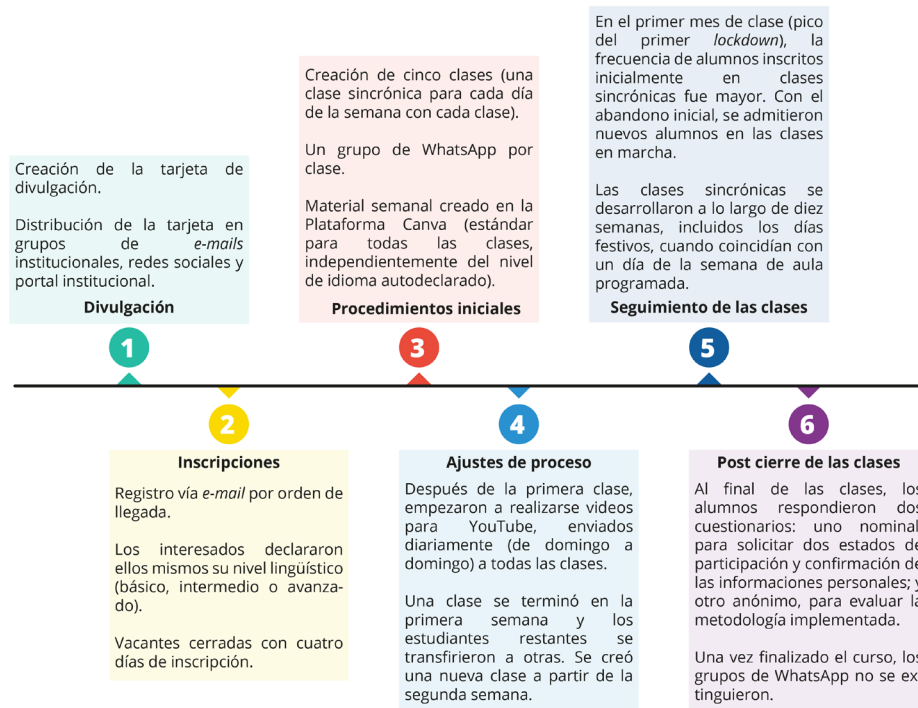
Se considera que, incluso en un período post pandémico, es necesario adoptar y mejorar enfoques similares a los emprendidos en el curso en cuestión, pero con una mayor planificación — lo cual no era posible en el momento de su oferta (entre marzo y junio de 2020), ya que se enmarca en lo que se denomina convencionalmente enseñanza remota de emergencia, que conceptualmente no se puede confundir con el modelo de enseñanza *on-line* propiamente dicho (BARBOUR *et al.*, 2020).

A continuación, se presentarán algunos supuestos que contextualizan las elecciones didáctico-teóricas realizadas en el curso de extensión bajo análisis y, posteriormente, se describirá la metodología de investigación y la discusión de los resultados.

## 2. Contextualización didáctico-teórica

En la figura 1 se muestra una línea del tiempo creada para ayudar a contextualizar la dinámica del curso “Conversação em tempos de pandemia”, que será el foco del análisis realizado (la duración total del curso fue de diez semanas consecutivas). A partir de los elementos informados en la línea del tiempo, se presentarán las justificaciones didáctico-teóricas relevantes para comprender las elecciones realizadas, las cuales fueron evaluadas a través de las percepciones (INGOLD, 2010) de los discentes al finalizar el curso. Es importante decir que, en la opinión del antropólogo Tim Ingold, el concepto de percepción no se reduce a una perspectiva mentalista, sino que tiene un carácter agente, conformando y actualizando patrones de desempeño sensibles al contexto.

**Figura 1 - Línea del Tiempo del curso de extensión "Conversación en tiempos de pandemia"**



Fuente: Propia autoría (2020).

Uno de los fundamentos teóricos sobre los que se construyó el curso de extensión es el alineamiento con la epistemología de la complejidad (MORIN, 2003), dada la relevancia de su reflexión para el contexto y para los propósitos realistas que estaban en juego en su planteamiento, en el comienzo de la pandemia. Para el autor, la complejidad está impregnada tanto de imperfecciones e incertidumbres, como de procesos y contraproses. A modo de ejemplo, se adoptó como contraproses a lo que normalmente ocurre en los cursos de extensión impartidos presencialmente por la universidad, que es el foco del análisis, el hecho de que, al solicitar la inscripción, los discentes deberían asumir de manera autodeclarada el nivel lingüístico que se consideraban capaces de asistir, y no pasar por una entrevista heteroevaluativa (ORÉ, 2018) que determinaría el nivel, como es habitual.

Los grupos se forjaron a la luz de esta dirección de percepción individual, y a medida que la profesora que impartía recibe las solicitudes por correo electrónico, se formaron cinco grupos (uno para cada día de la semana). Tres de ellos estaban orientados a discentes que se declararon en el nivel básico y dos, formados por discentes que se declararon en los niveles intermedio/avanzado, preferentemente agrupados por edad y perfiles funcionales (por ejemplo, estudiantes de grado, docentes, egresados universitarios, comunidad externa etc.).

Para mayor detalle en la caracterización de las clases graduadas, se presenta el siguiente panorama general: a) clase de los lunes (compuesta mayoritariamente por servidores técnicos, comunidad externa y docentes de la universidad, mayores de 30 años y con algún nivel de conocimiento previo del idioma); b) clase de los martes (docentes de la universidad, con edades comprendidas entre 30 y 50 años, con conocimientos previos del idioma de nivel intermedio a avanzado); c) clase de los miércoles (alumnos de grado y postgrado, siendo el grupo de edad mayoritario menor de 30 años, con conocimiento previo del idioma en el nivel básico); d) clase de los jueves, formada a partir de la segunda semana de clase (una clase más heterogénea en materia de formación, ya que abarcaba tanto a alumnos de grado, comunidad externa y docentes de la universidad; en cuanto a conocimientos previos del idioma objetivo, hubo estudiantes tanto de intermedio como de nivel básico); e)

clase de los viernes (formada principalmente por egresados o estudiantes de la Licenciatura en Letras, con diversidad de niveles lingüísticos).

El alumno, una vez confirmada su inscripción, recibió por *e-mail* un material de orientación diseñado para orientar los detalles de las reuniones sincrónicas. Los principios que guiaron esa concepción inicial (formulados “emergencialmente”) se presentan y discuten a continuación.

