



MARÍA DEL CARMEN MÉNDEZ SANTOS

Universitat d'Alacant

macms@ua.es

 orcid.org/0000-0003-1109-6020

ANÁLISIS DE LOS FACTORES DESMOTIVADORES DURANTE LA ENSEÑANZA A DISTANCIA DE EMERGENCIA CAUSADA POR EL COVID-19: EL CASO DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN EL INSTITUTO CERVANTES DE EL CAIRO

Fecha de recepción: 13.10.2022

Fecha de aceptación: 22.02.2023

Resumen: La pandemia del Covid-19 supuso un reto para las sociedades y los gobiernos que tomaron como respuesta de emergencia el trasladar la educación a una modalidad virtual. Esta medida se realizó de forma improvisada y apresurada dada la urgencia de la situación. Eso conllevó que el proceso de enseñanza-aprendizaje se trasladase a un formato y vía para los que no estaban diseñados, con lo que numerosos desafíos emergieron durante su implementación. Dado este contexto, nuestro objetivo fue investigar y delimitar qué factores provocaron la desmotivación del alumnado con el fin de informar tanto a docentes como a gestores de centro de cómo optimizar la enseñanza en caso de que una situación similar ocurra de nuevo. Para ello, hemos llevado a cabo una investigación cuantitativa por medio de cuestionarios a estudiantes del Instituto Cervantes de El Cairo. El instrumento de tipo mixto (con ítems abiertos y otros en formato de escala de Likert) se ha mostrado fiable y consistente mediante pruebas de fiabilidad ($\alpha = 0,92$). Los datos se procesaron con los programas SPSS 28.0 y QDA Miner Lite. Los resultados nos ofrecen una serie de componentes desmotivadores. Estos tienen que ver -en diferentes grados- con cuestiones técnicas, didácticas, afectivas y fisiológicas. En particular, los estudiantes se desmotivan por (1) problemas de conexión; (2) la falta de interacción, de contacto y relación emocional con el profesorado y con los compañeros; (3) ausencia de claridad y de relevancia en las actividades y los contenidos; (4) fallos de comprensión; (5) escasez de atención individualizada y (6) mala gestión del tiempo, entre otros aspectos.

Palabras clave: desmotivación, enseñanza a distancia de emergencia, español lengua extranjera, Covid-19, Instituto Cervantes de El Cairo

Title: Analysis of Demotivating Factors during the Emergency Distance Education Due to Covid-19 while Learning Spanish as a Foreign Language at the Instituto Cervantes de El Cairo

Abstract: The Covid-19 pandemic challenged societies and governments that took as an emergency response to transfer education to a virtual modality. This measure was carried out in an improvised manner, given the urgency of the situation. This meant that the teaching-learning process was transferred to a format and path for which it was not designed. Due to this situation, numerous challenges emerged during its implementation. Given this context, our goal was to investigate and define what factors caused the demotivation of the students in order

to inform both teachers and center managers on how to optimize teaching in the event that a similar situation occurs again. For this, we have carried out a quantitative research study among students of the Instituto Cervantes de El Cairo. The mixed-type questionnaire (with open items and others in Likert scale format) has been shown to be reliable and consistent ($\alpha = 0.92$). The data was processed in SPSS v28 and QDA Miner Lite. The results indicate that students are demotivated by (1) connection problems; (2) lack of interaction, contact and emotional relationship with teachers and classmates; (3) lack of clarity and relevance in activities and content; (4) deficiency of understanding and (5) absence of individualized attention; as well as (6) poor time management, among other aspects.

Keywords: demotivation, emergency distance education, Spanish as a foreign language, Covid-19, Instituto Cervantes de El Cairo

INTRODUCCIÓN

En diciembre de 2019 se detectaron casos de una neumonía particularmente grave en la ciudad china de Wuhan. Dichos contagios causados por el virus SARS-Cov-2¹ comenzaron a crecer rápidamente y ya para finales de enero la Organización Mundial de la Salud declaró la emergencia sanitaria de importancia internacional. El 11 de marzo de 2020 cambió su estatus al de pandemia. Ese momento marcó un cambio trascendental para las vidas de la ciudadanía de muchos países: se cerraron las fronteras, se cancelaron servicios, mucha gente comenzó a trabajar desde casa o directamente dejó de trabajar, había que turnarse para ir al supermercado e incluso se cerraron los centros escolares. La vida había cambiado.

Estábamos en una situación de *emergencia* imprevista y sobrevenida y todas las medidas que se tomaron entonces se enmarcaron dentro de esa situación de desconcierto que vivimos. También aquellas que se aplicaron a la educación. De hecho, para el 20 de abril de 2020 había 151 países con cierres de centros escolares y el 81,8 % de estudiantes del mundo estaba en sus casas (UNESCO²). Solo para que nos hagamos una idea eso supone que mil millones de alumnos no estaban asistiendo físicamente a los establecimientos educativos.

La decisión que se tomó entonces en los países donde había soporte para ello fue la de trasladar las clases a un contexto virtual dada la situación de *emergencia*. Hacemos hincapié en la palabra *emergencia*, ya que esto marca la diferencia entre la tradicional enseñanza en línea -que ya se conocía y que podemos considerar consolidada en muchos contextos- y lo que ocurrió en ese momento que fue otra cosa diferente. El término que se acuñó fue, de hecho, *emergency remote teaching* (Hodges *et al.* 2020). Para implementar dicha *educación a distancia de emergencia* cada país optó por una plataforma

¹ https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab_1

² <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>

o unas medidas, pero, en general, todos tenían la intención de garantizar la continuidad de la escolarización.

En el caso de Egipto (UNESCO³) –país del que los aprendices fueron objeto de investigación en este trabajo–, el Ministerio de Educación y Educación Tecnológica⁴ decidió cerrar las clases el 15 de marzo. A principios de abril, el gobierno lanzó plataformas y recursos para la educación pública reglada. No obstante, antes de la crisis ya había problemas de marginalización y exclusión por la falta de acceso a los recursos educativos y tecnológicos y esto se vio agravado porque muchas familias no tuvieron tampoco la posibilidad de conectarse a Internet en ese momento, a pesar de que era necesario más que nunca para seguir las clases, especialmente, por ejemplo, grupos de refugiados sudaneses. Además, la mayoría de los profesores y alumnos del país no estaban familiarizados con esos usos de la tecnología (Abdelmeguid 2020). Es más, los informes sobre la situación de la educación en el país y de lo aprendido en la pandemia señalan que han sufrido un “tremendo cambio cultural” con respecto a dicha carencia y también a la resistencia previa a la pandemia a usar la tecnología para la enseñanza y las clases virtuales (OCDE 2020).

