Una aproximación al perfil del profesorado de español como lengua extranjera en línea

MARÍA DEL CARMEN MÉNDEZ SANTOS
Universitat d'Alacant
macms@ua.es

ANA PANO ALAMÁN
Università di Bologna
ana.pano@unibo.it

Resumen

En este artículo se presentan los resultados de una investigación en curso, cuyo objetivo es delinear el perfil del docente de español como lengua extranjera (ELE) en línea. El análisis llevado a cabo se apoya en datos cuantitativos y cualitativos recogidos a través de un cuestionario en línea que fue distribuido mediante redes sociales (Facebook y Twitter), foros de debate y listas de distribución sobre ELE. A pesar de las limitaciones de la muestra, los resultados ofrecen un primer cuadro del perfil objeto de estudio y confirman que el colectivo que adopta la modalidad de enseñanza de ELE en línea es prevalentemente femenino, de edad entre 35 y 45 años, que escoge este tipo de formación en combinación con la enseñanza presencial por la flexibilidad que supone en términos de gestión de tiempo y espacio. Los datos indican también que esta modalidad de enseñanza obliga a adoptar nuevas estrategias para autopromocionarse en la Red, con el objeto de conseguir el mayor número de estudiantes. Se confirma asimismo la necesidad de pensar en una formación adecuada y en materiales adaptados para estos profesionales.

Palabras clave

Competencias, docente, ELE, enseñanza en línea, formación de docentes, TIC.

An Approach to the Professional Profile of Online Teachers of Spanish as a Foreign Language

Abstract

This paper presents the results of an ongoing research, whose objective is to outline the profile of online teachers of Spanish as a foreign language (SFL). The analysis carried out relies on quantitative and qualitative data collected through an online questionnaire that was distributed through social networks (Facebook and Twitter), discussion forums and distribution lists about SFL. Despite the limitations of the sample, the results provide a picture of the profile under study and confirm that this group of professionals is largely configured by females, between 35 and 45 years old, that choose the online and distance teaching modality in combination with face-to-face courses, due to the flexibility that it implies in terms of time and space management. Data also indicate that this modality requires adopting new strategies in order to promote one-self on the Net and get a large number of students. Moreover, there is a need to reflect about providing adequate training and adapted materials for these professionals.

Keywords

ICT, online language teaching, SFL/SL, skills, teachers' instruction.

Recibido el 28/03/2019
Aceptado el 13/06/2019

0. Introducción

El informe *El español. Una lengua viva*, publicado en 2018 por el Instituto Cervantes (IC), ha señalado que el aprendizaje del español como lengua extranjera (en adelante, ELE) está en auge, en particular, en el Reino Unido y en Estados Unidos, donde el debate sobre su enseñanza es siempre actual (Macías, 2014). A pesar de no disponer de datos completos, universales y comparables, esta institución estima que ese año aprendían español como lengua extranjera, más de 21 millones de alumnos, mientras que el cálculo de la demanda real es, como mínimo, superior en un 25% a los datos de los que se dispone, teniendo en cuenta también las previsiones de aumento constante del número de hablantes en el mundo. En EE. UU. es el idioma más estudiado en todos los niveles de enseñanza y en el Reino Unido se percibe como la lengua más importante para el futuro, incluso después del Brexit (Informe Instituto Cervantes, 2018: 15; véase también Campbell-Cree, 2017).

Junto a este auge de la demanda de ELE o quizás justamente a causa de ello, asistimos a un asentamiento de la profesión que se ha traducido en las últimas décadas en una creciente oferta de cursos de grado y posgrado en lingüística aplicada y en enseñanza del español, del número de investigaciones publicadas en revistas del sector y en actas de congresos, de publicaciones de manuales y otros recursos por parte de numerosas editoriales. Esta tendencia se manifiesta asimismo en el incremento constante de espacios en la red, como son las listas de distribución, los sitios web, los foros y las redes sociales, que constituyen comunidades de práctica útiles para los docentes de ELE (Cruz, 2009; Murua, 2015). En este sentido, la irrupción de las tecnologías digitales en los espacios de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras ha tenido un notable impacto en la didáctica de ELE, fenómeno que ha atraído la atención de los investigadores en años recientes (Arrarte, 2011; Cruz, 2014; Román-Mendoza, 2018; Nomdedeu, 2019). La introducción gradual en el siglo XX y la difusión acelerada en las primeras décadas del XXI de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) permiten hablar hoy en día de contextos tecnológicos que se solapan con los contextos formales e informales de aprendizaje, con distintas implicaciones en los contenidos, los sujetos, el entorno y la tecnología que caracterizan todo ecosistema de aprendizaje. En estos contextos, es necesario disponer no solo de las competencias lingüístico-comunicativas adecuadas para ese tipo de situación, sino también conocer y saber adoptar las pautas que rigen el uso social de la tecnología teniendo en cuenta también las diferencias culturales (Castro, 2016: 15). La conexión a través de ordenadores y de teléfonos móviles, la creación de plataformas y espacios de uso cada vez más intuitivos para conectarse

e intercambiar contenidos de cualquier tipo en la web 2.0, permiten que el aula física interactúe en distintos grados con portales en línea, cuyos recursos pueden reutilizarse según diversas licencias de uso; con entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje de ELE/L2 que permiten seguir cursos blended o en línea; con blogs, redes sociales y aplicaciones móviles, entre otros (Nomdedeu, 2019: 118-125). Ante esta realidad, muchos docentes han empezado a trasladar su «aula» a la web mediante la publicación de contenidos didácticos en YouTube, la interacción con los propios alumnos a través de mensajería instantánea o de redes sociales, y la promoción y gestión de sus clases en plataformas como Italki y Verbling.

Este ámbito profesional en rápido desarrollo requiere, por tanto, mayor atención por parte de los investigadores. No en vano, el exhaustivo estudio de Muñoz-Basols, Rodríguez-Lifante y Cruz-Moya (2017: 24) sobre el perfil laboral, formativo e investigador del profesional de español como lengua extranjera o segunda plantea la necesidad de investigar el perfil de los profesores en línea y de recabar datos cuantitativos y cualitativos. Estos investigadores afirman en las conclusiones de su trabajo que: «Dentro de este ámbito, habría sido también interesante conocer más detalladamente los nuevos perfiles laborales y docentes en la enseñanza virtual, su situación profesional, evolución y datos sobre el mercado que existe en la actualidad».

El presente trabajo tiene, pues, como objetivos dar respuesta a esta necesidad y ofrecer una primera aproximación al perfil de este profesorado desde una triple perspectiva: personal, sociolaboral y didáctica. En primer lugar, se lleva a cabo un estado de la cuestión sobre la investigación relacionada con las TIC y el cambio de rol del profesorado de ELE, su formación en este ámbito y las competencias, creencias y necesidades de este colectivo de cara a los retos que plantea enseñar una lengua extranjera en línea. En segundo lugar, se presentan los objetivos y justificación del trabajo, el método y herramienta de recogida de datos y las hipótesis de trabajo. Mediante el análisis descriptivo de los datos, se identifican y comentan los principales rasgos del docente de ELE en línea. A partir de esta primera aproximación a su perfil, se ofrece una reflexión relacionada con el papel de las instituciones educativas, las editoriales y las plataformas digitales en la formación de docentes, diseño de manuales y posibles mejoras en la oferta de cursos de lenguas en línea.

1. Marco teórico

En los últimos años, la enseñanza-aprendizaje de ELE se ha ido consolidando como ámbito de investigación al mismo tiempo que las aulas y las prácticas docentes se han ido

transformando con la llegada de Internet y de las tecnologías propias del paradigma digital al ámbito de la didáctica. La evolución ha ido tan rápida que el acrónimo TIC, que sigue utilizándose en la bibliografía, pero que privilegia un enfoque instrumental, convive con TAC (Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento), más centrado en lo que las tecnologías permiten hacer en determinados contextos formativos y TEP (Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación), que ve las tecnologías educativas como herramientas que consienten promover la autonomía, la colaboración, la conciencia crítica y la agencia, o capacidad de un individuo para cambiarse a sí mismo o sus circunstancias (Román-Mendoza, 2018: 39). Asimismo, se ha hablado en los últimos años de TRIC (Tecnologías + Relación + Información + Comunicación), que designa los entornos de prácticas culturales y digitales que experimentan los aprendientes gracias a las tecnologías (García y Fernández, 2017). Este hecho demuestra cómo esta es una realidad en constante transformación que plantea numerosos desafíos a la didáctica.

Como ha señalado Cruz (2014), en los primeros años la World Wide Web se vio enseguida como un «manantial» de materiales para la enseñanza y aprendizaje de la lengua; más tarde, la Web 2.0 trajo consigo herramientas como los blogs y las wikis, que fueron «catapultados por verbos tan prometedores como «compartir» y «colaborar» y que hoy no podemos desligar de las redes sociales y de un número siempre creciente de aplicaciones móviles pensadas para aprender idiomas de muy distintas maneras. Hasta hoy, pues, han sido numerosos los estudios que han destacado la importancia y las oportunidades de utilizar las TIC en ELE recogidos, por ejemplo, en publicaciones especializadas como la revista *Carabela*, que en 1997 dedicó un monográfico a las «Nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza del E/LE». En este sentido, cabe señalar también diversos artículos publicados en revistas como *RedELE* (2004-2017), *MarcoELE* (2005-2018), *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras* (2012 y 2017); y otras, como la *Revista de Educación a Distancia* o el *Journal of Spanish Language Teaching*, que en sus números más recientes recogen numerosos estudios sobre el uso de Internet en el aula. En estos años se han investigado cuestiones como la explotación de textos, audios, vídeos, podcast (Ríos, 2017) disponibles en la web, las posibilidades de los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje (EVEA) (Ontoria, 2014), el uso de foros y correo electrónico para trabajar las competencias de lectoescritura, los blogs (Méndez, 2011) o las wikis como herramientas para realizar actividades colaborativas, y la aplicación de redes sociales como Facebook (Kirsten y Méndez, 2012; Concheiro, 2016), Twitter (Cuadros y Villatoro, 2014), YouTube e Instagram (Martín y Munday, 2014) en el aula y fuera de ella. Poco a poco empiezan a estudiarse también las posibilidades de las aplicaciones móviles (Alejaldre, 2018).