El primer principio estaba relacionado con la no secuencialidad de los contenidos, como suele ocurrir en un curso de extensión presencial que se ofrece en la universidad en cuestión. La decisión de no ofrecer un curso formal y secuencial, como se hizo en el pasado, reveló, en esta experiencia, la posibilidad de experimentar un conjunto de características presentadas por sistemas complejos, discutidos en la investigación de adquisición del lenguaje, primero en un texto seminal de Larsen-Freeman (1997), con adhesión en Brasil de varios investigadores en el campo del lenguaje. Un sistema complejo es no lineal, impredecible, abierto y adaptable (FIALHO, 2012; LEFFA, 2009; PAIVA, 2014; VETROMILLE-CASTRO, 2007). Tales características descritas en la literatura se observaron durante las semanas de clases.

En un nivel más funcional, algunos inscriptos nunca asistieron a ninguna clase sincrónica, aunque confirmaron la inscripción (dos clases formadas fundamentalmente por alumnos de grado se fusionaron después de la primera clase, abriéndose una nueva clase orientada al nivel básico a partir de la segunda semana del comienzo del curso). Ante este fenómeno de evasión, o preevasión, de los alumnos que, aunque habían confirmado su inscripción, no asistían al curso o lo asistían solo al inicio, se creó la posibilidad de que otros alumnos se incorporaran a los grupos a lo largo del tiempo sin perjuicio al proceso porque se iniciaron en un momento posterior, ya que no hubo secuencialidad en la planificación del contenido (elemento que también permite insertar la propuesta en las características constitutivas de un sistema complejo).

Estas características también se identifican por el establecimiento de una reevaluación respecto a la creencia en la búsqueda de la estandarización de un nivel lingüístico previo, ya que en más de un grupo había personas que nunca habían estudiado español previamente junto con

otras que tenían antecedentes regulares, formales o contacto informal, con la lengua. Esta heterogeneidad, generalmente vista como negativa por la mayoría de los profesores en muchas clases de idiomas, no se consideró un problema en el curso de conversación impartido.

También se instruyó a los discentes sobre la necesidad de la espontaneidad del habla (es decir, sin establecer notas escritas antes de la expresión oral), la pérdida de la vergüenza y que hubiera cooperación con el proceso interaccional, para que se evitara el silencio. Es justo decir que la mayoría de las observaciones fueron creadas en base a experiencias previas en escenarios didácticos con énfasis en la producción oral en un contexto presencial y en discusiones en la literatura del área (BARROS; IRALA, 2012; BERGSLEITHNER; WEISSHEIMER; MOTA, 2011; IRALA, 2012; OLIVEIRA, 2017).

Sin entrar en estos aspectos, las pautas se construyeron como una “anticipación” de problemas que suelen manifestarse en un aula en cuanto a la producción oral, especialmente los relacionados con el miedo, la vergüenza y la resistencia a hablar de algunos estudiantes. En el caso de las clases de conversación impartidas de forma remota en el contexto de extensión, dichos aspectos no fueron detectados, revelándose como una característica positiva de la herramienta de mediación tecnológica para esta categoría de actividad. También se observó que la creencia de que es necesario “escribir” antes de hablar, como estrategia para mediar el habla a través de la escritura (limitando así la espontaneidad), se identificó en un número muy reducido de alumnos en comparación con lo que se observaba en las clases de conversación anteriormente impartidas por la profesora en la enseñanza presencial.

Otro principio importante se refería a la comprensión positiva del error y la recepción del *feedback* docente frente a él. Siguiendo las discusiones de Winstone, Pitt y Nash (2020), para que un *feedback* sea más eficaz, es importante invertir en la corresponsabilidad de los estudiantes en la toma de decisiones para lograr mejores resultados. La estrategia que parece haber sido más productiva para contribuir en este aspecto fue la producción de videos para YouTube, relacionados con los puntos lingüísticos más neurálgicos que se estaban identificando en las clases o incluso anticipando dificultades que pudieran aparecer en la práctica



del vocabulario requerido en clases posteriores.

Los videos fueron construidos en base a los principios de *microlearning*, sintetizados a partir de Buhu y Buhu (2019): a) tamaño: videos cortos (tienen alrededor de un minuto y medio de duración; para la edición de estos videos se utiliza la plataforma Powtoon); b) enfoque: concisión para presentar el contenido, con el fin de captar la atención del alumno; c) compacto: eliminación de elementos habituales, como discusiones introductorias; d) contexto relevante: el más cercano a la realidad, enfocado a la aplicabilidad inmediata. Los videos se publicaban diariamente, de domingo a domingo, durante todo el tiempo que duró el curso, y se compartían con cada uno de los grupos de WhatsApp.

Aunque el canal de YouTube reciba otros visitantes, además de los alumnos inscriptos en las clases de conversación, se pudo identificar la corresponsabilidad de los alumnos para seguir el *feedback* propuesto a través del contenido del canal, ya sea a través de comentarios a los videos en los grupos de WhatsApp, mención explícita del contenido (especialmente léxico) abordado en clase, así como a través del evidente avance de los estudiantes en términos de confianza en el uso de las palabras enfatizadas, clase tras clase. También se identificaron estrategias de autocorrección, especialmente en los últimos encuentros sincrónicos.

Los materiales didácticos utilizados como soporte, enviados semanalmente sincrónicamente antes de la clase, fueron todos creados en la plataforma Canva, que, como describe Gehred (2020, p. 338-339), es “una herramienta de diseño gráfico” de naturaleza “intuitiva y amigable para el usuario”. Uno de los recursos más interesantes que se utiliza es la posibilidad de integrar videos en el propio material (ya sean videos creados por la docente — en este caso, solo uno, un tutorial diseñado para que los alumnos accedan por primera vez a Google Meet — o videos previamente realizados disponibles para debates, en particular cortometrajes o películas de animación utilizadas para promover debates en clase).

Los materiales fueron compartidos en el grupo de WhatsApp y accedidos directamente por el *link* (URL) disponibles, sin tener que descargar ningún archivo, además de permitirles ajustar el tamaño de fuente

y ser totalmente adaptables para acceder a través de dispositivo móvil. Sin embargo, algunos alumnos pidieron la posibilidad de tener el material también disponible en formato PDF, justificando que, de esta forma, podían imprimirlo. Otra ventaja es que se podía ajustar en tiempo real, es decir, incluso si el alumno ya había accedido a una versión preliminar, después de clase el profesor era libre de agregar o quitar información, sin necesidad de reenviar el material, porque, si el estudiante accediera después de la clase, se actualizaría con agregaciones o sustracciones, según correspondiera.

Al iniciar el curso, no estaba claro si se mantendría siempre la misma herramienta de videoconferencia para las clases sincrónicas semanales o si se probarían otras. Sin embargo, como Google Meet, en el enfoque institucional del análisis, está asociado con el *e-mail* institucional y se mantuvo a lo largo de todas las reuniones como la herramienta más viable para las clases. Se realizó una consulta democrática con los estudiantes sobre la posibilidad de probar otras herramientas, pero no hubo unanimidad en cuanto al uso de estas otras alternativas.