En suma, el plan estaba claro en todos los países que era mantener el sistema escolar a toda costa, aun con las modificaciones que hiciese falta, pero esto no funcionó a la perfección como, claro está, suele ocurrir en soluciones de urgencia poco planificadas. Todos los problemas y reticencias emergidas durante ese periodo de educación a distancia de emergencia –constatados en los estudios revisados y detallados en el marco teórico– desencadenaron una serie de episodios de desmotivación y abandono y de reacciones negativas sociales. Por ofrecer dos ejemplos internacionales: en la Universidad de Chile se constató que en 2021 casi 40 000 estudiantes no se volvieron a matricular en establecimientos educacionales⁵ (aunque entendían que era un abandono temporal) y en un informe de la ONU del 30 de marzo de 2022⁶ se afirma que el impacto de la falta de presencialidad para los escolares de los 32 países que analizaron conllevó un peor aprendizaje por menor acceso al estudio, por el retraso en volver a las aulas presenciales (especialmente las niñas en países como Malawi donde el 48 % no regresó) y por la peor calidad del mismo.

Dado este contexto histórico, cabe explorar cuáles fueron los efectos en el aprendizaje voluntario de idiomas en edad adulta durante esta enseñanza de emergencia y, en particular, en el estudio del español como lengua extranjera. Esto se debe a dos razones principalmente: analizar lo pasado para conocer lo que se podría haber hecho mejor y, sobre todo, tener claro qué se debe controlar y mejorar por si la situación se volviese a repetir. Nos parece una situación, la de otra pandemia, poco probable seguramente desde nuestra inconsciencia y las ganas de dejar la actual atrás, pero la *educación a distancia de emergencia* también puede emerger en otros casos de urgencia como puede ser el de una guerra (Shim y Lee 2020). Prueba de ello pueden dar cuenta nuestros colegas hispanistas ucranianos.

³ <https://www.unicef.org/egypt/stories/recovering-covid-19-learning-losses>

⁴ MOETE, Ministry of Education and Technical Education.

⁵ <https://www.uchile.cl/noticias/175027/abandono-escolar-en-pandemia-estamos-ante-un-proceso-de-desercion>

⁶ <https://news.un.org/es/story/2022/03/1506432>

Por todo ello, queda justificada la siguiente investigación que tiene como objetivo identificar los posibles factores desmotivadores que emergieron durante el aprendizaje del español como lengua extranjera en el caso de la *enseñanza a distancia de emergencia* (EDE) causada por el Covid-19. Este estudio exploratorio tiene carácter descriptivo y ofrece un contexto teórico de los trabajos previos (§ 2. Marco teórico) y una investigación cuantitativa llevada a cabo mediante cuestionarios realizados por estudiantes en el Instituto Cervantes de El Cairo (§ 3. Metodología).

MARCO TEÓRICO

La enseñanza en línea vs. la enseñanza a distancia de emergencia

La *enseñanza a distancia* es una modalidad de estudio donde alumno y docente no se encuentran en el mismo espacio-tiempo y que existe de manera organizada desde el siglo XIX cuando en Gran Bretaña comenzaron a ofrecerse cursos por correspondencia postal. Esta tendencia fue evolucionando, como explican King y Alperstein (2015), al aprovechar las novedades tecnológicas de cada época: en 1922 la Universidad de Pensilvania ofrecía clases a través de la radio y para 1960 se empezó a diseñar un programa de estudio basado en ordenadores en la Universidad de Illinois. En 1990 Internet irrumpió en nuestras vidas y con el desarrollo y generalización de los *smartphones* en la primera década de los 2000 (Pacansky Brock 2013), las experiencias digitales inundaron la rutina diaria. Con esta normalización y facilidad de acceso a la Red se generalizó la oferta de *enseñanza a distancia en línea*. Pero es importante destacar que esta última es una modalidad más. Como apuntan Flores Cortés *et al.*, “[t]odo aprendizaje en línea es a distancia, pero no todo aprendizaje a distancia es aprendizaje online” (2020: 96).

Una vez establecida la primera acotación del término *enseñanza a distancia vs. enseñanza en línea*, conviene explicar que el diseño de un curso digital requiere su tiempo, dado que una experiencia de aprendizaje significativa y su articulación en formato de curso puede tomar entre seis y nueve meses de preparación (Hodges *et al.* 2020). Para ello, además, no solo hay que hacer un cambio de “canal”, sino que es importante prestar atención a nueve dimensiones (Means, Bakia y Murphy 2014): modalidad, ritmo de enseñanza, rol del docente, rol del alumnado, modelo pedagógico, vías de comunicación docente-aprendiz, modo de ofrecer *feedback*, ratio de estudiantes por profesor y formato y rol de las evaluaciones.

Dado este marco de trabajo es fácil entender por qué la *enseñanza en línea* no es lo que ocurrió durante los confinamientos de la pandemia del Covid-19. Por ello, nacieron otros términos con el fin de describir este otro tipo de modalidad de *educación a distancia* que ha surgido como respuesta a una crisis. Entre los sintagmas empleados en diferentes estudios de investigación destacan las siguientes alternativas: *Emergency online education* (EOE, Assalahi 2020); *Emergency remote teaching* (Hodges *et al.* 2020, Mae Toquero 2020, Álvarez 2020, Bozkurt y Sharma 2020, Trust y Whalen 2020) y *Emergency distance education* (Alasmari 2021, Bakhov *et al.* 2021). En español se han publicado trabajos en los que se usan traducciones como *enseñanza remota de emergencia* (Kuklinski

y Cobo 2020, Lourenço de Carvalho y Lima 2022) y *enseñanza a distancia de emergencia* (Palacios Hidalgo *et al.* 2022). En este trabajo usaremos todos estos términos como sinónimos, pero con especial prevalencia de *enseñanza a distancia de emergencia* porque nos parece la más transparente.

La desmotivación y el aprendizaje de lenguas

La *desmotivación* es un fenómeno ampliamente presente en las aulas de lenguas extranjeras de todo el mundo y ha suscitado mucho interés desde que se publicó el primer trabajo sobre ella en 1993 de mano de Chambers. Se entiende por *desmotivación* el proceso que disminuye las energías y ganas del alumnado para aprender el idioma: “While motivation is the process that drives learners to move toward a goal, demotivation is the negative process that pull learners back” (Kikuchi 2015: 1), o en otras palabras, la *desmotivación* es “[t]he force that decreases students’ energy to learn and/or the absence of the force that stimulates students to learn” (Zhang 2007: 213). Estas definiciones son más operativas que la primera que ofreció en su momento Dörnyei porque este solo hacía referencia a las “specific external forces that reduces or diminish the motivational basis of a behavioural intention or an ongoing action” (2001: 143), dado que el tiempo y los estudios han demostrado que hay tanto factores externos como internos (género, edad, nivel de idioma, etc.) que pueden condicionar la aparición o el grado de desmotivación del alumnado.