A las publicaciones especializadas hay que sumar las comunicaciones presentadas en los congresos de la Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA) y, en especial, de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE). En el caso que nos ocupa, son de particular interés *Tecnologías de la información y de las comunicaciones en la enseñanza de E/LE* (2002) y *La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera* (2012), actas de ASELE que incluyen trabajos tanto teóricos como prácticos que permiten comprender el amplio alcance de la aplicación de las tecnologías en las aulas de español.

Hoy en día, muy distintos espacios, dispositivos y herramientas digitales facilitan la comunicación y la interacción inmediata entre docentes y alumnos, en cualquier momento y desde cualquier lugar. Esto ha llevado a hablar en los últimos tiempos de aprendizaje móvil, ubicuo y generalizado (Peña-Ayala, 2016), concepto que remite a la proliferación de lugares y tiempos en los que, gracias a la conexión permanente y pervasiva a la red, se fomentan procesos de aprendizaje informales, flexibles y exploratorios. Este modelo se asocia también con la colaboración y el aprendizaje continuo y contextual, lo que permite al docente cambiar la dinámica de la clase respecto, por ejemplo, a la frecuencia y secuenciación de las actividades (Román-Mendoza, 2018: 137) o adoptar nuevos roles como el de profesor facilitador en línea, tutor, asesor, proveedor de recursos, entre otros (Provencio y Juan, 2005; Covarrubias, 2013). El docente de ELE ve cómo el contexto de enseñanza y el tiempo-espacio que hasta hace poco podía controlar, especialmente en los entornos formales de enseñanza, se multiplica en distintos espacios y se desplaza fuera del aula o de la institución educativa, lo que supone una oportunidad para innovar y combinar la enseñanza presencial y a distancia, pero conlleva también un gran desafío en lo que se refiere a la formación —no solo en el uso de la tecnología—, la gestión del tiempo de dedicación a las clases y las prácticas de comunicación e interacción con los propios alumnos.

En relación con la formación, el documento *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (2012) del Instituto Cervantes señala, por ejemplo, que el profesor de ELE debería servirse de las TIC para desempeñar su trabajo desarrollando su competencia digital (pp. 27-28). Generalmente, los documentos existentes sobre la formación de profesores de lenguas extranjeras en línea se centran en la importancia de que el docente adquiera conocimientos en tecnología, en aspectos pedagógicos de enseñar en línea y en modelos de evaluación con las TIC (Compton, 2009: 92). Sin embargo, la existencia de un siempre creciente número de recursos y herramientas disponibles en la red puede desorientar y desanimar al docente si quiere impartir clases en línea o en modo

semipresencial, lo cual tiene distintas implicaciones para la gestión de tiempo y dedicación al alumno (Arrarte, 2011: 66). En todo caso, el docente de ELE combina cada vez más la enseñanza presencial y virtual y adopta distintos códigos y dispositivos para la creación de contenidos y para la interacción en entornos digitales, sin perder de vista sus objetivos y su propio entorno de enseñanza. A partir de estas prácticas, surgen también redes de profesionales y comunidades activas en redes sociales como #TwitterELE, que permiten intercambiar ideas y estar al día sobre los últimos avances no solo en tecnologías, sino también en los enfoques didácticos. También facilitan esta labor la creación de portafolios como el Portafolio europeo para futuros profesores de idiomas del Consejo de Europa (Román-Mendoza, 2018: 80-81) o los entornos y redes personales de aprendizaje (Adell y Castañeda, 2013; Torres, 2016). En este contexto, cabe considerar también la reflexión de los profesores sobre su actuación (Estaire y Fernández, 2012) y las actitudes y creencias de los docentes sobre su identidad profesional (Rámila, 2017), no solo en lo que atañe a la introducción de las TIC en sus cursos, sino también a la posibilidad real de promover un aprendizaje en línea, ubicuo y autónomo. Por último, es posible pensar que esta realidad acentúa la flexibilidad que se atribuye al docente de ELE. De acuerdo con Barrientos (2009: 257), esta «va mucho más allá de ser capaces de adaptar los materiales de que disponemos o de adaptarnos al entorno en el que nos desenvolvemos», pues atañe principalmente al estatus laboral del profesor, que en la enseñanza en línea plantea numerosos desafíos.

No es posible, pues, negar que se abren nuevos escenarios a los que cabe dar respuesta desde la investigación. En lo que respecta a la formación y actualización, algunas instituciones empiezan a tener en cuenta esta realidad, por lo que se ofertan cursos de formación en línea que parecen adecuados si se quiere formar al profesor en esta modalidad (McNeil, 2016). Entre otros, se puede mencionar el curso «Crea tu centro de idiomas en la red», que el Instituto Cervantes oferta en 2019. Este último, de carácter profesional y práctico, aborda precisamente el proceso de creación de un centro de idiomas en línea. Se tratan aspectos como los espacios de trabajo que el docente tiene a disposición, la organización del programa académico, así como la promoción del curso. Los docentes que adoptan exclusivamente esta modalidad comparten sus reflexiones y experiencias en foros públicos como los congresos de ASELE. En el último, que tuvo lugar en septiembre de 2018 en la Universidade de Santiago de Compostela, Elena Merino Rivera presentó los resultados de un estudio exploratorio de perfiles de profesores de ELE alojados en la plataforma Verbling y abordó cuestiones relevantes como la desregularización educativa y los elementos de la competencia digital docente que los profesores de ELE deberán potenciar, asumiendo que el docente es en estos

casos «empresario de sí mismo». Por su parte, Elena Prieto Pérez ofreció, desde su propia experiencia, una amplia panorámica sobre las oportunidades de enseñanza de lenguas que brinda Internet. Describió la tipología de sus alumnos: adultos con formación previa en otros idiomas y «autónomos», que «tienen claro qué y cómo quieren estudiar español» e ilustró su experiencia impartiendo clases a través de su canal de YouTube, *Tu escuela de español*, con más de 90.000 inscritos.

2. Objetivos y justificación del trabajo

El objetivo de esta investigación es doble. En primer lugar, se pretende establecer una primera aproximación preliminar al perfil del docente de ELE en línea mediante la identificación de los principales rasgos de ese profesorado, que incluyen, entre otros, datos sociodemográficos (género, edad, nacionalidad), formación general o específica en ELE y en TIC, situación laboral, práctica docente en línea y circunstancias y motivaciones sociolaborales para adoptar esta modalidad de enseñanza. En segundo lugar, a partir de los datos recogidos, se busca plantear una reflexión sobre las necesidades de formación de los docentes de ELE en el panorama actual de la enseñanza a distancia y sobre las cuestiones sociolaborales que plantea esa modalidad. Asimismo, se busca abrir un debate y ofrecer, sin afán exhaustivo, algunas propuestas sobre cuestiones como la formación y diseño de materiales por parte de grupos editoriales para la enseñanza de ELE en línea, bien en entornos virtuales más o menos abiertos (Moodle), relacionados o no con instituciones educativas (AVE), bien en plataformas de cursos en línea (Italki, Verbling) o en redes sociales (YouTube). En este sentido, cabe considerar también el interés que los centros de formación de profesores pueden tener en ofertar cursos específicos en esta modalidad.

3. Método y herramienta de recogida de datos

Este estudio de carácter descriptivo ex post-facto pretende ofrecer una aproximación al perfil general del profesorado de ELE en línea para comprender cuáles son las tendencias de esta modalidad de ejercer la profesión. Esta constituye la primera etapa de una investigación más amplia, puesto que con estos datos, se pretende elaborar entrevistas semiestructuradas que ofrezcan mayor detalle de la situación. Se basa en un proceso de recogida de datos con un cuestionario en línea distribuido en abierto siendo así una muestra aleatoria simple. Debido al amplio abanico de circunstancias personales y de entornos de trabajo de los docentes de

ELE en línea, se planteaba la dificultad de entrar en contacto con este tipo de profesores para llevar a cabo entrevistas en profundidad o para recolectar datos con distintos tipos de instrumentos como la observación de la práctica docente en entornos virtuales, fases que dejamos para posteriores etapas de esta investigación.

3.1 Instrumento

Para llevar a cabo la recolección de datos, optamos por un cuestionario. No se empezó con una aproximación cualitativa con entrevistas porque para poder diseñar un buen modelo estructurado o semiestructurado era necesario partir de trabajos previos que ayudasen a evitar posibles sesgos. En este caso comenzamos de cero, dado que las publicaciones sobre este tema son escasas o inexistentes. De hecho, este trabajo es un primer acercamiento para abordar el fenómeno en siguientes etapas y emplear los resultados obtenidos para diseñar la parte cualitativa y llevar a cabo una parte cuantitativa más con un número mayor de datos.