También al inicio, se instruyó a los estudiantes para que dejaran habilitado audio y video durante todo el período de clase, ya que, en el caso de una clase de conversación, el diseño de las actividades permitía una interacción constante entre los participantes. No hubo rechazo al principio establecido, a excepción de oportunidades peculiares en las que algún alumno informó que asistía a clase mientras trabajaba, o incluso porque había ruido de obras en su entorno. El concepto de interacción adoptado aquí es el de Leffa (2006, p. 181), quien lo define como “un contacto que produce un cambio en cada uno de los participantes”. En opinión del autor, la interacción siempre está orientada a objetivos, lo que es capaz de mover a cada participante en el escenario de las actividades de aprendizaje propuestas; en este escenario, el contenido a aprender surge como un elemento clave de la tríada alumno-profesor-objeto, para asegurar el funcionamiento interaccional y la construcción del aprendizaje de una manera más productiva.

En cuanto al papel asignado a WhatsApp (tanto como herramienta de comunicación como herramienta de distribución rápida de contenidos), es evidente que se extrapolaron las expectativas iniciales. Según

Chahal *et al.* (2019), algunos de los beneficios de usar WhatsApp en la educación pueden ser, entre otros: a) promover la unidad entre los miembros de un grupo; b) velocidad de conectividad; c) facilidad de uso; d) es un buen recurso para recordar información sobre días, fechas y horarios. Todos estos beneficios fueron identificados a lo largo de las semanas de clases, ya que, en cuanto a la unidad entre los miembros del grupo, constituyéndose una comunidad de práctica (ABIODUN *et al.*, 2020), especialmente en algunas clases los alumnos procedían de diferentes ciudades, ya que la universidad es *multicampus*, y la mayoría de ellos nunca se vieron en persona, pero hasta el final de las clases (y, en algunos casos, incluso más tarde), la idea de unidad se pudo verificar en las estrategias de interacción y en el recurso humorístico presente con cierta regularidad en las clases — algunas más y en otras menos —, así como el hecho de que los alumnos permanezcan en el grupo de WhatsApp, incluso con el fin de su creación (es decir, incluso después del final de las clases).

El último principio, que advertía a los estudiantes de tener paciencia con la profesora, mostró, al inicio del curso, ser un indicio de su inseguridad en relación al funcionamiento de las clases. En cierta medida, también indicaba cierta incredulidad de que los elementos constitutivos para el buen desarrollo del curso pudieran ser satisfactorios, ya sea por su inexperiencia en actividades de esta naturaleza (la profesora en cuestión nunca había actuado como docente en otros contextos que no fueran presencial), ya sea por problemas tecnológicos impredecibles (en sus dispositivos o en su conexión).

Volviendo al diseño de los materiales didácticos creados, se proyectaron a partir de ejes temáticos, con el fin de cumplir con los criterios de contextualización, de acuerdo con la realidad que pudieran estar viviendo durante la pandemia, o la reflexión en relación al contexto social más amplio. Un ejemplo de contexto inmediato fue la inclusión, en el material de las primeras clases, de una foto de la escasez de productos en el supermercado local, debido a la pandemia, para que los estudiantes pudieran debatir sobre ella. En cuanto al contexto social más amplio, se puede mencionar la discusión sobre el escenario global del desempleo, con base en datos de la Organización Internacional del Trabajo

sobre los impactos del Covid-19 en diferentes sectores productivos en todos los continentes. En las clases, cuando la pandemia no entraba en la planificación didáctica, los propios alumnos la tematizaban, a través de las respuestas a alguna pregunta formulada por la docente o, incluso, cuando ellos mismos se animaban a crear preguntas para los demás.

### 3. Metodología

Pasadas las diez semanas con cada clase, se les enviaron dos cuestionarios: uno anónimo, para evaluar el curso (que tendrá sus preguntas detalladas a continuación); y otro con identificación nominal, para solicitar un certificado de participación, en el que también se les solicitó informar a la ciudad en la que se encontraban y el vínculo institucional con la universidad.

Al finalizar, 37 participantes solicitaron prueba de participación en el curso (incluso los que asistieron al inicio o al menos a la mitad del curso — posibilidad abierta en esta modalidad remota, ya que en los cursos presenciales es necesario presentar 75 % de asistencia para tener derecho a la certificación) y, de este total, 37 personas también respondieron el cuestionario anónimo hasta el 13 de junio de 2020. Potencialmente, 55 personas podrían solicitar un certificado de participación (el número promedio ideal de estudiantes en cada una de las cinco grupos formados para cada día de la semana eran diez alumnos por clase, aunque este número fue mayor en las primeras semanas en algunas clases y disminuyó gradualmente después del final del *lockdown*, que correspondió a alrededor de un mes de clases). Se puede decir que las respuestas obtenidas son representativas, ya que significan que el 67% de los potenciales encuestados realizó su valoración. En total, participaron en el curso personas que se encontraban en 14 ciudades diferentes del estado de Rio Grande do Sul y en dos ciudades del estado de São Paulo.

Con base en estos datos, se encontró que la mayoría de los encuestados eran estudiantes de grado de la propia institución (17); seguido por los docentes de la institución (11); técnicos en temas educativos (4); egresados de grado (2); egresados de postgrado (1); estudiantes de

postgrado (2); y personas sin vínculo formal con la universidad (4).

Independientemente del nivel de competencia declarado por el alumno (básico, intermedio o avanzado), el material didáctico creado para las clases era idéntico para todas las clases. Las adaptaciones en relación al uso del material producido en Canva tuvieron lugar en el ámbito de la interacción verbal oral y en el grado de uso del *chat* durante las clases, ya que, en las clases donde había más estudiantes principiantes, el *chat* también se llevó a cabo con mayor frecuencia para la introducción de vocabulario y para la corrección inmediata de las dificultades de pronunciación presentadas. El contenido del *chat* después se complementaba con alguna traducción o resaltando algún aspecto de la pronunciación y se enviaba a los estudiantes en grupos de WhatsApp. Esta práctica no estaba prevista en el modelo inicial propuesto por la docente, sino que se introdujo a petición de un alumno y se difundió para su adopción en los cinco grupos.