Una vez definido el fenómeno, conviene repasar los estudios que se han realizado sobre esta variable individual de aprendizaje. Es posible afirmar que la gran mayoría de las investigaciones publicadas versan en torno al inglés (Falout y Maruyama 2004, Arai 2004, Hasegawa 2004, Falout y Falout 2005, Keblawi 2005, Bednářová 2011, Kim y Seo 2012, Li y Zhou 2013, Hu 2011, Nguyen y Thi Pham 2017, Quadir 2017, Boonchuyrod y Getkham 2018, entre otras muchas).

No obstante, de entre ellos destacan dos especialmente y esto es porque diseñaron un instrumento que es de los más replicados: Kikuchi y Sakai (2009) y Kikuchi (2015). Kikuchi y Sakai (2009) desarrollaron un cuestionario de treinta y cinco ítems que pasaron a ciento doce estudiantes de inglés de universidades privadas de Tokio y Shizuoka. El resultado en particular de su investigación determinó la existencia de cinco factores desmotivadores: a) manuales de clase, b) condiciones de enseñanza inadecuadas; c) resultados de los exámenes, d) métodos no comunicativos y e) competencia del profesorado y estilo de enseñanza.

Posteriormente, Kikuchi en 2015 publicó un libro llamado *Demotivation in Second Language Acquisition. Insights from Japan* en el que recogió todas sus investigaciones. Entre las principales conclusiones que extrajo es posible señalar que demostró que los aprendices menos motivados eran los más sensibles a la presencia de desmotivadores y que los que estaban relativamente motivados para aprender tenían más disposición a obviar aspectos negativos del ambiente de aprendizaje. En cuanto al género, se probó que los hombres eran más sensibles a factores desmotivadores relacionados con el ambiente de aprendizaje y a la falta de apoyo. Además, también constataron que los hombres eran más proclives a desmotivarse en una clase en la que los medios visuales y auditivos estaban ausentes y en la que las explicaciones eran solo verbales.

En cuanto a los trabajos, que como ya decíamos son muchos menos, sobre otras lenguas extranjeras podemos presentar los siguientes: Akita (2017) estudió la desmotivación por el aprendizaje de japonés por parte de aprendices universitarios en Brunéi, Hamada y Grafström (2014) analizaron a los alumnos de japonés de origen australiano, Aladdin (2013) investigó los factores desmotivadores del aprendizaje de árabe por parte de malayos no musulmanes y Liu *et al.* (2020) describieron los problemas de los aprendices uzbecos con el chino.

Como cabe esperar, con respecto al español lengua extranjera también hay poca investigación desarrollada todavía. De entre los trabajos existentes destacan los siguientes. Bunyamethi (2018) analizó los factores desmotivadores de los estudiantes tailandeses de las universidades de Chulalongkorn, Ramkhamhaeng, Thammasat y Khonkean. En Kikuchi y Sakai (2009) se constató que el 61,53 % de los alumnos se habían sentido desmotivados alguna vez. El factor desmotivador más destacado es la falta de interés (34,8 %), seguido de la dificultad lingüística, la falta de salidas profesionales, los contenidos de la clase, experiencias anteriores de fracaso, el profesorado y un porcentaje más residual que menciona el ambiente de clase. Por otra parte, Méndez Santos (2020a, 2020b, 2020c) ha analizado la desmotivación de manera general desde la perspectiva de los sistemas dinámicos complejos determinando que las actividades son uno de los puntos clave tanto para fomentar la motivación, como para provocar la desmotivación. En esta línea, documentó que el aprendizaje de léxico desmotiva cuando este se presenta en listas de palabras, sin contexto y en grandes cantidades.

No obstante, todos estos estudios no se centran en la enseñanza en línea y menos en la *enseñanza remota de emergencia*. A analizar los antecedentes teóricos sobre este tipo de contexto de aprendizaje se dedica el siguiente apartado.

La desmotivación en el aprendizaje de idiomas durante el Covid-19

Como era de esperar son pocos aún los estudios publicados relacionados con el aprendizaje de idiomas y las consecuencias de la pandemia. No obstante, en las primeras investigaciones generales se apuntaban ya algunas tendencias. Fansury *et al.* (2020) en su trabajo sobre el uso de contenidos digitales para los *millennials* durante la pandemia del Covid-19 y el aprendizaje de inglés, detectaron que su motivación era baja porque solo estudiaban en casa. Esa falta de contacto social aparece mencionada en otras investigaciones. Assalahi (2020) detectó que la falta de presencia del docente era considerada una de las principales dificultades para que el aprendizaje fuese significativo.

Si nos centramos en los trabajos relacionados estrictamente con las lenguas extranjeras -sobre el inglés nuevamente- podemos mencionar que los factores que suponen un desafío y desmotivan a los aprendices son comunes a muchos de ellos independientemente del país donde se hayan llevado a cabo: (1) *los problemas de conectividad* (Shim y Lee 2020, Trust y Whalen 2020, Flores Cortés *et al.* 2020, Morgan 2020, Álvarez 2020, Klímova 2021), (2) *falta de interacción* (Shim y Lee 2020, Coman *et al.* 2020, Flores Cortés *et al.* 2020, Klímova 2021), (3) *reducción de la concentración y falta de atención* (Shim y Lee 2020, Klímova 2021), (4) *menos práctica* (Shim y Lee 2020), (5) *falta de trabajo en grupo* (Shim y Lee 2020), (6) *diseño improvisado de las clases* (Shim y Lee 2020), (7) *falta de con-*

tacto personal con el profesorado, estudiantes y el grupo (Shim y Lee 2020, Coutinho dos Santos y Vélez Ruiz 2021, Maican y Cocoradă 2021, Klímova 2021, Santosa y Riady 2021), (8) *mayor ansiedad e intranquilidad en algunos alumnos, especialmente los de baja capacidad* (Flores Cortés *et al.* 2020, Liu y Yuan 2021, Maican y Cocoradă 2021), (9) *poca privacidad* (Shim y Lee 2021), (10) *problemas económicos* (Álvarez 2020), (11) *peor comprensión* (Shim y Lee 2021), entre otros. De hecho, los estudiantes manifiestan sentirse agradecidos por seguir aprendiendo, aunque tener solo clases virtuales genera una actitud bastante negativa (Prado C6 *et al.* 2020, Maican y Cocoradă 2021, Klímova 2021, Coutinho dos Santos y Vélez Ruiz 2021, entre otros). De todos modos, esos estudios se enfocaban de una forma genérica y son pocos los que trabajan desde el marco de los análisis de la desmotivación, de hecho, las menciones a ella son tangenciales.