Se empleó, por tanto, de forma preliminar, un cuestionario diseñado con Google Forms, con una combinación de preguntas cerradas, de selección múltiple y abiertas, que requerían en todos los casos una respuesta obligatoria. Elegimos las respuestas cerradas y de opción múltiple para facilitar la colaboración de los informantes y porque requieren menos esfuerzo. Las preguntas abiertas se reservaron para aquellas cuestiones que ofrecían datos de contenido y en las que queríamos recoger la información expresada de la forma más libre posible. El anonimato del cuestionario frente a las entrevistas también nos ayudó a decantarnos por esta modalidad. En consecuencia, se diseñó una primera versión del cuestionario que fue pilotada y revisada por varios docentes que aportaron correcciones y comentarios. En ese caso, las correcciones se referían a la redacción de enunciados que podían resultar confusos o que no conseguían que la respuesta fuese coherente con el objetivo deseado. Un comentario insistió, por ejemplo, en especificar en la pregunta 17 la idea de horas «de promedio» de docencia porque estas varían fuertemente incluso entre semanas.

De acuerdo con las normas de buenas prácticas de investigación (Japan Society for the Promotion of Science, 2014), en la parte inicial del cuestionario se insertó un texto de presentación en el que se hacían constar los nombres de las investigadoras y un correo de contacto, se daban instrucciones sobre los objetivos del trabajo, sobre cómo rellenarlo, y se notificaba a los informantes que sus datos serían tratados de forma anónima y con fines estrictamente de carácter investigador.

El cuestionario se estructuró en seis bloques temáticos establecidos previamente como focos de interés interrelacionados: Datos personales (I), Formación (II), Experiencia

profesional (III), Motivaciones (IV), Alumnado (V) y Aspectos didácticos (VI). Además de las preguntas cerradas y de respuesta múltiple, y con el objeto de completar la panorámica sobre la profesión, se plantearon cuatro cuestiones abiertas, en concreto: qué ventajas (Pregunta 12) y desventajas (Pregunta 13) presenta la enseñanza de ELE en línea, de qué nacionalidad son los estudiantes (Pregunta 15) y cuánto se cobra por hora (Pregunta 20) en esta modalidad.

La horquilla de horas de formación empleadas como referencia en las preguntas 6,8 y 9 se seleccionaron siguiendo los parámetros que el Instituto Cervantes emplea para catalogar el nivel de sus cursos.

La pregunta 22 sobre la duración media de las clases, así como aquella referente a las plataformas empleadas, se dispusieron en formato de selección múltiple teniendo en cuenta los datos aportados en comunicaciones en congresos, etc., pero también se dejó la opción de señalar «otros» por si acaso.

3.2 Procedimiento

Todas las respuestas fueron descargadas en una hoja de cálculo (Excel). En primer lugar, se revisaron y analizaron las de carácter cerrado y de respuesta múltiple a través de la elaboración de gráficos; las de carácter abierto se trataron mediante la codificación en clústeres de temas. Esto se llevó a cabo en dos fases: una de las investigadoras realizó una primera clasificación de las respuestas, la otra investigadora llevó a cabo una segunda clasificación para confirmar la coherencia y consistencia de la misma de cara al análisis e interpretación de los datos.

El cuestionario se distribuyó entre noviembre y diciembre de 2018 a través de la red social Facebook, en la que se compartió el enlace junto con unas breves instrucciones, a más de cincuenta grupos de profesorado de ELE de todo el mundo (Red de profesores de español - ProfeDeELE.es; Profesores de ELE; Profesores de ELE en África; Profesorado de español en países asiáticos; Profesores de español en países del este, etc.). También se hizo circular por Twitter empleando en nuestro propio mensaje la etiqueta #Twitterele, que «agrupa» a un número creciente de docentes de español que interactúan en el microblog. Para alcanzar una mayor difusión, el mensaje se tradujo al inglés, francés, portugués e italiano. Asimismo, se enviaron correos electrónicos a distintas asociaciones de profesores de ELE en todo el mundo para pedirles que lo redirigieran a sus socios a través de sus listas de distribución (Asociación Islandesa de Profesores de Español, Asociación de Hispanistas de Ucrania, Asociación Noruega de Profesores de Español, Asociación Canadiense de Hispanistas, etc.). De hecho, los

datos sobre la nacionalidad de los informantes revelan que algunas de las asociaciones nacionales a las que se les pidió colaboración sí reenviaron la petición a sus socios y socias.

3.3 Perfil de la muestra

Establecer el universo de la muestra se mostró como inalcanzable, ya que no existe ninguna estadística ni recuento de profesorado de ELE en línea. Siguiendo los porcentajes de representatividad de los estudios sociolingüísticos, hubiera sido deseable alcanzar un 0.025% (García, 2015: 114), pero como no se dispone de datos de referencia, consideramos que alcanzar un número cercano a 100 puede dotar de suficiente información para realizar una primera aproximación.

Los participantes del estudio son 109 docentes de ELE en línea, de los que 84 son mujeres y 22 son hombres. Solo una persona indicó la opción de «identificación no binaria» y otras dos prefirieron no indicar nada respecto a este dato. Los rangos de edad (Figura 1) son 21-29 años (15 informantes); 30-39 años (26), 40-49 años (38), 50-59 años (15) y más de 60 (8).

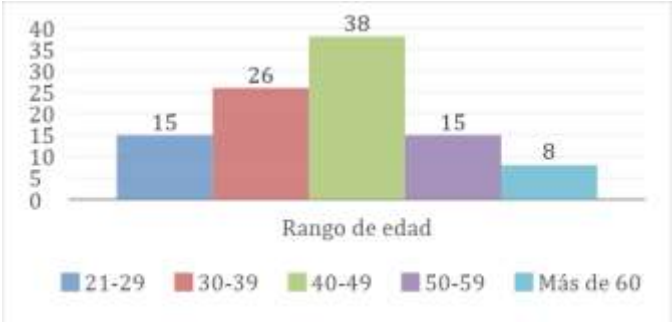


Figura 1. Rangos de edad constatados.

Respecto a su proveniencia (Pregunta n. 4), se declaran 20 nacionalidades: española, ucraniana, brasileña, argentina, mexicana, peruana, alemana, armenia, nicaragüense, argelina, venezolana, cubana, colombiana, rusa, rumana, eslovena, canadiense, francesa, costarricense y trinitense. Para la mayor parte de estas personas el español es su L1 (74=67.9%). En los casos en que la L1 es otra, destacan: portugués (7 informantes), ruso (7), ucraniano (5), inglés (3), francés (3), catalán (2), armenio (2), árabe (2), esloveno (1). Después de analizar las respuestas en función de los objetivos de la investigación y en relación con los bloques temáticos planteados, se descartaron las respuestas de 13 participantes porque las respuestas eran incompletas, confusas o incoherentes y se analizaron finalmente las de 96.

3.4 Limitaciones de la muestra

El tamaño de la muestra es adecuado para los fines del estudio, pero es insuficiente para poder establecer generalizaciones. Esto repercute en otro aspecto y es que, a pesar de ser una muestra muy heterogénea, debido al método de distribución empleado, el hecho de que ciertas asociaciones o grupos de Facebook hayan difundido el cuestionario entre sus socios y socias ha provocado que la muestra tenga mayor representatividad de ciertas áreas geográficas frente a otras. En el futuro, el estudio deberá completarse con un mayor número de informantes y con instrumentos de carácter cualitativo (entrevistas semiestructuradas).

4. Hipótesis de trabajo

Este estudio parte de una lectura previa de la bibliografía existente y del debate actual sobre la realidad observada, considerando también algunas comunicaciones recientes presentadas en congresos del sector y en conversaciones informales con docentes de ELE que recurren a esta modalidad. A partir de estos datos y con el objeto de trazar el perfil del profesorado de ELE en línea se establecieron 26 hipótesis de trabajo (H) que sirvieron de base para formular las 30 preguntas del cuestionario y que se presentan a continuación, distribuidas en seis bloques temáticos (Tabla 1):

Tabla 1. Hipótesis de trabajo y relativo número de preguntas del cuestionario.

Hipótesis de trabajo	Nº pregunta
Bloque 1. Datos personales	
H1. El profesorado de ELE en línea es mayoritariamente femenino.	1
H2. Es una modalidad profesional desempeñada principalmente por profesorado joven (recién licenciados, estudiantes de máster).	2
H3. La mayoría del profesorado de ELE en línea es hablante nativo de español.	3, 4
Bloque 2. Formación	
H4. La mayoría del profesorado de ELE en línea tiene estudios universitarios reglados.	5
H5. La mayoría del profesorado en línea no tiene estudios específicos de ELE.	6
H6. La mayoría del profesorado de ELE en línea no tiene formación específica de enseñanza y TIC o en entornos virtuales.	7
Bloque 3. Experiencia profesional	