El cuestionario anónimo constaba de ocho preguntas de satisfacción, en las que los estudiantes debían asignar una puntuación del 1 al 10 a los siguientes aspectos: a) estrategias de difusión del curso; b) material didáctico producido en Canva; c) vídeos diarios publicados en YouTube; d) temas tratados; e) duración de las clases sincrónicas; f) estrategias didácticas en clases sincrónicas; g) interacción profesor-alumno; h) interacción alumno(s)-alumno(s). Las estrategias didácticas se entienden aquí como “facilitadoras del proceso”, a partir de un conjunto diverso de posibilidades que llevan a cabo los docentes para generar una enseñanza de mejor calidad y carácter innovador (FERRARI; SÁENZ, 2018, p. 366).

También se contemplaron cuestiones complementarias sobre la asistencia a clases sincrónicas y otra relacionada con los posibles motivos de las ausencias. Aún así, hubo una pregunta relacionada con la existencia o no de problemas tecnológicos para el seguimiento de las clases. Se agregó una pregunta sobre el uso de WhatsApp sobre otras posibles herramientas y para qué funciones, como la plataforma Moodle o *e-mail* para la disponibilidad de materiales. Como pregunta abierta, se les preguntó qué temas tratados les gustaban más y cuáles no. Finalizando, hubo espacio para sugerencias y comentarios finales.

El *software* utilizado fue el SPSS® (Statistical Package for Social Sciences), versión 18. Para las preguntas de satisfacción, se realizaron análisis que involucraron medidas de tendencia central (media, mediana y moda); medidas de dispersión estadística descriptiva (desviación estándar, varianza, mínimo y máximo); pruebas de normalidad de Shapiro-Wilk, para comprobar si la muestra tiene una distribución normal; y prueba no paramétrica de Mann-Whitney para verificar si existen o no diferencias entre los grupos estudiados (FIELD, 2009). Los resultados se presentan para cada grupo, enfatizando los niveles de satisfacción indicados a partir de las percepciones de los discentes y, de manera complementaria, las observaciones contextuales indicadas por la docente, cuando sea pertinente. La consistencia interna de las preguntas se estimó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach (CRONBACH, 1951). Hecho el detalle metodológico, en el siguiente apartado presentaremos el análisis de los resultados.

## 4. Resultados y discusiones

En la Tabla 1 se muestra el resultado del test de confiabilidad realizado en el SPSS mediante el método Alfa de Cronbach, para las ocho preguntas de satisfacción presentes en el cuestionario.

**Tabla 1 - Test de confiabilidad Alfa de Cronbach**

Número de preguntas	Alfa de Cronbach
N 8	0,78

Fuente: Propia autoría (2020).

La clasificación del resultado del Alfa de Cronbach se puede encontrar en Souza, Alexandre y Guirardello (2017, p. 665), quienes informan que varios “estudios determinan que valores superiores a 0,7 son ideales”. La Tabla 2 representa datos de la estadística descriptiva y de tendencia central para las ocho preguntas con respecto a datos cuantitativos, es decir, número de encuestados (N), media (M), mediana (Me), moda (Mo), desviación estándar (DP), varianza (Var), mínimo (Min) y máximo (Max).

**Tabla 2 - Datos generales de descripción estadística para cada pregunta**

Tema de la pregunta	N	M	Me	Mo	DP	Var	Mín	Máx
Divulgación	37	8,9	10,0	10,0	1,3	1,7	5,0	10,0
Material — Canva	37	9,8	10,0	10,0	0,5	0,3	8,0	10,0
Vídeos del YouTube	37	9,8	10,0	10,0	0,6	0,3	8,0	10,0
Temas	37	9,8	10,0	10,0	0,5	0,3	8,0	10,0
Tiempo (sincrónico)	37	9,7	10,0	10,0	0,5	0,3	8,0	10,0
Estrategías didácticas	37	9,7	10,0	10,0	0,7	0,4	8,0	10,0
Interacción profesora-alumnos	37	9,8	10,0	10,0	0,4	0,2	8,0	10,0
Interacción alumno-alumno	37	9,3	10,0	10,0	1,0	1,0	7,0	10,0

Fuente: Propia autoría (2020).

Según la Tabla 2, el cuestionario tenía 37 encuestados. Los dos promedios más bajos se concentran en temas relacionados con la difusión y la interacción alumno-alumno. Como se puede observar, las mayores variaciones en las medidas de desviación-estándar y varianza también están concentradas en esos ítems, indicando a los investigadores que, para ofertas futuras del curso en esta modalidad, deben tratarse nuevas estrategia de divulgación y la posibilidad de promover una mejor interacción alumno-alumno. La mayor variación de estos resultados está relacionada con los valores mínimos asignados (cinco para la divulgación y siete para la interacción alumno-alumno).

Los datos demuestran que el ítem de interacción profesora-alumno fue el mejor evaluado en comparación con los demás (con menor desviación-estándar y menor varianza), aunque los ítems referidos a los materiales de aula producidos en Canva, los temas abordados y los videos producidos para YouTube también han obtenido puntuaciones altas. El tiempo asignado para la duración de las clases sincrónicas también fue bien evaluado, ya que solo el 2.7% de los participantes dieron una calificación de 8 y los demás indicaron puntajes más altos. En relación a este aspecto, es de destacar que, al iniciar las reuniones sincrónicas, no hubo claridad por parte de la docente en cuanto al tiempo ideal para su duración y, a lo largo de las semanas, el tiempo varió de una

clase a otra. Hubo situaciones en las que, en una de las clases, se trabajó todo el contenido previsto en el material durante aproximadamente una hora; sin embargo, en otras clases, hubo ocasiones en las que una clase alcanzó las dos horas de duración, incluso sin abordar todos los aspectos posibles del material creado para esa clase. Estas diferencias se atribuyen al nivel de compromiso de los estudiantes con el contenido de los temas, es decir, además del aspecto lingüístico en juego, el foco principal en estas situaciones fue contribuir genuinamente a la discusión central en cuestión.

Después de las primeras clases impartidas, se ajustó el tiempo promedio ideal para hacer la clase cansativa, lo que permite considerar, en base a esta experiencia, que la duración de una hora y media es un tiempo razonable para un grupo de conversación con la presencia de, en promedio, diez estudiantes. También se considera el número máximo de clases de esta naturaleza, que pretenden ser altamente interactivas (y en las que se garantiza y se fomenta la participación verbal oral de todos los alumnos, ya que se trata precisamente de un curso de conversación).

Por tanto, los datos se separaron en dos grupos referidos a la asistencia a clase, es decir, a partir de las respuestas "estuve presente en todas o en la mayoría de las clases" (es decir, de ocho a diez clases) y "estuve presente en algunas clases" (entre cinco y siete clases). Como solo hubo un estudiante que respondió "solo estuve presente al comienzo de clases" (menos de cuatro clases), estos datos fueron descartados para el siguiente análisis. El objetivo fue verificar si esta variable (asistencia a clase) provocó un cambio en las percepciones. La Tabla 3 representa datos de la estadística descriptivas y datos de tendencia central para el grupo de estudiantes que asistieron a todas o a la mayoría de las clases.