Por su parte, Adara y Najmudin (2020) sí se centraron en la *desmotivación* de estudiantes indonesios durante el aprendizaje de inglés en la pandemia. Sus resultados demuestran que los factores más desmotivadores fueron: (1) las notas bajas, (2) la competencia del profesorado y sus estilos de enseñanza, (3) la inadecuación de los recursos para estudiar, (4) la falta de contenidos para el aprendizaje y (5) la falta de motivación intrínseca. Elmas y Öztüfekç (2021) entrevistaron a un estudiante turco a modo de estudio de caso. A pesar de que antes de la pandemia este aprendiz tenía disposición para aprender, dadas las circunstancias perdió su compromiso e interés, principalmente por los aspectos vinculados al aprendizaje institucionalizado. Santosa y Riady (2021) trabajaron con estudiantes indonesios y esperaban encontrar diferencias de género, pero no fue así, lo que sí atestiguaron es que la falta de contacto cara a cara con el docente fue un gran desmotivador. Sumarsono *et al.* (2022), en la misma línea que el resto de trabajos, certificaron menos interacción entre estudiantes y profesorado, enseñanzas menos efectivas y errores de conexión como principales factores desmotivadores. Otras investigaciones como la de Nabila *et al.* (2021), Pratama *et al.* (2022) o Liu (2022) son consistentes con las anteriores porque mencionan factores como la falta de interacción, más deberes, Internet lento o problemas de conexión, falta de apoyo de padres, demasiado tiempo de pantalla e influencia negativa de los compañeros.

Sin embargo, no hemos encontrado trabajos específicos sobre los factores desmotivadores durante el aprendizaje del español en la pandemia por lo que queda justificada la oportunidad de esta investigación⁷. La expectativa es que los resultados de este estudio es que sean similares y consistentes con los constatados en otros países y para otros idiomas.

⁷ Hay ciertos trabajos que mencionan dificultades de manera tangencial como Delgado García (2020) que habla de la frialdad de las clases, Pérez Ruiz (2022) habla de que las tecnologías no han motivado tanto como hubiera sido de esperar, Gimeno Gimeno (2021) menciona la apatía telemática en la falta o no de interacción durante la enseñanza en pandemia, Ameen (2021) estudió la motivación del alumnado sueco y detectó falta de claridad en la enseñanza y problemas de conexión y, por último, Lerner (2021) alude a que los estudiantes manifestaron preferencia por el aprendizaje presencial porque Zoom les producía desconianza y había menos ambiente de grupo.

El español como lengua extranjera en Egipto

Tal como señala Ruiz Sierra (2021), director del Instituto Cervantes de El Cairo, este centro es uno de los más antiguos de la red mundial, ya que se fundó en 1992. Según los archivos del centro y que cita en su capítulo, el estudio de la lengua se instauró en 1913 con la llegada de familias españolas comerciantes a la ciudad que crearon un colegio para que sus hijos pudiesen estudiar. Décadas después, se estableció la Escuela Española de El Cairo que impartía clases y creó una biblioteca (Cruz Vargas 2013). Esto sería el origen del posterior Centro Cultural Hispánico (1949). Este floreció y fue absorbido en 1991 para formar parte de la red de sedes a lo largo del mundo del Instituto Cervantes.

En el nivel universitario en 1960 se creó la Facultad de Al-Asun con seis departamentos entre los que había uno de español que anteriormente había formado parte de la Escuela Superior de Lenguas fundada en 1957 (Abdel Salam Zahana 2021). Este es uno de los más importantes del país y cuenta con más de 2800 estudiantes. El interés por la lengua caló y se instauraron más carreras de filología española (Kaben 2017). De hecho, en general se calcula que hay más de seis mil aprendices en los más de veinte departamentos en todas las universidades del país.

El hispanismo y el interés por la lengua y la cultura también se ven concretados en la existencia de la Asociación de Hispanistas de Egipto⁸ que fue fundada en 1968 por petición del Consejero Cultural, Ángel Ballesteros, y con el apoyo de estudiantes y doctorados. El primer presidente fue Madhmud Ali Makki, ahora presidente de honor que es catedrático emérito de la Facultad de Letras de la Universidad de El Cairo. En 1999 se celebraron elecciones y resultó elegida Nagwa Gamal Mehrez que es la actual presidenta. La asociación cuenta aproximadamente con 90 miembros de las cuatro universidades estatales donde se enseña español (Ein-Shams, El Cairo, Al Azhar, Helwan y El Minia). En 2008 se sumaron a esta asociación profesores también de escuelas. Desde 2005 y hasta 2021, según nos consta, se publicaba también una revista llamada *Candil* para promover el hispanismo egipcio.

En suma, según Abdel Salam Zahana, el hispanismo y el estudio del español en Egipto se encuentran en pleno apogeo “gracias a los esfuerzos mutuos de entidades españolas y egipcias, como el Instituto Cervantes, la Consejería Cultural, por un lado, y, por otro, los departamentos de español en las distintas universidades egipcias” (2021: 27). Esta tendencia ya había sido apuntada en 2007 por Moratinos Cuyaubé. Por ello, es interesante analizar qué factores desmotivaron al alumnado de español para poder informar a instituciones y gestores del perfil de los estudiantes y de sus intereses y necesidades.

METODOLOGÍA

Perfil de la muestra

Esta investigación se realizó por invitación y con la colaboración del equipo directivo del Instituto Cervantes de El Cairo a quienes les damos las gracias por facilitar este pro-

⁸ <https://heg-eg.org/>

yecto. Participaron en él estudiantes de español de dicho centro cuyos estudios presenciales se vieron interrumpidos por la eclosión de la pandemia del Covid-19 que provocó un confinamiento en los domicilios. La propia dirección indicó y constató una reducción del número de matrículas y un porcentaje de abandono de los cursos, por ello la necesidad de entender qué había pasado. Todas las personas que formaron parte del estudio eran mayores de edad y lo hicieron de forma voluntaria e informada.

En total se recogieron 86 respuestas del total de 300 estudiantes a quienes se envió un correo electrónico para solicitarles su colaboración. No era posible saber de manera individual por protección de datos quiénes se encontraban matriculados en el momento de la interrupción de las clases y continuó estudiando, así que se les envió el correo a todos los alumnos del centro de 2020.

De todas las respuestas recogidas, se analizaron 66 dado que fueron las que contestaron adecuadamente a las preguntas de control, es decir, no tenían el español como lengua materna, eran estudiantes del Instituto Cervantes de El Cairo y sus clases se habían visto interrumpidas y trasladadas de emergencia a un formato virtual.