H7. La mayoría del profesorado de ELE en línea cuenta con poca experiencia presencial o solo en clases privadas (menos de 200 horas).	8
H8. La mayoría del profesorado de ELE en línea tiene poca experiencia de docencia en entornos mediados por la TIC o virtuales (menos de 200 horas).	9
H9. La mayoría del profesorado de ELE en línea combina la docencia virtual con la presencial.	10
Bloque 4. Motivaciones	
H10. La mayoría del profesorado de ELE en línea imparte clases por este medio porque es más compatible con la vida privada o familiar.	11, 12, 13
Bloque 5. Alumnado y dedicación	
H11. La mayoría del profesorado de ELE en línea contacta con su alumnado por el boca a boca.	14
H12. El número medio de estudiantes por docente en línea es 5.	16
H13. La dedicación a cada alumno es de 2 horas considerando la clase y la preparación.	17
H14. La mayoría de clases se imparte en horarios compatibles con otros trabajos (tarde/noche).	18 19
H15. La mayoría del profesorado de ELE en línea imparte estas clases como autónomo (*freelance*).	21
Bloque 6. Aspectos didácticos	
H16. Las clases del docente de ELE en línea suelen ser de 1 hora.	22
H17. El número de clases que se imparte es el máximo que un docente de ELE en línea puede dar, se llega al límite de la capacidad.	23
H18. Skype es la plataforma más utilizada para impartir las clases en línea.	24
H19. No se trabaja de forma frecuente con otras herramientas o plataformas paralelas.	25
H20. En la docencia de ELE en línea, el docente no suele utilizar manuales.	26
H21. En la docencia de ELE en línea, el docente combina materiales propios y contenidos extraídos de la web adaptados a las clases	27
H22. Los niveles más solicitados en la docencia de ELE en línea son los intermedios (B1, B2).	28
H23. La mayoría del profesorado de ELE en línea imparte clases con fines generales.	29
H24. En la docencia de ELE en línea se utiliza la LM o L1 del estudiante.	30
H25. En la docencia de ELE en línea se usan terceras lenguas como puente de comunicación (lingua franca).	30

5. Análisis de los datos

A continuación, se presenta un resumen analítico de los datos obtenidos. En primer lugar, describimos y comentamos los resultados cuantitativos y cualitativos en relación con las

hipótesis de trabajo; en segundo lugar, vemos si se confirman o refutan las mismas y, por último, se comenta el alcance de los resultados.

5.1 Datos personales

En relación con los rasgos personales, como muestran los datos (Tabla 2), los docentes de ELE en línea son en su mayoría mujeres, por lo que es posible afirmar que también en la modalidad de enseñanza en línea la profesión está fuertemente feminizada, corroborando trabajos anteriores (Baralo, 2014; Muñoz-Basols *et alii*, 2017: 2). Este fenómeno es coherente con el hecho de que, por ejemplo, la asociación más antigua de profesorado de español como lengua extranjera, ASELE, cuente con un mayor número de socias (Informe de la Junta, 2018). Asimismo, se confirma que la mayor parte de los informantes (69.8%) tiene el español como L1/LM, esto es, son hablantes nativos de español, un dato que no sorprende dado que la mayor parte de informantes procede de España o de países hispanohablantes. Se constata también en la muestra una presencia relevante (30.2%) de profesores no nativos que imparten ELE en esta modalidad. En cuanto a la edad media de quienes han respondido al cuestionario, esta se sitúa en torno a los 40 años, con lo que la H2, según la cual la modalidad de enseñanza en línea la adopta profesorado joven, recién licenciado o en últimos años de máster, se refuta. En la mayor parte de los casos, la relación indicada en los estudios entre la poca experiencia docente y la búsqueda de primeras oportunidades de enseñar a través de esta modalidad, e incluso entre un profesorado joven más formado quizá en enseñanza y TIC, no se ha confirmado.

Tabla 2. Resultados Bloque I. Datos personales.

Hipótesis	Estado	Porcentaje ponderado (n. respuestas: 96)
H1. El profesorado de ELE en línea es mayoritariamente femenino.	Se confirma	76% son mujeres (73) 20.8% son hombres (20)
H2. Es una modalidad profesional desempeñada principalmente por profesorado joven (recién licenciados, último año máster).	Se refuta	Edad media: 30-50 años 18 informantes son menores de 30 años, 15 tienen entre 30-40, 37 entre 40-50, y 19 más de 50.
H3. La mayoría del profesorado de ELE en línea son hablantes nativos de español.	Se confirma	El 69.79% tiene el español como LM (67 informantes)

5.2 Formación y experiencia laboral

Respecto a la formación, se observa que el perfil formativo general es alto, ya que un 97.91% cuenta con estudios universitarios reglados, lo que confirma la hipótesis de que la mayoría tiene estudios superiores, si bien estos no tienen por qué estar necesariamente relacionados con carreras como las de filología, lingüística aplicada o traducción. De hecho, entre otras carreras los informantes han indicado Publicidad y Relaciones públicas, Ingeniería de Alimentos, Historia del Arte, Sociología, Estudios internacionales o Educación social. Esta formación se suele completar con educación complementaria específica sobre didáctica de la enseñanza de ELE, confirmando la creciente profesionalización y asentamiento de la oferta formativa en este ámbito. De hecho, la mayoría, 62.5%, tiene más de 200 horas de formación específica, que suelen corresponder a un máster o a otros cursos, y un 30.2% ha seguido cursos de menos de 200 horas. Solo un 10.4% declara no haber seguido formación como docente de ELE. Por otra parte, el 53.1% declara tener formación sobre entornos digitales, lo cual permite refutar en parte la hipótesis (H6) según la cual los docentes con formación en este ámbito serían aún pocos. De todos modos, cabe destacar que un número consistente (46.8%) de la muestra no cuenta con dicha formación. A esto cabe añadir que, de acuerdo con las respuestas abiertas, la formación como profesor de ELE es muy heterogénea, genérica y con escasa reflexión sobre sus particularidades de enseñanza en entornos virtuales. La mayoría hace constar que ha seguido cursos, tanto en línea (a través de Coursera.org, por ejemplo) o en modalidad presencial, para aprender a administrar cursos en plataformas como Moodle o AVE, que ha asistido a webinarios u otro tipo de MOOC propuestos por muy distintas instituciones (INTEF, «propio centro de enseñanza», Instituto Cervantes) o que cuenta con una formación de este tipo incluido en un programa de máster (UIMP). Si hay una referencia que destaca por estar circunscrita al ámbito de la docencia de ELE impartido enteramente en línea es el Programa de desarrollo profesional (PDP) de la editorial Edinumen.

En cuanto a la experiencia laboral, la mayoría declara tener una amplia carrera en la modalidad presencial, pues el 58.33% ha impartido más de 2000 horas de clase. Se refuta por tanto la hipótesis planteada de una mayoría con menos horas de experiencia en enseñanza en presencia, que derivaría de una tendencia actual a privilegiar la docencia en línea. Asimismo, los datos permiten refutar la hipótesis contraria por la que la mayoría del profesorado de ELE en línea tiene poca experiencia de docencia en entornos virtuales, en este caso, debido a una mayor inestabilidad respecto a los roles o a una oferta laboral que es menos conocida. Un 34.4% de los informantes declara haber impartido menos de 200 horas de clase en esta modalidad frente al 47.9% que ha impartido entre 200 y 2000 horas y al 17.7% que cuenta

con más de 2000 horas de experiencia de docencia de ELE en línea. El dato confirma, pues, una tendencia creciente a optar por esta modalidad, aunque no de forma exclusiva. No en vano, los resultados confirman que esta es para la mayor parte de los informantes (61.45%) una opción que se combina con la presencial. El grupo restante (38.5%) se dedica a impartir clases de ELE en entornos virtuales exclusivamente.

Tabla 3. Resultados Bloques II: Formación y III: Experiencia laboral.

Hipótesis	Estado	Porcentaje ponderado (n. respuestas: 96)
H4. La mayoría son profesores con estudios universitarios reglados	Se confirma	El 97.91% tiene estudios reglados universitarios Licenciatura: 49 informantes; Máster: 18; Doctorado: 1.
H5. La mayoría del profesorado en línea no tiene estudios específicos de ELE.	Se refuta	Sin formación: 10 informantes Menos de 200 horas: 29 informantes Entre 200-500 horas: 25 informantes Más de 500 horas: 35 informantes
H6. La mayoría del profesorado de ELE en línea no tienen formación específica de enseñanza y TIC o en línea.	Se refuta	53.1% sí tienen (51 sí; 45 no)
H7. La mayoría tiene menos de 200 horas de experiencia presencial o solo en clases privadas.	Se refuta	58.3% tiene más de 2000 horas. Más de 2000 horas: 56 informantes Entre 200 y 2000: 26 informantes Menos de 200 horas de experiencia: 16 informantes
H8. La mayoría tiene poca experiencia de docencia virtual (menos de 200 horas).	Se refuta	34.4% tiene menos de 200 horas. Más de 2000 horas: 17 informantes Entre 200-2000 horas: 46 informantes Menos de 200 horas: 35 informantes
H9. La mayoría del profesorado de ELE en línea combina la docencia virtual con la presencial.	Se confirma	61.45% combina ambas modalidades 59 informantes: combinan presencial y virtual 37 informantes: exclusivamente virtual

5.3 Motivaciones: ventajas e inconvenientes

Sobre las razones que llevan a acercarse a esta modalidad de enseñanza (Pregunta 11. ¿Por qué das clase de español en línea?), el análisis cualitativo de las respuestas lleva a refutar la hipótesis formulada sobre el hecho de que la mayor parte la escoja porque es más compatible con la vida personal y familiar (Tabla 4). Por un lado, esta modalidad se inserta para la mayor parte de los informantes en su quehacer habitual como docentes. Por otro, aunque el factor relacionado con la compatibilidad con la vida privada aparece en numerosas respuestas, este no parece ser el más determinante para optar por la enseñanza en línea.

Tabla 4. Resultados Bloque IV: Motivaciones.

Hipótesis	Estado	Porcentaje ponderado (n. respuestas: 96)
H10. La mayoría del profesorado de ELE en línea da clases por este medio porque es más compatible con la vida privada o familiar.	Se refuta	En muchos casos se tiene este factor en consideración, pero no es el más determinante.