**Tabla 3 - Datos del grupo que asistió a todas o a la mayoría de las clases**

Tema de la pregunta	N	M	Me	Mo	DP	Var	Mín	Máx
Divulgación	26	8,9	10,0	10,0	1,4	2,1	5,0	10,0
Material — Canva	26	9,8	10,0	10,0	0,6	0,3	8,0	10,0
Videos del YouTube	26	9,8	10,0	10,0	0,6	0,3	8,0	10,0
Temas	26	9,8	10,0	10,0	0,6	0,3	8,0	10,0
Tiempo (sincrónico)	26	9,7	10,0	10,0	0,5	0,3	8,0	10,0
Estrategias didácticas	26	9,7	10,0	10,0	0,6	0,3	8,0	10,0
Interacción profesor-alumno	26	9,8	10,0	10,0	0,5	0,2	8,0	10,0
Interacción alumno-alumno	26	9,4	10,0	10,0	1,0	1,0	7,0	10,0

Fonte: Propia autoría (2020).

Fueron 26 encuestados en el grupo que asistió a todas o a la mayoría de las clases (entre ocho y diez clases). Según la Tabla 3, el curso fue bien calificado (medidas de moda y mediana respectivamente iguales). Sin embargo, la divulgación mostró una varianza y una desviación estándar más significativas, así como la interacción alumno-alumno. En cuanto al aspecto peor evaluado, el ítem “divulgación” del curso, se entiende que el tiempo mínimo de inscripciones (cerrado incluso antes de la finalización programada por alta demanda) ha favorecido esta baja valoración. También se destaca como un aspecto sensible a considerar el hecho de que la mayoría de los participantes pertenecían a la comunidad académica de la institución y existía una minoría de público externo, contrastando, en este aspecto, con la realidad de otros cursos de extensión que ofrece el proyecto anteriormente de forma presencial (que abarcan una mayor audiencia de la comunidad no académica, incluida la población con menor poder adquisitivo, al tratarse de cursos gratuitos). Por otro lado, la posibilidad de integrar alumnos que se encontraban en diferentes municipios, fuera de la ciudad central del proyecto e incluso fuera del estado, se debe a la oferta remota. La Tabla 4 representa el análisis de datos de los encuestados del grupo que asistió a algunas clases.

**Tabla 4 - Datos del grupo que estuvo presente en algunas clases (entre cinco y siete clases)**

Tema de la pregunta	N	M	Me	Mo	DP	Var	Mín	Máx
Divulgación	10	9,0	9,0	10,0	0,9	0,9	8,0	10,0
Material — Canva	10	9,8	10,0	10,0	0,4	0,2	9,0	10,0
Videos del YouTube	10	9,7	10,0	10,0	0,7	0,5	8,0	10,0
Temas	10	9,8	10,0	10,0	0,4	0,2	9,0	10,0
Tiempo (sincrónico)	10	9,7	10,0	10,0	0,5	0,2	9,0	10,0
Estrategias didáctica	10	9,6	10,0	10,0	0,8	0,7	8,0	10,0
Interacción profesor-alumnos	10	9,8	10,0	10,0	0,4	0,2	9,0	10,0
Interacción alumno-alumno	10	9,0	9,5	10,0	1,2	1,3	7,0	10,0

Fonte: Propia autoría (2020).

Hubo diez encuestados para este segundo grupo. En promedio, el curso fue bien calificado incluso por los estudiantes que participaron en unas pocas clases (es decir, entre cinco y siete clases). Al comparar los resultados de las Tablas 2, 3 y 4, las medias más bajas son para los ítems de difusión e interacción alumno-alumno, con desviaciones-estándar mostrando las mayores diferencias. El valor mínimo está en la Tabla 3; sin embargo, al comparar los resultados de desviación-estándar, hay dos ítems más que se destacan en la Tabla 4, relacionados con las estrategias didácticas y videos de YouTube. Se observa que la evaluación de la interacción alumno-alumno fue mayor entre los discentes que asistieron a más clases, lo que se puede explicar porque, al finalizar el curso, se amplió el diseño de actividades que permitían a los discentes plantearse preguntas entre sí, y hubo una reducción en el número de preguntas dirigidas por la profesora, como se estableció de manera dominante en los materiales desarrollados durante las primeras semanas.

El cuestionario incluía una pregunta complementaria, que pedía a los estudiantes que justificaran las razones de sus ausencias. Del 30% de los estudiantes que indicaron tener una asistencia baja/media, el 35,7% explicó que el motivo de sus ausencias eran cuestiones profesionales; 42,9% por motivos personales y profesionales; y el 21,4%, solo por motivos personales. Nadie indicó como respuesta a las ausencias

la pérdida de interés por el curso, la inadaptación a la tecnología o la metodología adoptada (posibles alternativas a enumerar en el cuestionario anónimo). Estos datos coinciden con las observaciones realizadas por la docente de que, luego del final del *lockdown*, el curso tuvo cierto abandono de alumnos, y otros, que no habían estado ausentes hasta entonces, comenzaron a mostrar mayor irregularidad en su asistencia a reuniones sincrónicas.

También se buscó evaluar si existía diferencia en la valoración entre los discentes que enfrentaban dificultades tecnológicas (por ejemplo: fallo de cámara o audio, problemas de conexión a internet, etc.) y aquellos que no habían experimentado ninguna dificultad en este aspecto. La Tabla 5 representa el análisis de datos para los encuestados que no tuvieron dificultades con el uso de la tecnología.

**Tabla 5 - Datos del grupo que no tuvo dificultades con la tecnología**

Tema de la pregunta	N	M	Me	Mo	DP	Var	Mín	Máx
Divulgación	18	9,1	10,0	10,0	1,5	2,2	5,0	10,0
Material — Canva	18	9,7	10,0	10,0	0,6	0,3	8,0	10,0
Videos del YouTube	18	9,6	10,0	10,0	0,8	0,6	8,0	10,0
Temas	18	9,8	10,0	10,0	0,5	0,3	8,0	10,0
Tiempo (sincrónico)	18	9,7	10,0	10,0	0,5	0,2	9,0	10,0
Estrategias didácticas	18	9,8	10,0	10,0	0,5	0,3	8,0	10,0
Interacción profesora-alumnos	18	9,9	10,0	10,0	0,2	0,1	9,0	10,0
Interacción alumno-alumno	18	9,1	10,0	10,0	1,2	1,5	7,0	10,0

Fuente: Propia autoría (2020).