De esas 66 personas, 18 eran hombres y 48 mujeres, de nacionalidad egipcia ($N = 61$), francesa ($N = 2$), yemení ($N = 1$), francesa ($N = 2$), italiana ($N = 1$) y egipcio-alemana ($N = 1$). El nivel de estudios de los informantes era alto, ya que del total de 66 personas solamente dos tenían estudios de secundaria y el resto declararon tener estudios de grado y posgrado. El nivel de español de los informantes era diverso: 14 personas de nivel inicial (A1-A2), 39 estudiantes de nivel intermedio (B1-B2) y 12 de nivel C1-C2. Este perfil es consistente con el que presenta Ruiz Sierra (2021) en su capítulo sobre el español en Egipto.

Instrumento

Se optó por una metodología de recogida de datos en línea dadas las circunstancias sanitarias desencadenadas por el Covid-19. En primer lugar y para respetar la ética de la investigación (Rasinger 2019), se dispuso un mensaje bilingüe de bienvenida y presentación como el que sigue:

(English below) Este estudio analiza el aprendizaje del español durante la pandemia del Coronavirus en 2020. El objetivo del estudio es conocer cómo ha funcionado la enseñanza de español este año.

Por lo tanto, RESPONDE SI has estudiado español durante 2020 en el Instituto Cervantes de El Cairo. Tu participación consiste en responder a este cuestionario. El tiempo máximo estimado de realización son 20 minutos. Puedes dejar de responder en cualquier momento. Este cuestionario es completamente anónimo. Responsable de la investigación: María Méndez Santos (macms@ua.es). Para cualquier duda o cualquier otra cuestión envíame un correo electrónico. Muchas gracias por tu colaboración.

Como se puede observar y tal como se recomienda, se informó del objetivo de la investigación y de los usos, así como de quién era la persona responsable y el tiempo aproximado que iban a destinar a la tarea. Asimismo, se garantizó su anonimato y se informó de que podían abandonar el cuestionario en cualquier momento.

Para filtrar cualquier caso anómalo se formularon las tres preguntas de control (Meneses y Rodríguez 2011): si el español era su lengua materna, si eran estudiantes del Instituto Cervantes de El Cairo durante el año 2020 y si, por último, su docencia presencial se había visto interrumpida por la pandemia. Posteriormente se hicieron cinco preguntas sociodemográficas con el fin de trazar el perfil de la muestra. Estas versaron sobre género, edad, nacionalidad, nivel de estudios, nivel de español. Estas ya se han presentado.

Dadas las limitaciones para la recogida de datos, optamos por diseñar un cuestionario mixto con preguntas cerradas y abiertas de modo que ganáramos una perspectiva cuantitativa y a la vez, datos cualitativos para poder afinar mejor el análisis. En primer lugar, se formularon dos preguntas generales sobre su valoración y gusto de las clases presenciales y las clases virtuales en forma de escala de Likert (totalmente en desacuerdo, 1; totalmente de acuerdo, 5) y solamente con la intención de tener una primera foto general de sus preferencias. Posteriormente, se presentó una batería de 41 ítems en formato de escala de Likert también de 5 puntos agrupados en torno a cuatro ejes temáticos que habían emergido en la búsqueda de información para la elaboración del marco teórico, es decir, teniendo en cuenta los factores desmotivadores aparecidos en otros trabajos se formularon cuestiones particulares sobre ellos para tener una primera impresión general a grandes rasgos de qué podía estar fallando. A saber, se hicieron 7 cuestiones sobre tecnología, 11 sobre metodología, 7 sobre el profesorado y, por último, 16 sobre su propio desempeño. Por último, se formularon 4 preguntas abiertas sobre la motivación y desmotivación durante la enseñanza en línea por la emergencia sanitaria y el uso de la lengua materna en el aula.

Se siguieron las fases recomendadas para validar el constructo (Perry 2017), por lo que este cuestionario fue diseñado y validado por especialistas en la materia. Además, se pilotó con unos estudiantes (Brown 2001) ajenos al centro. Una vez revisado también por la dirección del centro se procedió a difundirlo.

Los resultados *a posteriori* de análisis estadístico de la fiabilidad del cuestionario calculados con el programa SPSS 28.0 apuntan a una calidad alta ($\alpha = 0,92$) (cf. Quero Virla 2010). En los resultados, la media y la mediana, así como la desviación estándar muestran datos normales y que permiten considerar la muestra analizable (cf. Cuadro 1). En esta tabla también se encuentra reflejada la extensión textual completa de cada ítem.

Cuadro 1 Análisis de los resultados con el programa SPSS para calcular la media, la mediana y la desviación estándar

Estadística descriptiva			
	Media (N = 66)	Med.	Desv. Est.
Ítem 1. La plataforma digital que usamos para aprender funciona bien	4,39	5	,892
Ítem 2. La plataforma digital que usamos para aprender es fácil de usar	4,52	5	,827
Ítem 3. Me siento capaz de usar la plataforma para aprender español sin problemas	4,35	5	,984
Ítem 4. Creo que Zoom es una plataforma adecuada para tener las clases virtuales en directo	4,61	5	,742
Ítem 5. Tengo problemas con la conexión a Internet	2,92	3	1,3
Ítem 6. Tengo un ordenador o dispositivo disponible para mí para seguir las clases sin problema	4,77	5	,675