Las respuestas analizadas mediante clústeres temáticos ofrecen las siguientes tendencias: se constata una apreciación general por el aumento de la demanda de este tipo de clases («hay muchos alumnos interesados en esta modalidad», informante 20), dadas las limitaciones de tipo geográfico («Porque algunos de mis alumnos residen en otros países», informante 6; «Las posibilidades de dar clases presenciales son casi nulas en mi actual lugar de residencia», informante 26). También se registran otras razones, como la salud, la conciliación familiar o las relacionadas con la propia profesión. Este es el caso de profesorado que huye de la precariedad, la estacionalidad y el gasto de tiempo de los desplazamientos.

Estas motivaciones se relacionan con las ventajas que se han aducido para esta modalidad (Pregunta 12. ¿Qué ventajas crees que tiene enseñar en línea?) y que se presentan de forma esquematizada en la Figura 2. Si hay una idea que atraviesa todas las respuestas es la de autonomía del profesorado, una idea que en este contexto se asocia con la flexibilidad y la comodidad, argumentos determinantes entre los informantes para decantarse por la docencia de ELE en línea. A partir de las respuestas obtenidas, hemos clasificado los ámbitos en los que esta autonomía se materializa en aspectos positivos, dentro de tres grupos (Fig. 2). En el primero, el contexto personal, los datos señalan que la modalidad en línea facilita la gestión del tiempo disponible y permite una mayor conciliación entre la vida personal y laboral, así como llevar diferentes estilos de vida: «Total control de tu trabajo, flexibilidad de horarios, flexibilidad para viajar y estar con la familia» (informante 51). Además, permite una mejor gestión del tiempo al reducir los desplazamientos que se realizan hacia el lugar de trabajo y de su coste. Véanse las respuestas «Organizas bien el día laboral» (informante 7); «ahorro en transporte y tiempo» (informante 10); «No es necesario desplazarse, ahorro en materiales» (informante 58).

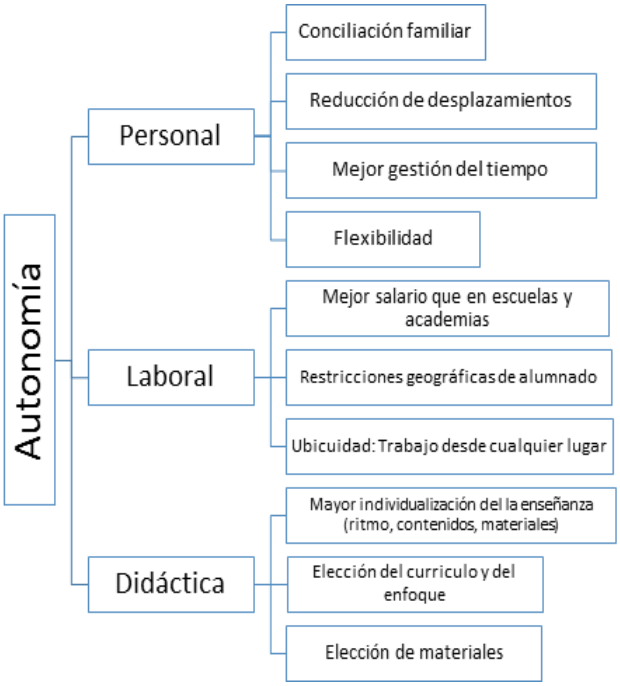


Figura 2. Ventajas de la enseñanza en línea.

Desde el punto de vista laboral, el profesorado es libre de elegir su horario de trabajo, pero también cuánto cobra por él, algo que, a pesar de la estacionalidad referida por algunos informantes, ofrece un complemento para muchos profesores que combinan la modalidad en línea con la presencial. En algunos casos, se afirma que la remuneración económica es mayor, véanse las respuestas: «Más práctico, mejor pagado, más moderno» (informante 13); «Ingresos superiores» (informante 54). Esto se debe probablemente a que, al evitar intermediarios, el sueldo neto sea más elevado. En este sentido, varios informantes asocian la autonomía y flexibilidad a la capacidad de decidir cuánto cobrar por las clases: «Gestión del tiempo y los ingresos» (informante 13); «soy mi propia jefa, decido precios y puedo trabajar desde cualquier lugar» (informante 17). Por último, sorprende constatar que esta modalidad ofrece una ventaja que no se había previsto, esto es, evitar el acoso en ámbito laboral, una de las informantes (84) escribe: «Como profesora, al ser mujer, no corro ningún riesgo de acoso, en las presenciales ya me ha pasado algunas veces».

En lo que respecta a las ventajas relacionadas con la didáctica, la mayoría señala la posibilidad de individualizar la enseñanza y adaptarla al máximo al estudiante, un aspecto que, no obstante, puede aplicarse también a las clases privadas presenciales. La facilidad de acceso, la elección o creación de materiales y la selección del enfoque y los métodos son otras ventajas de la autonomía señaladas en numerosas respuestas: «Puedo buscar cualquier

información en pocos segundos; puedo organizar las clases como quiera; puedo mostrar vídeos e imágenes» (informante 97); «Práctico, conectas con muchos estudiantes, explicas con imagen, es directo» (informante 57); «preparación propia de enfoques y actividades» (informante 14). Respecto a las ventajas del formato virtual comparado con las clases privadas presenciales destacan, por encima de todo, la mayor facilidad de acceder a un público potencial mayor («Llegar a un público que no puede acceder a la presencialidad por tiempo o por distancia y disponibilidad», informante 22; «Que puedes comunicarte e impartir lecciones a cualquier persona del mundo», informante 101) y la mayor diversidad de demanda, cursos generales, preparación de exámenes, etc.

Si bien las ventajas son claras, estas tienen como contrapartida aspectos como que ese potencial mercado global es difícilmente accesible, de ahí que el profesorado en línea que no trabaja para una institución específica deba llevar a cabo una clara estrategia de marketing en la web 2.0: «Tienes que fidelizar, encontrar a los alumnos» (informante 39), especialmente, si un docente pretende dedicarse en exclusiva a ello y no como complemento derivado de peticiones de antiguos alumnos o recomendaciones puntuales por parte de familiares, amigos o exestudiantes. En este sentido, la mayoría de informantes afirma que, para contactar con alumnos potenciales, utiliza no solo redes sociales como YouTube, Facebook y LinkedIn; plataformas como Italki, Verbling y Preply, foros y correo electrónico, sino también las recomendaciones, que siguen siendo importantes: «Antiguos alumnos, otros a través de mi web» (informante 3); «Por recomendación y a través de instituciones» (informante 10). Se confirma pues, parcialmente, la H12, según la cual la mayoría de docentes de ELE en línea contacta con su alumnado por el boca a boca (v. Tabla 5). Por otra parte, un 43.75% daría más clases, pero no ha conseguido contacto con más estudiantes, un dato que nos lleva a refutar la H18 de que la mayor parte de estos docentes ha superado el número máximo de clases que puede dar en línea. De hecho, la «flexibilidad» apuntada presenta también un aspecto negativo, que el alumnado marca la demanda de horarios y que por ello puede haber incompatibilidades para atender más clases: «Poder adaptarse al horario de todos los estudiantes. Tener espacios entre clases» (informante 62). Y es que, como indican algunas respuestas a la Pregunta 13 (¿Qué desventajas cree que tiene enseñar en línea?), en esta modalidad se suelen solapar las franjas más demandadas.

Otras desventajas señaladas se relacionan con 1) aspectos técnicos, como la conexión a Internet o el buen funcionamiento de audio y vídeo; 2) factores relacionados con la falta de «cercanía con el estudiante» (informante 30), la «falta de contacto personal» (informantes 47 y 48) o la soledad o aislamiento (informantes 52, 56, 95); 3) cuestiones de tipo sociolaboral:

«Pocas escuelas-empresas que ofrecen puestos de trabajo» (informante 51); «La estacionalidad y poca estabilidad económica» (informante 63); y 4) aspectos relacionados con la didáctica: «Determinadas dinámicas y metodologías educativas son muy difíciles o imposibles de implementar en línea» (informante 38); «Sencillamente que no se pueden hacer dinámicas grupales» (informante 54); «[...] dificulta el trabajo de las destrezas comunicativas» (informante 94).

Desde el punto de vista personal, por tanto, los mayores inconvenientes señalados son la soledad, el aislamiento, la falta de un claustro y el sedentarismo derivado de dar clases solo en este formato. Además, la dependencia del alumnado es fuerte por lo que la precariedad no se subsana completamente. De hecho, se trata de un tipo de enseñanza caracterizado por la estacionalidad, que se constata sobre todo durante los períodos vacacionales. Asimismo, las repercusiones burocráticas legales necesitan de una gestión, puesto que pocas escuelas ofrecen esta modalidad como parte de contratos, sino que la mayoría, un 55.2%, trabaja como autónomo, mientras que el 21.7% lo hace para una escuela y el 16.6% para plataformas, lo que confirma la H15 (v. Tabla 5). Esta situación desemboca en que en ocasiones no se coticen oficialmente las ganancias y, por lo tanto, que las perspectivas de obtener un seguro médico o posibles bajas laborales no estén disponibles. De otro lado, teniendo en cuenta la dimensión didáctica, la falta de interacción cara a cara o el límite de la comunicación no verbal y de la kinésica explican para algunos que pueda darse una menor comprensión, así como la falta de una relación más «humana» entre estudiante y docente o la sensación de «no pertenencia a un grupo» (informante 101). Esto puede derivar incluso en la «falta de compromiso» (informante 11) por parte de cierto tipo de estudiantes.