Fueron 18 encuestados que no tuvieron dificultades con la tecnología. Los resultados de la Tabla 5 refuerzan mayores variaciones en la desviación-estándar para la divulgación, con una calificación mínima de 5 y la interacción alumno-alumno con una calificación mínima de 7. Las medias estuvieron todas por encima de 9. La Tabla 6 representa el análisis de los datos de los encuestados que tuvo alguna dificultad con la tecnología.

**Tabla 6 - Datos del grupo que tuvo dificultades con la tecnología**

Tema de la pregunta	N	M	Me	Mo	DP	Var	Mín	Máx
Divulgación	19	8,8	8,0	10,0	1,1	1,3	7,0	10,0
Material — Canva	19	9,8	10,0	10,0	0,5	0,3	8,0	10,0
Videos del YouTube	19	9,9	10,0	10,0	0,3	0,1	9,0	10,0
Temas	19	9,8	10,0	10,0	0,5	0,3	8,0	10,0
Tiempo (sincrónico)	19	9,7	10,0	10,0	0,6	0,3	8,0	10,0
Estrategias didácticas	19	9,6	10,0	10,0	0,8	0,6	8,0	10,0
Interacción profesora-alumnos	19	9,7	10,0	10,0	0,6	0,3	8,0	10,0
Interacción alumno-alumno	19	9,5	10,0	10,0	0,8	0,6	8,0	10,0

Fuente: Propia autoría (2020).

Diecinueve encuestados tuvieron alguna dificultad para utilizar la tecnología. El promedio no varió significativamente, en comparación con los análisis del grupo que no presentó dificultades. Para probar la normalidad de los datos se utilizó el test estadístico de Shapiro-Wilk, que destaca por su eficiencia y flexibilidad al tratar con diferentes tamaños de muestra (SHAPIRO; WILK, 1965) — Torman, Coster y Riboldi (2012) realizaron tests de normalidad y verificaron la robustez del test referido. Para verificar la existencia o no de normalidad de los datos, se consideró una significancia del 95%. Mediante el valor- $p < 0.05$ , se certifica que los datos no tienen distribución normal (FIELD, 2009).

Ante esto, se usó el test no paramétrico de Mann-Whitney (FIELD, 2009). El test buscó investigar las hipótesis de que: **H0: no hay diferencia estadística entre las evaluaciones de los ítems entre los alumnos más frecuentes (entre ocho y diez clases) y los menos frecuentes (entre cinco y siete clases); o H1: existe una diferencia estadística entre las evaluaciones de los ítems entre los alumnos más frecuentes (entre ocho y diez clases) y los menos frecuentes (entre cinco y siete clases)**. Esta comparación es en relación a los dos grupos estudiados en las Tablas 3 y 4, considerando 95% de significancia en el test. Los resultados de las comparaciones fueron insignificantes según el valor- $p$ , es decir, (valor- $p > 0,05$ ). Por tanto, se acepta la hipótesis de que no existe

diferencia entre las evaluaciones.

El test también se realizó para los dos grupos de estudiantes que tenían dificultades con la tecnología (total de 18 encuestados) y los que no tenían problemas (total de 19 encuestados). Las hipótesis analizadas fueron: **H0: no hay diferencia estadística en la evaluación de los ítems para los estudiantes que no tuvieron dificultades con la tecnología y los que tuvieron alguna(s) dificultad(es); H1: existe diferencia estadística en la evaluación de los ítems entre el grupo de alumnos que no tuvo dificultades con la tecnología y los que tuvieron alguna(s) dificultad(es).** La prueba estadística mostró un valor- $p > 0,05$ . Así, se acepta la hipótesis de que no hay efecto estadístico en la evaluación, corroborando con la hipótesis H0. Es importante resaltar que en el test se utilizó el 95% de significancia (los resultados comparados son de los grupos de las Tablas 5 y 6).

En cuanto a la pregunta complementaria sobre el uso de WhatsApp, el 80,6% de los alumnos indicó que esta era la mejor herramienta para enviar materiales/actividades y facilitar la comunicación; el 11,6% manifestó ser indiferente a qué herramienta utilizar, es decir, se adaptaría a cualquiera; el 5,6% le gustaría que la comunicación se realizara a través de WhatsApp, pero enviando materiales a través de la plataforma Moodle; y un 2,8% que la comunicación se realizara a través de WhatsApp, pero el material fuese enviado por *e-mail* (es decir, del total, esta respuesta corresponde a un solo participante).

Los datos revelan que la tasa de aceptación para el uso de WhatsApp es muy alta tanto para la comunicación como para el envío de materiales, y que la cantidad de personas que prefirieron la combinación del grupo de WhatsApp con otras herramientas es ínfima, lo que indica que se puede utilizar en otros experimentos similares. Un hecho que corrobora este dato es que, incluso después de las clases, los estudiantes continuaron participando en los grupos.

En la pregunta sobre la hipótesis de asistir a un curso de esta naturaleza en otra oportunidad, independientemente de la cuarentena del Covid-19, el 94,6% de los participantes respondió que sí; 2,7%, que quizás; y 2,7% que no. En otras palabras, la aceptación de este formato de

cursos de extensión fue alta.

En cuanto a las dos preguntas abiertas en las que se pidió a los alumnos que respondieran qué temas les gustaban más y cuáles no, la mayoría indicó que les gustaba, en general, todos los temas, por su actualidad, referencia a situaciones cotidianas y porque permitían reflexión, ya sea a nivel personal (y psicológico, como algunos han mencionado, como el debate sobre el uso excesivo de las redes sociales), o sobre temas sociales (como el desempleo en los tiempos del Covid-19 o la explotación en el mundo laboral). En cuanto a los temas menos preferidos, la mayoría de los encuestados indicó que no había o no recordaba alguno que no les gustara, a excepción de un alumno que señaló una clase en la que se mencionaba la creación de cementerios boscosos en algunas culturas y otro señaló una clase en la que se trabajaba en tiras cómicas.