Estadística descriptiva			
	Media (N = 66)	Med.	Desv. Est.
Ítem 7. Tengo claro qué tengo que hacer si tengo problemas técnicos para seguir la clase en Zoom	3,39	3,5	1,5
Ítem 8. Durante la clase online hacemos diferentes tipos de actividades (escribir, hablar, debatir, escuchar, ver vídeos...)	4,59	5	,632
Ítem 9. En la clase se utilizan variedad de recursos (vídeos, audios, imágenes...)	4,62	5	,674
Ítem 10. Podemos hacer preguntas al profesor/a siempre que lo necesitamos	4,8	5	,561
Ítem 11. Tengo claras las normas para participar durante la clase online en directo	4,67	5	,641
Ítem 12. Tengo claras las instrucciones para hacer las actividades	4,55	5	,807
Ítem 13. El ambiente de aprendizaje es divertido durante las clases online	3,76	4	1,29
Ítem 14. Tengo buena relación con mis compañeros/as de clase	4,17	5	1,13
Ítem 15. La clase está bien organizada (las actividades son claras, están relacionadas, hay un orden lógico...)	4,45	5	,727
Ítem 16. El tiempo para cada actividad está bien distribuido	4,18	4	,802
Ítem 17. La cantidad de tareas para casa (deberes) es adecuada	4,17	5	1,15
Ítem 18. Las actividades que hacemos en las clases online en directo me permiten participar activamente (son interactivas, coopero con mis compañeros/as)	4,21	4	,851
Ítem 19. Mi profesor/a se explica claramente en las clases online	4,73	5	,621
Ítem 20. Mi profesor/a da instrucciones claras para seguir la clase online	4,73	5	,570
Ítem 21. Mi profesor/a me ofrece todos los materiales que necesito	4,64	5	,939
Ítem 22. Me gusta la manera que tiene mi profesor/a de corregirme durante las clases online	4,41	5	,976
Ítem 23. Me gusta cómo mi profesor/a da las clases online en directo	4,56	5	,704
Ítem 24. Siento que a mi profesor/a le gusta dar las clases online	4,03	4	1,136
Ítem 25. Mi profesor/a tiene mucha paciencia para poder hacer lo mejor posible las clases online	4,74	5	,563
Ítem 26. Participo activamente en las clases online en directo	4,17	5	1,017
Ítem 27. Hablo libremente con mis compañeros/as	4,11	4	1,097
Ítem 28. Me siento conectado emocionalmente con mi profesor/a y mis compañeros/as (me siento cómodo, tengo empatía con ellos, nos reímos, hay confianza...)	3,92	4	1,232
Ítem 29. Me siento solo/a durante las clases online	3,82	4	1,402
Ítem 30. Me siento tan cómodo/a con las clases virtuales como con las clases presenciales	3,38	4	1,444
Ítem 31. Me siento capaz de aprender español, aunque la clase sea virtual	4,20	4	,948
Ítem 32. Entiendo claramente los objetivos de cada clase	4,44	5	,787
Ítem 33. Puedo seguir las clases en directo sin distraerme	3,92	4	1,154
Ítem 34. Puedo seguir las clases online en directo sin aburrirme	3,62	4	1,322
Ítem 35. Puedo seguir las clases sin cansarme (ojos, espalda...)	3,21	3	1,283
Ítem 36. Siento vergüenza de hablar en las clases virtuales en directo	3,15	3,5	1,712
Ítem 37. Siento que aprendo menos en las clases virtuales que en las presenciales	2,67	2	1,450
Ítem 38. Siento que los temas que tratamos son relevantes para mí	4	4	1,052
Ítem 39. Preparo la habitación donde voy a tener las clases online para aprovechar la clase sin interrupciones	4,42	5	,912
Ítem 40. Me siento feliz de poder seguir aprendiendo español a pesar de la situación sanitaria de la pandemia	4,86	5	,426
Ítem 41. Me siento satisfecho/a con mi aprendizaje online	4	4	1,095

Procedimiento

El trabajo de diseño, validación y pilotaje del cuestionario se llevó a cabo durante el mes de septiembre de 2020. Una vez se consideró consistente se envió un enlace con una explicación de la investigación al alumnado por correo electrónico desde la dirección del centro. La primera respuesta se recogió el 13 de octubre de 2020 y la última el 20 de noviembre de 2020.

Limitaciones

Este estudio representa las experiencias de un grupo muy concreto de alumnado, ya que, como bien sabemos, el éxito de la docencia depende mucho de los factores contextuales y la tradición socioeducativa. Hubiera sido deseable poder tener también entrevistas con el estudiantado, pero la complicada situación sanitaria y el estrés generado, no facilitaron la participación de los aprendices. A pesar de todo ello, consideramos que este trabajo es un primer acercamiento que permite tener una impresión global de tendencias que podrían ser comunes a otros centros de enseñanza no reglada y, por ello, ser de utilidad para provocar la reflexión docente y de la administración para que, de ser el caso que se repita una situación de *enseñanza a distancia de emergencia*, poder llevarla de la mejor manera posible con la sabiduría de la experiencia interiorizada.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Preguntas de satisfacción general

En primer lugar y con el objetivo de tener una primera impresión se formularon dos preguntas introductorias en forma de escala de Likert de 5 puntos (donde 1 es totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo):

1. Me gusta tener las clases de español de forma presencial.
2. Me gusta tener las clases de español de forma virtual.

Con ellas quisimos comprobar cuán satisfechos estaban los estudiantes con ambas modalidades. Sabemos por la bibliografía previa sobre clases en línea que cuando estas son elegidas, la satisfacción es alta (King y Alperstein 2015), pero es cierto que en una situación de emergencia sobrevenida convenía constatar cuáles eran las tendencias porque es algo completamente diferente a unas buenas sesiones en línea diseñadas con tiempo (Hodges *et al.* 2020).

Como se puede observar en la Fig. 1, los estudiantes tienen una actitud positiva hacia ambas modalidades, aunque destaca la mayor valoración de las clases presenciales. Estas se consideran más interactivas y útiles para el aprendizaje, así como más emocionalmente conectadas. Estos resultados que se ven claramente enlazados con las escalas de Likert (§ 4.2) y las preguntas abiertas (§ 4.3) que indican que las clases cara a cara se estiman

como el ambiente ideal de aprendizaje. No obstante, esto no ocurre con todo el estudiantado porque hay gente que prefiere hacerlas en línea siempre. Para estos alumnos deberían ofrecerse cursos virtuales. Obviamente, esta modalidad que cada vez está más disponible -máxime después de la pandemia- presenta ventajas muy claras: mayor flexibilidad horaria, menos coste económico de desplazamiento, menos gasto de tiempo en transporte, facilidad para seguir las clases desde cualquier lugar y mayor comodidad en casa para seguir la lección. Sin embargo, como comentábamos, la *enseñanza a distancia de emergencia* no son clases preparadas de manera sistemática y eficiente para ser impartidas digitalmente, así que las quejas aparecen igualmente: mala gestión del tiempo, problemas técnicos, problemas de organización, falta de interacción en las clases, solapamiento de turnos, carencia de trabajo en grupos, etc.