Es posible afirmar, por tanto, que esta modalidad requiere una gran capacidad de organización, gestión y control de todo el proceso, como confirman numerosas respuestas, ya que, a la postre, el docente está desempeñando varios roles: jefe de estudios, gestor de curso, docente, tutor, experto en TIC, diseñador de materiales, experto en *marketing*, como corroboran los estudios sobre la diversificación de roles (Provencio y Juan, 2005; Urdaneta y Guanipa, 2007; Compton, 2009; Covarrubias Díaz, 2013). Este aspecto es interesante para los objetivos de esta investigación, ya que confirma la necesidad creciente del profesorado de lenguas extranjeras de adquirir una vasta área de competencias docentes: gestión académica, *marketing* y manejo de la tecnología, pero no son exclusivas ni igualmente importantes; así, a los docentes de ELE se les presupone en diferentes escalas (cf. Instituto Cervantes, 2012). En conexión con el rol de diseñador de materiales y contenidos pensados para ser desarrollados con tecnologías, cabe destacar las respuestas que hacen referencia a la falta de materiales

específicos: «los materiales en general no adaptados a las clases individuales» (informante 59), «los manuales están destinados a clases presenciales» (informante 17), lo que permite afirmar que esta modalidad exige dedicar más tiempo a la adaptación o creación de materiales y actividades específicas para el alumno, negando la creencia de que quien opta por la enseñanza en línea, sin barreras de tiempo y espacio, es quien no dispone de tiempo (informantes 6, 14, 17, 25).

5.4 Alumnado y dedicación

Precisamente, en relación con la dedicación en términos de horas de clase, la mayoría de informantes (60.4%) declara que la duración media de sus clases es de aproximadamente 2.33 horas entre preparación y clase efectiva, lo que confirma la H13 (La dedicación por cada alumno es de 2 horas considerando clase y preparación). Esto lleva a pensar que la media de alumnado que un profesor puede atender contemporáneamente sea media o baja, en torno a 5 alumnos. No obstante, los datos recogidos señalan que tanto quien se dedica a enseñar en línea de forma exclusiva como quien combina ambas opciones atiende entre 6 y 7 estudiantes, lo que lleva a refutar en parte la H12 sobre el número medio de estudiantes.

Tabla 5. Resultados Bloque V: Alumnado y Dedicación.

Hipótesis	Estado	Porcentaje ponderado (n. respuestas: 96)
H11. La mayoría contacta con su alumnado por el boca a boca.	Se confirma parcialmente	Hay una tendencia clara (17i.) sobre el boca a boca, pero la mayoría apunta una combinación de varios canales (webs, plataformas, RR.SS.)
H12. El número medio de estudiantes por docente en línea son 5.	Se refuta parcialmente	La media de quienes se dedican en exclusividad es de 6.67 estudiantes La media de quienes no se dedican en exclusividad es de 6.4
H13. La dedicación por cada alumno es de 2 horas por cada uno considerando la propia clase y la preparación	Se confirma	Se suelen emplear 2.33 horas
H14. La mayoría da clases en horarios compatibles con otros trabajos (tarde/noche).	Se refuta	Tendencia hacia las mañanas y tardes, pero ninguna franja horaria destaca significativamente
H15. La mayoría imparte estas clases en línea de modo autónomo (freelance).	Se confirma	55.2% son freelance (53i.) 21.7% lo hacen para una escuela (21i.) 16.6% para plataformas (16i.)

5.5 Aspectos didácticos

Atendiendo a los resultados relativos al último bloque temático, en concreto, a la pregunta sobre las plataformas utilizadas para impartir clases, destaca que poco menos de la mitad (44.7%) utiliza Skype frecuentemente, aunque los datos señalan también que el 80.2% combina esta con otras plataformas y herramientas de comunicación como Zoom, Appear.in, YouTube y Hangout. La mayoría (72%) utiliza otros recursos en línea cuando imparte clases, se trata de herramientas para la edición de textos en colaboración como Google Drive, plataformas de alojamiento de vídeos (YouTube y Vimeo), entornos virtuales pensados para la enseñanza (Google Classroom, Schoology, ClassIn), pizarras digitales y muros (Realtimeboard, Notebookcast, Padlet, Linoit), aplicaciones para manipular vídeos (Playposit) o para visualizar vídeos sincronizados que es posible comentar (Watch2gether) y juegos y otras actividades con soportes como Kahoot, Quizzlet o Learningapp. Este dato lleva a refutar la H19 por la que se excluía el uso frecuente y en paralelo de diversas plataformas. Además, la mayor parte (60.4%) declara no emplear manuales impresos, confirmando en este caso la H20. Ya se ha visto cómo buena parte de los informantes destacaba entre los inconvenientes la poca o nula adaptación de los manuales existentes a la enseñanza en línea. Este factor repercute en una mayor dedicación a la preparación de materiales de todo tipo a partir de recursos propios y adaptados de la web en un 56.24% de los casos.

Tabla 6. Resultados Bloque VI. Aspectos didácticos.

Hipótesis	Estado	Porcentaje ponderado (n. respuestas: 96)
H16. Las clases suelen ser de 1 hora.	Se confirma	El 60.4% (58i.) imparte clases de 60'
H17. El número de clases que se imparte es el máximo que un docente de ELE en línea puede dar.	Se refuta	El 43.75% daría más clases si pudiera
H18. Skype es la plataforma más utilizada para impartir las clases en línea.	Se confirma	El 44.7% lo usa de forma exclusiva. Si contamos quienes usan Skype en combinación con otras plataformas el total asciende al 80.2%
H19. No se trabajan de forma frecuente con otras herramientas o plataformas paralelas.	Se refuta	El 72% utiliza herramientas o aplicaciones digitales para acompañar la docencia
H20. El docente no utiliza manuales.	Se confirma	El 60.4% no recomienda manuales
H21. El docente combina materiales propios y contenidos extraídos de la web.	Se confirma	El 56.25% combina materiales propios, con recursos adaptados de la web
H22. Los niveles más solicitados son los intermedios (B1, B2).	Se refuta	El 54.7% indican que el nivel más demandado es el B1, el 51.9% el A2 y el tercer nivel es el A1 con un 38%
H23. La mayoría imparte clases con fines generales.	Se confirma parcialmente	El 39.58% imparte exclusivamente fines generales, si bien es cierto que hay un 45.8% que combina varios ámbitos
H24. Se utiliza la L1/LM del estudiante.	Se confirma	El 48.95% emplea la LM del alumnado. Un 22.9% no emplea la LM.
H25. Se usan terceras lenguas como puente de comunicación.	Se confirma	Un 30% emplea una 3ª lengua, generalmente inglés.

Por último, cabe destacar que se ha constatado una mayor demanda por niveles iniciales A1 (38%) y A2 (51.9%), frente a los intermedios B1 (54.7%), así como una tendencia a adecuarse a la demanda combinando los cursos de carácter generalista (39.58%) con clases de preparación de exámenes y de fines específicos (45.8%), con lo que la H23 se confirma parcialmente. Además, un 48.95% emplea la L1 del alumno mientras que un 22.9% no lo hace, aunque en este caso no es posible afirmar que no se emplee porque se utilice una L3 como *lingua franca*. En efecto, un 30% de la muestra declara que emplea una tercera lengua como puente, generalmente el inglés. En este sentido y a raíz de las respuestas obtenidas («Solo en niveles básicos cuando el alumno se estanca y antes de que entre en pánico uso su lengua materna», informante 52; «Inglés, francés o alemán, pero la evito cuando es posible», informante 33), parece que el «eterno dilema» (Galindo, 2013) sobre el uso de la lengua materna en el aula sigue presente, a pesar de saber que es una herramienta útil (Galindo, 2011, 2012).

6. Perfil del profesorado de ELE en línea: discusión de los resultados

A la luz del análisis de las respuestas de los informantes de la muestra se han bosquejado de manera tentativa los principales perfiles de docentes de ELE en línea, clasificados en este esquema:

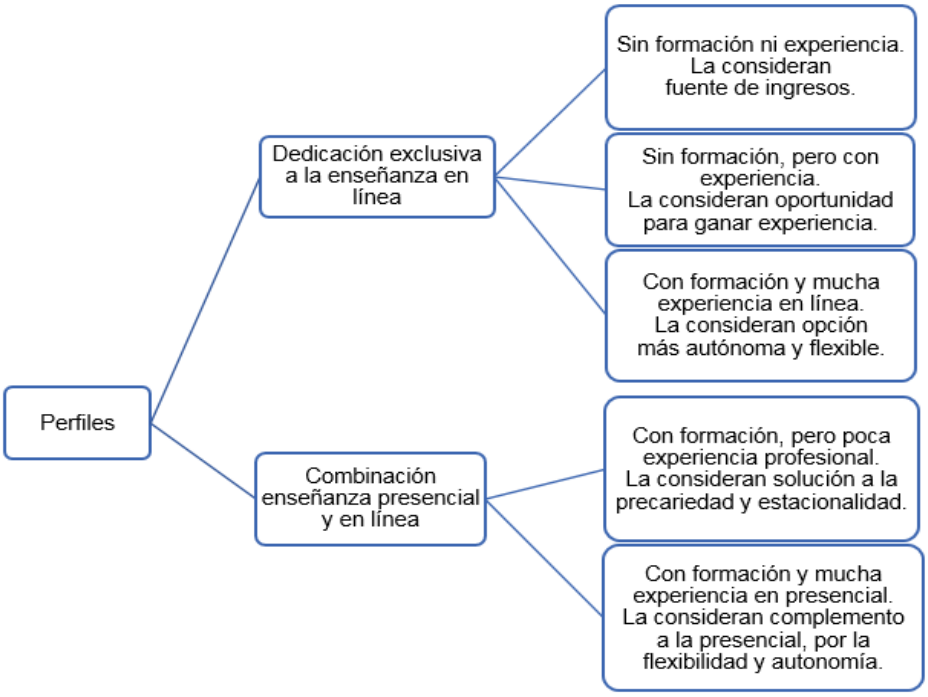


Figura 3. Perfiles del profesorado de ELE en línea (esbozo).