En la última pregunta abierta, en la que se indicaron sugerencias y comentarios generales, se señalaron las siguientes observaciones (cada una de un alumno): a) me gustaría usar Moodle; b) quisiera repasar el vocabulario a cada cinco lecciones; c) quisiera que limitara el número a un máximo de seis estudiantes por clase; d) quisiera que la grabación de la clase estuviera disponible para los estudiantes; e) me gustaría que el tiempo máximo de la clase sincrónica fuera de 40 minutos; f) me gustaría que hubiera dos clases por semana; g) quisiera el uso de letras de canciones en los materiales de clase; h) me gustaría que los alumnos pudieran responder a diferentes preguntas entre sí. Al menos dos estudiantes sugirieron que se dedicaran unos minutos de clase a la interacción sobre temas libres, y tres estudiantes sugirieron que hubiera tareas posteriores a la clase o ejercicios rápidos. Cabe mencionar que, al inicio del curso, incluso se sugirió que los grupos de principiantes grabasen pequeños audios, para ser publicados en el grupo de WhatsApp, con contenidos aprendidos en la clase anterior o que creían que sería difícil. En solo tres clases se realizó este tipo de tarea y, aun así, por un reducido número de alumnos, fue abandonada a lo largo de las semanas por la falta de adherencia de la mayoría (solo en uno de los grupos esta práctica se presentó con mayor frecuencia a lo largo de las semanas, especialmente por los estudiantes mayores entre los de los grupos, y no por los más jóvenes).

Se seleccionaron, entre las respuestas abiertas, dos consideradas sobresalientes con respecto al *feedback* recibido sobre la propuesta de prórroga realizada durante la pandemia del Covid-19 (aspectos destacados):

Extracto 1: Me gustó mucho el formato de las clases. Eran dinámicas, ricas en contenido y divertidas. **Al principio fue un poco raro tener clases de videollamadas con mucha gente desconocida**, pero con el tiempo pudimos conocernos e interactuar más. Fue la primera vez que estudié español y me encantó la metodología y los temas tratados. Pude ver una **buena evolución en mi vocabulario**, lo que me motivó a estudiar para las clases con los videos proporcionados por la (nombre del profesora) y también por las aplicaciones. Fueron diez semanas de mucho aprendizaje y buena interacción entre colegas. Estudiar español me dio momentos de **placer** y relajación en esta **rutina chiflada de LA PANDEMIA**. Sin embargo, es posible que no pudiera conciliar con las clases en momentos fuera de la pandemia. Gracias de corazón por tu esfuerzo, (nombre de la profesora), ¡realmente me encantó! Besos.

Extracto 2: Para mí, la propuesta metodológica fue excelente (tema, duración de la clase, plataforma utilizada y el material desarrollado por la profesora y puesto a disposición de los estudiantes — Canva y videos). Pienso esta **propuesta de curso on-line**, semanalmente, es una gran oportunidad **para generar conocimiento**, involucrar a diferentes públicos, lo que permite **compartir experiencias y reducir la distancia social**, impuesto a todos nosotros en este delicado momento que vivimos.

En las respuestas dadas, que también fueron verbalizadas de manera similar en el último día de clase por algunos alumnos, se identifican, una vez más, los elementos típicos de un sistema complejo, con especial énfasis en el carácter adaptativo, ya que en marzo, cuando iniciaron clases, las as videollamadas aún no formaban parte del día a día de la gran mayoría y, menos aún, con desconocidos en la convivencia

prepandémica. Sin embargo, como se informó, los grupos se formaron y estabilizaron semana a semana, conforme a la idea de construir comunidades en entornos virtuales de aprendizaje (HEEMANN, 2012), que lograron movilizar momentos de relajación y de intercambio placentero, así como inquietudes sobre el escenario pandémico — tanto para los alumnos como para la profesora —, sin embargo, sin desenfocarse el objetivo principal de generar nuevos conocimientos y aprendizajes, como se muestra en los extractos seleccionados. Por tanto, se reitera el significado ocupacional mencionado al inicio del texto para justificar la oferta del curso, ya que este era un elemento menos evidente antes de la pandemia en el alcance de los papeles atribuidos a la enseñanza de idiomas.

## 5. Consideraciones finales

La pandemia del Covid-19 se instaló en la vida de todos y estaba en manos de cada uno manejarla con las estrategias que pudieran. El término "estrategia" se utiliza aquí desde la perspectiva de Morin (2003, p. 130), en contraposición a un "programa". Como afirma, en un programa, "si las circunstancias externas no son favorables, el programa se detiene o falla". La estrategia, en cambio, "se determina teniendo en cuenta una situación imprevista, elementos adversos, incluso adversarios", modificándose con "inmensa maleabilidad" (MORIN, 2003, p. 131).

En la institución que fue el foco del análisis, el "programa" curricular planificado fue temporalmente abandonado (el calendario académico de postgrado comenzó solo en junio y el calendario de grado solo en septiembre de 2020). La ruta de extensión se encontró como una estrategia (sin los elementos burocráticos presentes en los programas regulares) para la práctica docente en un período de indefinición de caminos institucionales inmediatos ante el escenario pandémico. En este contexto, se podrían realizar nuevas reflexiones y experiencias sobre la rigidez de algunas normas para las actividades docentes presentes en el modelo presencial, en el que los docentes deben estar mucho más atentos a la asistencia de los estudiantes; realizar mediciones numéricas para asignar calificaciones; tener un tiempo fijo para terminar una clase, etc., porque este es el *modus operandi* dominante y aceptado, a pesar



de las numerosas debilidades y críticas.

En cuanto a los materiales didácticos producidos y las plataformas utilizadas, los datos revelan que las elecciones realizadas (uso de WhatsApp, producción diaria de videos en YouTube, uso de la plataforma Canva para la producción de materiales síncronos para el aula) demostraron ser eficientes en la generación de el compromiso de los estudiantes y la satisfacción con la propuesta. Es de destacar que la producción de materiales autorales, creados con el fin de ubicar las clases en el contexto de la pandemia y brindar a los estudiantes interacciones crítico-reflexivas, resultó ser eficiente en generar un significado efectivo a las discusiones, lo cual no sería posible si fueran materiales genéricos disponibles en el mercado para la enseñanza de idiomas. La tríada producción de materiales contextualizados, un ambiente de confianza para la interacción y presencia docente asincrónica (a través de vídeos diarios de corta duración, por ejemplo) sumado a la no linealidad de los contenidos (permitiendo que nuevas personas ingresen a los grupos iniciales sin perjudicar el proceso de aprendizaje) parece ser una buena indicación del éxito de un curso de extensión lingüístico propuesto (y posiblemente cursos de otras naturalezas, en experiencias futuras).

Se espera que la post pandemia permita entender, en el colectivo educativo, que las instituciones generalmente basadas en "programas" (en términos de Morin) deben revisar radicalmente su forma de pensar sobre la relación con el conocimiento, porque los modelos que fueron posiciones que muchos esperan recuperar ya no son sostenibles, por varios factores, pero principalmente porque las personas se encuentran en un proceso de profundo cambio cultural, mostrando, por numerosos indicadores, incluso antes de la pandemia, que el modelo anterior era cada vez menos efectivo. El retorno a la "normalidad" debe buscar, en experiencias exitosas durante el aprendizaje remoto, algunas vías alternativas para un funcionamiento organizacional más flexible, no solo para los cursos de extensión, como fue el caso presentado, sino también para los cursos de grado y postgrado, tradicionalmente más rígidos. en términos estructurales, especialmente aquellos basados exclusivamente en la lógica de la presencia física.