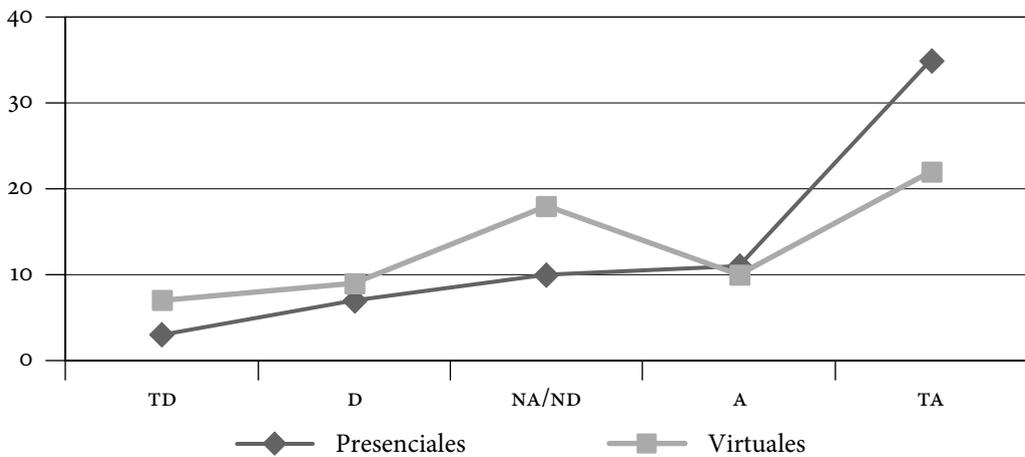


Fig. 1 Tendencias de valoración sobre la preferencia del alumnado por clases presenciales o virtuales (TD: totalmente en desacuerdo, TA: totalmente de acuerdo).

En esta misma línea de formarnos una primera impresión general de la situación también formulamos dos ítems (*cf.* Fig. 2) en la sección de valoración donde podían evaluar si se sentían felices (ítem 40) y satisfechos (ítem 41) con poder aprender español a pesar de la pandemia.

Una gran mayoría se sentía muy feliz de poder seguir estudiando porque probablemente era una forma de tener una rutina y conexión con el mundo. También se mostraron satisfechos, aunque este ítem presenta unos valores menos contundentes. Esto entronca con la experiencia vivida por alumnos de otros contextos como ya presentamos en el marco teórico: siguen prefiriendo las clases presenciales. La primera conclusión que podemos extraer de estas primeras preguntas generales es que quienes no abandonaron los cursos, siguieron asistiendo a las clases y respondieron a la encuesta tenían experiencias en general lo suficientemente positivas para mantener su aprendizaje. No obstante, queríamos saber en particular qué fue lo que les impidió alcanzar cuotas máximas de satisfacción y, por lo tanto, les desmotivó. De ese modo, de volver a ocurrir una situación de EDE, el centro podría mejorar su respuesta.

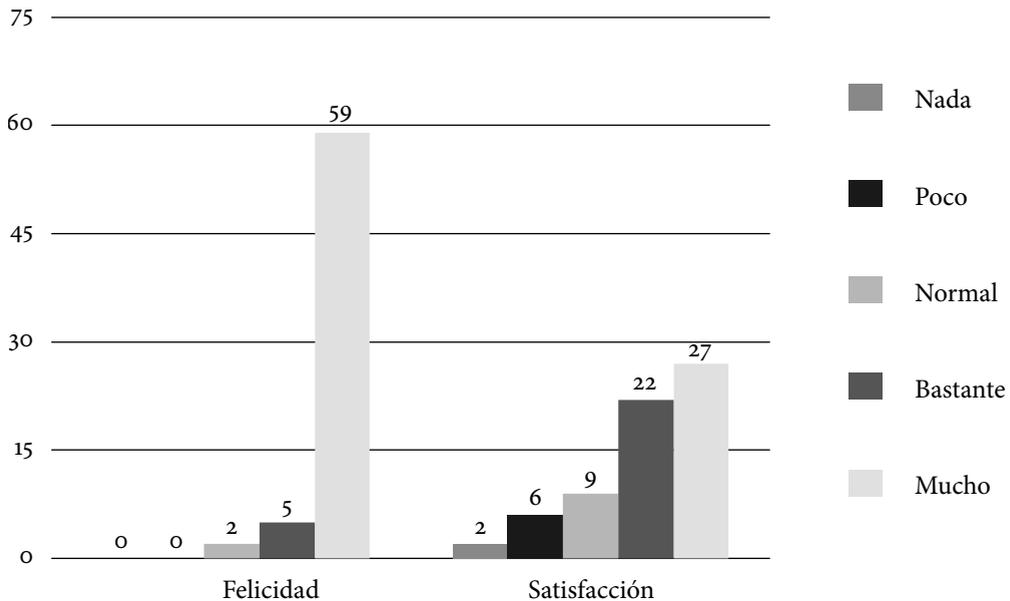


Fig. 2 Felicidad y satisfacción por el aprendizaje en línea de español durante la emergencia sanitaria.

Preguntas de escala de Likert

Las preguntas de escalas de valoración de la 1 a la 41 del bloque sobre *tecnología, metodología, profesorado y desempeño propio* se seleccionaron teniendo en cuenta la revisión de la literatura científica del marco teórico para evitar posibles sesgos de las personas investigadoras. Con ellas pretendíamos obtener una primera foto general de cómo esos factores atestiguados anteriormente podían (o no) provocar desmotivación en este grupo de alumnado en particular.

Estas fueron procesadas con el programa SPSS 28.0 y un análisis factorial. Para poder comprobar si este análisis era recomendable realizamos la prueba KMO y de esfericidad de Bartlett. Los datos de la prueba KMO deben acercarse al 1 lo máximo posible, dado que indica mayor correlación entre las variables. Nuestros datos se sitúan en lo aceptable. La prueba de esfericidad contrasta la hipótesis nula y como el dato es menor de 0,5 muestra que esta técnica es aplicable (cf. Cuadro 2).

Cuadro 2 Datos de adecuación del método de análisis a los datos recogidos

Prueba de KMO y Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo	,736	
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	2186,259
	Gl	820
	Sig.	<,001

En primer lugar, y teniendo en cuenta una primera visión general ofrecida en el Cuadro 1, vemos como algunos ítems presentan puntuaciones bastante por debajo de la media. Estos apuntan de manera genérica a qué cosas podrían estar causando la desmotivación. Estos ítems son: 1.5 (problemas con Internet), 1.7 (no saber qué hacer cuando tienen problemas técnicos), 1.13 (no tener un ambiente de clase divertido), 1.28 (no sentirse conectado emocionalmente al grupo), 1.29 (sentirse solos), 1.33 (aprender sin distracciones), 1.34 (hay aburrimiento), 1.35 (se cansan).

No obstante, también procesamos los datos mediante un análisis factorial, dado que este nos muestra además qué variables están relacionadas entre sí ofreciendo grupos homogéneos y que tengan un valor estadístico significativo. Nosotros partimos, dado el marco teórico de investigaciones previas, de cuatro constructos: *tecnología*, *metodología*, *profesorado* y *desempeño propio*, que se han mostrado significativos, pero con un análisis estadístico podemos detectar otras relaciones que quizás no se aprecian a primera vista y que ofrezcan otro tipo de clasificación.