En primer lugar, podemos diferenciar entre aquellas personas que se dedican a la enseñanza de ELE en línea de modo exclusivo y aquellas que lo combinan, la mayoría, con la enseñanza presencial en contextos físicos formales o informales de aprendizaje. Desde esta perspectiva, observamos que sus creencias y necesidades difieren sensiblemente. Dentro del primer grupo, destacan tres perfiles recurrentes: a) personas que no cuentan con formación específica de ELE y que encuentran una salida laboral temporal por esta vía; b) personas con poca o nula experiencia en enseñanza pero con formación específica que optan por esta modalidad como posible salida laboral y por un interés en las tecnologías y los nuevos formatos de enseñanza; c) personas con amplia experiencia laboral y con una larga carrera como docentes que, debido a la autonomía, entendida como comodidad y libertad que supone para ellos enseñar en línea, eligen esta opción. El segundo grupo, más numeroso, combina las dos opciones. En él destacan los perfiles de quienes disponen de formación específica pero poca experiencia y quienes cuentan con formación específica en ELE y mucha experiencia de

docencia presencial; en ambos casos, se llega a la modalidad en línea por motivos similares a los expuestos para el grupo c.

En este sentido, es posible afirmar que la mayor parte lo hace para adaptar el trabajo de profesora o profesor a sus circunstancias personales (estilo de vida, ubicación geográfica, salud, vida familiar), aunque también son conscientes de los principales inconvenientes y riesgos que rodean a esta modalidad, como son la precariedad y la inestabilidad económica, por un lado, y el aislamiento y una relación más distante con alumnos y colegas, por otro. Es posible afirmar también que las necesidades de contacto (darse a conocer, aumentar el número de alumnos o fidelizarlos) y de formación (competencias en tecnologías, en gestión de plataformas, diseño de contenidos y marketing digital), tanto para quien empieza como para quien ya lleva un tiempo dedicándose a enseñar ELE en línea, son fundamentales. Así, como ya han puesto en evidencia la mayor parte de los documentos relacionados con las competencias docentes, parece necesario insistir en la necesidad de diseñar cursos, talleres y seminarios de introducción, actualización y especialización en estos ámbitos, en función de los dos perfiles apuntados, así como dar más espacio y visibilidad a los canales de contacto entre quienes ya cuentan con una larga experiencia en la enseñanza en línea y quienes no cuentan con ella, para intercambiar ideas y recursos.

7. Conclusiones

El español es una lengua cada vez más demandada internacionalmente y no en todos los puntos geográficos se dispone de personal formado o de los recursos para enseñarlo, por lo que, gracias a la tecnología, parte de estas dificultades pueden ser superadas. En este contexto, se ha ido asentando en los últimos años la modalidad de enseñanza en línea, que ha tenido un gran impacto en la didáctica de lenguas extranjeras. En este trabajo, hemos querido adentrarnos en esta modalidad ofreciendo una panorámica sobre la enseñanza de ELE en línea desde el punto de vista del profesorado.

Los resultados han mostrado que las ventajas de impartir clases en línea son muy similares a las de impartir clases particulares de forma presencial, pues en ambas modalidades predomina la flexibilidad, la autogestión y la adaptación a las circunstancias personales, laborales y didácticas del profesor y del alumno. La comodidad es, por tanto, el principal argumento esgrimido por la mayoría de los informantes, en su mayoría, mujeres. No obstante, estas fortalezas tienen como contrapartida aspectos negativos, como la estacionalidad y la dificultad de lograr el número necesario de estudiantes para dedicarse

exclusivamente a esta modalidad. Esto se relaciona con varios factores: en primer lugar, la dificultad, apuntada por varios informantes, para acceder a un público potencial creciente a nivel global; en segundo lugar, la ausencia o escasa presencia de materiales (i.e. manuales de ELE) adaptados o diseñados para impartir clases en línea; y, por último, la necesidad de contar con una formación específica para adquirir o especializarse en distintos roles y competencias interrelacionadas a las que aluden los informantes de forma implícita, un dato que confirma los resultados del estudio llevado a cabo por Muñoz-Basols *et alii* (2017: 16).

Por otra parte, se ha refutado la idea de que esta era una opción preferiblemente usada por jóvenes para acumular experiencia. El hecho de que la mayor parte de los docentes que han participado en la investigación tenga entre 30 y 50 años, además de una amplia experiencia, y combine la docencia presencial con la virtual denota quizá que la profesión no logra alcanzar un nivel de estabilidad (laboral, económica) suficiente. Podría pensarse que la modalidad en línea sirve para escapar de la precariedad relacionada con la enseñanza presencial a través de la figura del autónomo. No en vano, buena parte de los informantes ejerce de forma independiente como *freelance*, lo cual plantea algunos beneficios indicados en las respuestas (i.e. autogestión del tiempo), pero también algunos inconvenientes. Entre estos cabe destacar también la baja compensación económica. Como se ha mostrado, la carga de trabajo para una hora de clase en línea es de 2 horas y media aproximadamente. A partir de los datos recogidos en relación con la pregunta n. 20 (¿Cuánto cobras por tus clases en línea?), los docentes en línea suelen cobrar unos 15-20 euros por hora; sin embargo, esto solo se contabiliza para la hora presencial, con lo cual, si se toman como referencia las 2 horas, como mínimo, dedicadas a esa clase, el precio se queda en 10 euros. El dato se sitúa en la media de lo que suelen cobrar los profesores de ELE en la enseñanza privada no reglada en España (véase la entrada «¿Cuál es el salario de los profesores de español en España y en el mundo del 2017?», ProfesorPlans, 2017) y los que imparten clases en el extranjero tanto en la enseñanza pública como privada: por ejemplo, las cifras indicadas por los profesores que enseñan en Europa oriental en el *Atlas de ELE* (Méndez y Galindo, 2017, vol. 1), oscilan entre los 7 y 12 euros. La disparidad entre el salario que se percibe y el número real de horas trabajadas, tanto en la modalidad presencial como virtual, ha llevado recientemente a la constitución en España de un movimiento asambleario[1] (ya constituido como asociación), cuyo objetivo es reivindicar unas condiciones dignas y un cambio del convenio de enseñanza

[1] [https://profesionele.weebly.com/].

no reglada para que en la retribución se tengan en cuenta la preparación y las actividades que se llevan a cabo fuera del aula.

Asimismo, se ha apuntado que en este ámbito el marketing y la creación de una marca propia en las redes es fundamental, por lo que, la falta de formación y orientación en este sentido puede repercutir en que la mayoría de los docentes que deciden enseñar en línea no alcance a dar todas las clases que estaría dispuesto a impartir. Y es que la dificultad de contacto con estudiantes potenciales a nivel global es la razón por la que muchos docentes optan por trabajar para y a través de plataformas como Italki, Verbling y, en menor medida, Preply o empresas como *Enseñar Español Online*. Sin embargo, las plataformas no se ocupan de gestionar la demanda en base a la oferta existente o a establecer unos mínimos relacionados, por ejemplo, con los precios por clase o la formación para enseñar lenguas extranjeras, por lo que en muchas ocasiones se da intrusismo y se ofrecen precios desleales. Si un profesor se plantea enseñar en esta modalidad de modo exclusivo a través de ese tipo de plataformas, estas deberán tener en cuenta que, para hacerlo, el docente debe poseer la formación específica (en ELE y TIC, por ejemplo), los suficientes conocimientos de marketing, además de los lingüísticos y didácticos. En el horizonte se dibuja una clara necesidad de formación por parte de las instituciones educativas a nivel superior y de formación especializada, que atienda los aspectos analizados en este trabajo y ayude a los docentes a familiarizarse con los aspectos didácticos, tecnológicos, legales y de marketing que se requieren para dar clases de ELE en línea. Asimismo, el sector editorial podría contemplar la adaptación o la creación de materiales dedicados exclusivamente a esta modalidad y mejorar la publicidad de los recursos digitales disponibles para los docentes. Ante esta realidad compleja, los centros de formación deberían tomar nota, teniendo en cuenta los problemas que suele plantear constituir grupos que permitan ofertar un curso presencial; la docencia virtual podría verse en este sentido como oferta complementaria para alcanzar y fidelizar público más allá de los límites espacio-temporales de las clases. Ello podría redundar también en una mayor necesidad de docentes con experiencia en esos entornos y con un tipo de alumnado que prefiere esa modalidad, de cara a estabilizar la plantilla.