Finalmente, dada la falta de libertad para entrar y salir en pleno

*lockdown*, la libertad de proponer y ser parte de un curso abierto en varios aspectos, desde los horarios de oferta de clases, los temas tratados, las herramientas utilizadas, el tiempo de duración de cada clase y la duración del curso en sí, fue una experiencia única, ya que se trata de un conjunto de factores completamente nuevos para la práctica docente que es el foco del análisis. La enseñanza y el aprendizaje en entornos de mayor libertad traen inequívocamente mejores y más rápidos resultados en varios aspectos, que no pueden ser medidos en su totalidad por medio de algunas variables o indicadores externos, sino principalmente para ser vividos y almacenados en la memoria.

## Referências

ABIODUN, R. *et al.* A WhatsApp community of practice to support new graduate nurses in South Africa. **Nurse Education in Practice**, v. 46, p. 102-826, 2020.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Revista de Educação a Distância em Rede**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

BARBOUR M. *et al.* **Understanding pandemic Pedagogy: differences between emergency remote, remote and online teaching.** K-12 E-Learning in Canada, dez. 2020. Disponível em: 10.13140/RG.2.2.31848.70401. Acesso em: 24 dez. 2020.

BARROS, E. D.; IRALA, V. B. Entre el lugar de la resistencia y el lugar del aprendizaje: “professora, tu pode falar português?”. In: CARVALHO, T. (org.). **Espanhol e ensino: relato de pesquisa.** Mossoró: UERN, 2012. p. 59-68.

BERGSLEITHNER, J. M.; WEISSHEIMER, J.; MOTA, M. B. (org.). **Produção oral em LE: múltiplas perspectivas.** Campinas: Pontes, 2011.

BUHU, A.; BUHU, L. The applications of microlearning in higher education in textiles. In: THE INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE ELEARNING AND SOFTWARE FOR EDUCATION, 15., 2019, Bucarest. **Anais [...].** Bucarest: Else, 2019.

CHAHAL, A. *et al.* WhatsApp in university: friend or foe. **Journal of Clinical and Diagnostic Research**, Delhi, v. 13, n. 12, 2019.

CRONBACH, L. J. Coefficient alpha and the internal structure of tests. **Psychometrika**, v. 16, n. 3, p. 297-334, 1951.

DINIZ, E. *et al.* A extensão universitária frente ao isolamento social imposto pela Covid-19. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 9, p. 72.999-73.010, 2020.

FERRARI, E. F.; SÁENZ, J. L. **Didáctica práctica para la enseñanza básica, media y superior**. 3 ed. Montevidéo: Magro, 2018.

FIALHO, V. Educação a distância na perspectiva da complexidade: análise das condições iniciais para a eclosão de um sistema de aprendizagem. *In*: VETROMILLE-CASTRO, R.; HEEMANN, C., FIALHO, V. (org.). **Aprendizagem de línguas — a presença na ausência: CALL, atividade e complexidade**. Pelotas: Educat, 2012. p. 257-286.

FIELD, A. **Descobrimo a estatística usando o SPSS**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GEHRED, A. P. Canva. **Journal of the Medical Library Association**, Chicago, v. 108, n. 2, p. 338-340, 2020. Disponível em: <http://jmla.pitt.edu/ojs/jmla/article/view/940/1062>. Acesso em: 24 abr. 2021.

HEEMANN, C. Formação de comunidades em ambientes virtuais de aprendizagem: transpondo limites e criando conexões. *In*: VETROMILLE-CASTRO, R.; HEEMANN, C., FIALHO, V. (org.). **Aprendizagem de línguas — a presença na ausência: CALL, atividade e complexidade**. Pelotas: Educat, 2012. p. 83-108.

INGOLD, T. **The perception of the environment: essays of livelihood, dwelling and skill**. Londres/Nova Iorque: Routledge, 2010.

IRALA, V. B. Produção oral em língua estrangeira: contornos identitários múltiplos no processo de avaliação. *In*: STURZA, E.; FERNANDES, I.; IRALA, V. (org.). **Português e espanhol: esboços, percepções e entremeios**. Santa Maria: PPGL Editores, 2012. p. 103-128.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. **Applied Linguistics**, v. 18, n. 2, p. 141-165, 1997.

LEFFA, V. Interação simulada: um estudo da transposição da sala de aula para o ambiente virtual. In: LEFFA, V. (org.). **A interação na aprendizagem de línguas**. 2. ed. Pelotas: Educat, 2006. p. 181-118.

LEFFA, V. Se o mundo muda: ensino de línguas sob a perspectiva do emergentismo. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 7, n. 1, p. 24-29, jan./abr. 2009.

TORMAN, V. B. L.; COSTER, R.; RIBOLDI, J. Normalidade de variáveis: métodos de verificação e comparação de alguns testes não-paramétricos por simulação. **Revista HCPA**, Porto Alegre. v. 32, n. 2, p. 227-234, 2012.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

OLIVEIRA, J. **O ensino da produção oral em língua inglesa no Instituto Federal Farroupilha: uma experiência pedagógica com material didático autoral focado na instrução diferenciada**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2017.

ORÉ, F. Reflexiones para una evaluación constructivista. **Horizonte de la Ciencia**, v. 8, n. 14, p. 87-99, 2018. Disponível em: <http://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/294>. Acesso em: 24 abr. 2021.

PAIVA, V. L. M. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola, 2014.

PARDO KUKLINSKI, H.; COBO, C. **Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia: ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia**. Barcelona: Outliers School, 2020.

SHAPIRO, S. S.; WILK, M. B. An analysis of variance test for normality (complete samples). **Biometrika**, v. 52, n. 3/4, p. 591-611, 1965.

SOUZA, A. C.; ALEXANDRE, N. M. C.; GUIRARDELLO, E. B. Propriedades psicométricas na avaliação de instrumentos: avaliação da confiabilidade e da validade. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 26, n. 3, p. 649-659, 2017.

VETROMILLE-CASTRO, R. **A interação social e o benefício recíproco como elementos constituintes de um sistema complexo em ambientes virtuais de aprendizagem para professores de línguas**. 2007. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/14754>. Acesso em: 24 abr. 2021.

WINSTONE, N.; PITT, E.; NASH, R. Educators' perceptions of responsibility-sharing in feedback processes. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, Londres, v. 46, n. 1, 2020.