En este trabajo, que se sitúa en la línea de investigación apuntada ya por Muñoz-Basols, Rodríguez-Lifante y Cruz-Moya (2017) sobre el perfil laboral y formativo del profesional de ELE/L2 en línea, ha ofrecido una aproximación al perfil del docente que trabaja en entornos digitales con el objetivo de reflexionar sobre esta figura, sus características, sus creencias y necesidades. La investigación presenta, sin embargo, algunas limitaciones. En primer lugar, el tamaño de la muestra es adecuado para los fines del estudio, pero insuficiente para poder

establecer generalizaciones. Esto repercute en otro aspecto y es que, a pesar de ser muy heterogénea debido al método de distribución empleado, el hecho de que ciertas asociaciones o grupos de Facebook hayan difundido el cuestionario entre sus socios y socias ha provocado que la muestra tenga mayor representatividad de ciertas áreas geográficas frente a otras. En el futuro el estudio deberá completarse con un mayor número de informantes y con instrumentos de carácter cualitativo (entrevistas semiestructuradas) para ofrecer más detalles sobre aspectos que se han comentado en este trabajo pero sobre los que es preciso profundizar.

Referencias bibliográficas

ADELL, J. y L. CASTAÑEDA (2012). «Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes?». En: J. HERNÁNDEZ, M. PENNESI, D. SOBRINO y A. VÁZQUEZ (eds.). *Tendencias emergentes en educación con TIC*. Barcelona. Asociación Espiral: 13-32.

ALEJALDRE BIEL, L. (2018). «Movilizar la enseñanza de ELE para aumentar la participación espontánea: estudio de caso con alumnos universitarios tailandeses». *El Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 27: 55-70.

ALONSO, C. (2006). «Spanish: The foreign national language». *ADFL Bulletin*, 37(2-3): 15-20.

ARRARTE, G. (2011). *Las tecnologías en la enseñanza del español*. Madrid: Arco Libros.

ASOCIACIÓN PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (2018). «Informe de la Junta». *Boletín de ASELE*, 59, 9.

BARALO, M. (2014). «El profesor de español como lengua extranjera en la difusión del hispanismo internacional». En: Instituto Cervantes (ed.). *El español en el mundo anuario del Instituto Cervantes 2014*.
[https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_14/default.htm].

BARRIENTOS CLAVERO, A. (2009). «De la flexibilidad como atributo del profesor de EL/E». En: A. BARRIENTOS CLAVERO et *alii* (eds.). *Actas del XIX Congreso internacional de ASELE*: 255-265.
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0255.pdf].

CAMPBELL-CREE, A. (2017). «Which foreign languages will be most important for the UK post-Brexit?», *British Council*, 14-11-2017.

[https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/which-foreign-languages-will-be-most-important-uk-post-brexit].

CASTRO MAESTRE, M. (2016). *NETiqueta: Comunicación en entornos digitales*. A Coruña: NG Edicións.

COMPTON, L.K. (2009). «Preparing language teachers to teach language online: al look at skills, roles, and responsibilities». *Computer Assisted Language Learning*, 22,1: 73-99. [DOI:10.1080/09588220802613831].

CONCHEIRO COELLO, P. (2016). «Facebook como espacio de aprendizaje de ELE en el contexto islandés y su efecto en el proceso de lectoescritura». *RedELE. Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 28. [https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:f7768d24-453f481b92889d84866b87ac/2016redele284pilarconcheiro-pdf.pdf]

COVARRUBIAS DÍAZ, A. (2013). «Competencias del facilitador de aprendizaje en línea: revisión del estado del arte». Innovaciones educativas, Universidade de Santiago de Compostela, 20: 99-106.

CRUZ PIÑOL, M. (2009). *Enseñar español en la era de Internet. La www y la enseñanza del español como lengua extranjera*. Barcelona: Octaedro.

CRUZ PIÑOL, M. (2014). «Veinte años de tecnologías y ELE: reflexiones en torno a la enseñanza del español como lengua extranjera en la era de Internet». *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 19. [https://marcoele.com/descargas/19/cruz-tecnologias.pdf]

CUADROS MUÑOZ, R. y J. VILLATORO (2014). *Twitter en la enseñanza y aprendizaje del Español*. Málaga: Ediele.

ESTAIRE, S. y S. FERNÁNDEZ (2013). *Competencia docente en lenguas extranjeras y formación de profesores: un enfoque de acción*. Madrid: Edinumen.

GALINDO MERINO, M.M. (2011). «L1 en el aula de L2, ¿por qué no?». *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante (ELUA)*, 25: 163-204.

[DOI:10.14198/ELUA2011.25.06].

GALINDO MERINO, M.M. (2012). *La lengua materna en el aula de ELE*. Málaga: ASELE.

GALINDO MERINO, M.M. (2013). «El eterno dilema: la lengua materna en la clase de español». *Mosaico*, *Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*,31: 17-23.

GARCÍA MARCOS, F. (2015). *Sociolingüística*. Madrid: Síntesis.

GARCÍA NAVARRO, E. y M.C. FERNÁNDEZ MUNÍN (2017). «TIC, TAC, TEP, TRIC». *Guix. Elements d'acció educativa*, 440: 78.

INSTITUTO CERVANTES (2012). *Las competencias clave del profesorado de segundas lenguas y extranjeras*. Centro Virtual Cervantes.
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm].

INSTITUTO CERVANTES (2018). *El español una lengua viva. Informe 2018*.
[https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2018.pdf].

JAPAN FOUNDATION FOR THE PROMOTION OF SCIENCE (2014). *For the Sound Development of Science - The Attitude of a Conscientious Scientist*. [https://www.jsps.go.jp/j-kousei/data/rinri_e.pdf].

KIRSTEN TORRADO, U. y M.C. MÉNDEZ SANTOS (2012). «Minimización del filtro afectivo en el aprendizaje de lenguas extranjeras (LE) a través de las nuevas tecnologías: el caso de los blogs y de las redes sociales (Facebook)». En: Asociación Española de Psicología Conductual (ed.). *FECIES 2012*.
[https://www.ugr.es/~aepc/FECIES_15/LIBROCAPITULOS2012.pdf].

MACÍAS, R. (2014). «Spanish as the Second National Language of the United States: Fact, Future, Fiction, or Hope?». *Review of Research in Education*, 38: 33-57. [DOI:10.3102/0091732X13506544].

MARTÍN BOSQUE, A. y P. MUNDAY (2014). «Conexión, colaboración y aprendizaje más allá del aula: #InstagramELE». *Nebrija Procedia 3: Actas del II Congreso Internacional Nebrija en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas: En camino hacia el plurilingüismo*. Madrid: Universidad Nebrija.
[http://digitalcommons.sacredheart.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1035&context=lang_fac].

MCNEIL, M. (2016). «Preparing teachers for hybrid and online language instruction». *Issues and Trends in Educational Technology*, 4 (1): 3-15.

MÉNDEZ SANTOS, M.C. (2011). «El blog como herramienta docente en la enseñanza-aprendizaje de ELE: de la teoría a la práctica». *RedELE*, 23.
[https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:8dbd910d-98a0-4cf8-9d0add89ac38197a/2011-redele-23-13m-ndez-santos-pdf.pdf].

MÉNDEZ SANTOS, M.C. y M.M. GALINDO MERINO (eds.) (2017). *Atlas del ELE. Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo. Volumen I. Europa oriental*. Madrid: EnClaveELE. [http://www.todoele.net/atlas.htm].

MUÑOZ-BASOLS, J., A. RODRÍGUEZ LIFANTE y O. CRUZ MOYA (2017). «Perfil laboral, formativo e investigador del profesional de español como lengua extranjera o segunda

(ELE/EL2): datos cuantitativos y cualitativos». *Journal of Spanish Language Teaching*, 4 (1): 1-34. [DOI:10.1080/23247797.2017.1325115]

MURUA, I. (2015). *Las cibercomunidades de aprendizaje y la formación del profesorado*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

[http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Imurua/MURUA_ANZOLA_Inaki.pdf].

NOMDEDEU RULL, A. (2019). «Aprender ELE en la Red: estado de la cuestión y desafíos». En: S. Robles Ávila y A.-J. Moreno Ortiz (eds.). *Comunicación mediada por ordenador. La lengua, el discurso y la imagen*. Madrid. Cátedra: 112-144.

ONTORIA, M. (2014). «La plataforma Moodle: características y utilización en ELE». En: N. Contreras (ed.). *Actas del XXIV Congreso internacional de la ASELE*: 913-921. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/24/24_913.pdf].

PEÑA-AYALA, A. (ed.) (2016). *Mobile, Ubiquitous, and Pervasive Learning. Fundaments, Applications, and Trends*. Cham: Springer.

PROVENCIO GARRIGÓS, H. y O. JUAN LÁZARO (2005). «Funciones del tutor y compromisos del alumno en la docencia semipresencial y a distancia del español». *Frecuencia L. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 30: 41-48.

RÁMILA DÍAZ, N. (2015). «La formación de la identidad profesional en alumnos de Máster ELE: creencias sobre competencias docentes». En: O. Cruz Moya (ed.). *Actas del XXVI Congreso internacional de ASELE*: 849-858.

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0849.pdf].

RÍOS, H. (2017). «De consumidores pasivos a prosumidores de contenido en la didáctica de la enseñanza-aprendizaje de lenguas: no solo podcast». *Boletín de ASELE*, 56: 31-44. [http://www.aselered.org/sites/default/files/boletines/asele-56.pdf].

ROMÁN-MENDOZA, E. (2018). *Aprender a aprender en la era digital. Tecnopedagogía crítica para la enseñanza del español LE/L2*. London: Routledge.

TORRES RÍOS, L. (2016). *Estrategias metacognitivas de gestión del aprendizaje a través de los PLE (Entornos Personales de Aprendizaje) de aprendientes de ELE*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.

[http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/106175].

URDANETA, M. y M. GUANIPA (2007). «Perfil de competencias del docente tutor en línea para la educación a distancia». *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 2(2): 111-134.