Los coeficientes de fiabilidad que usamos fueron de 0,4 a 0,8, lo que indica consistencias internas aceptables (cf. Field 2005), sobre todo en aquellas en las que nos acercamos más al 0,8. Además, la varianza total explicada cumple los criterios de ser superior a 0,5 (Hair *et al.* 1999: 639). Dicha tabla de varianza (cf. Cuadro 3) total explicada nos señala que hay 10 componentes que puntúan por encima de 1 y suman en total alrededor del 80 % de varianza por lo que se considera que el número de factores es suficiente. De hecho, el primer, segundo y tercer componente arrojado en la tabla explican un 47.822 acumulado, con lo cual podemos entender que son los más cruciales.

Cuadro 3 Datos de la varianza total explicada

Componente	Varianza total explicada					
	Autovalores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	13,741	33,514	33,514	13,741	33,514	33,514
2	3,152	7,688	41,202	3,152	7,688	41,202
3	2,714	6,620	47,822	2,714	6,620	47,822
4	2,525	6,159	53,982	2,525	6,159	53,982
5	2,120	5,171	59,153	2,120	5,171	59,153
6	1,751	4,272	63,425	1,751	4,272	63,425
7	1,513	3,691	67,116	1,513	3,691	67,116
8	1,314	3,206	70,322	1,314	3,206	70,322
9	1,209	2,949	73,271	1,209	2,949	73,271
10	1,096	2,672	75,943	1,096	2,672	75,943

Método de extracción: análisis de componentes principales.

No obstante, como 10 factores son demasiados y dado que los últimos datos son mucho más residuales, hemos intentado reducirlos con una matriz de componentes rotada (cf. Cuadro 4). Este análisis ofrece una perspectiva de los datos diferente, ya que agrupa cada ítem con los que está más relacionado estadísticamente y de los que depende más o más influye sobre ellos. La interpretación pues, en lugar de hacerla a mano, la construimos como lectura de los datos.

Cuadro 4 Datos de la matriz de componentes rotada

	Matriz de componente ^a									
	Componente									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
13.	,854		-,163	-,281						
33.	,798					-,135	,149	-,130		,112
34.	,798	,224	-,155	-,169		-,166			,165	
41.	,797	,163	-,240		-,280					
23.	,759	-,426		-,157	,152		,130			
19.	,750	-,426	,251	,172	-,106		,114			
18.	,739	,326	-,116	,130			-,150	,135		-,105
31.	,730	,287		,152	-,226		-,295			,139
28.	,724	-,170	-,105	-,393		-,148		,123		
30.	,723		-,174	-,171	-,352		-,201		,186	
26.	,708		-,143	-,170		-,146				
14.	,699	-,188	-,273	-,401		,179				
22.	,649	-,574	,154	-,104	,160					
9.	,644			,198	,182	-,131	-,510	,180		
3.	,640	,260	-,244		,411	,229				,233
15.	,637	,222	,292	,132	-,265	,159	,189		-,114	,140
16.	,636		,349	,364			-,111	,128	-,227	
35.	,636					-,388	-,245	-,375		-,144
12.	,626		,544	,146		,180	,211		-,105	
27.	,611	,179	,363	-,476	-,111	,100				
8.	,586	,195	-,228		,347	,175	-,146	,148	-,297	
32.	,563	,100	,368	,215	-,289			-,111	-,256	
24.	,561	-,125	,292	-,131		,232		-,304	,157	
2.	,558	,172	-,397		,498	,280				
21.	,512	-,474	-,104	,477		,158				
25.	,471	-,414		-,120	,245	-,248		,176		-,190
7.	,460		,281		,457	-,130	-,275	-,192	,219	-,152
29.	,456	-,135	-,335	-,248	-,178	,221	,217	-,135	-,171	-,352

Matriz de componente ^a										
	Componente									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10.	,441			-,335	-,186	,179	,364	,286	,253	
1.	,413	,299	-,168	,351	,325	,320	,322	-,303		-,151
20.	,476	-,523	,223	,207				-,256	,266	
6.	,251	,451	,394	,328		,213	-,124		,341	-,323
37.	-,264		,544	-,168	,470			,331	,231	,228
11.	,339	,331	,501	-,261	,199	,156	,107		-,130	-,396
17.	,474	-,283	-,117	,518		-,141	,287	,105	-,163	
36.		-,221	-,392	,428	,143	,113	,138		,235	
5.	-,238		,124		-,328	,617	-,264			,269
38.	,231	,459				-,580	,359	-,136	-,183	
4.	,449	,172		,351				,640		-,111
40.	,236	,443	-,216	,198	-,261	-,101	,195		,549	
39.		,452		-,131	,326	-,119	,308	-,162	,123	,512

Método de extracción: análisis de componentes principales.

a. 10 componentes extraídos.

Para ello, se analizó qué grado de significatividad tiene cada ítem en cada elemento. En la primera columna, el componente 1, vemos cómo los elementos 13, 33, 34, 41, 23, 19, 18, 31, 28, 30, 26, 14, 22, 9, 3, 15, 16, 35, 12, 27, 8, 32, 24, 2, 21, 25, 7, 29, 10, 1 y 20 puntúan por encima de ,413. Con lo cual los agrupamos juntos y teniendo en cuenta la bibliografía revisada y sus características entendemos que tienen que ver con la *experiencia de aprendizaje*. Por ello, el componente uno se ha denominado así. En otras palabras, si quisiéramos saber qué es lo que compone la sensación percibida de “LA” experiencia de aprendizaje, deberíamos tener en cuenta estos factores. De esta manera cuantitativa, delimitamos los componentes que luego enmarcará de una forma más precisa y técnica el análisis de las respuestas arrojadas en el análisis cualitativo, es decir, esta primera parte ofrece un marco más sólido a la interpretación de las respuestas abiertas.

Siguiendo la misma lógica de análisis e interpretación, el componente dos elegiría los ítems que en la columna dos puntúan más alto desde el 20 que fue el último de la primera columna considerado parte del componente 1 y estos son los ítems 6, 38, 39 y 40. El 20 en este caso correlaciona alto, pero negativamente. Dado este contexto, el componente dos consideramos que está compuesto de los ítems señalados. Teniendo en cuenta la bibliografía revisada, le hemos denominado *disposición para el aprendizaje*.

Siguiendo esta lógica, el componente 37 y 11 parecen trabajar juntos constituyendo el componente 3. Ambos hacen referencia a que sienten que aprenden menos y a que no tienen claras las normas para participar en clase. Siguiendo la bibliografía, hemos considerado que la aparición de estos factores desmotivadores tiene que ver con (la falta de) *claridad de la enseñanza*.

El componente 4 lo constituirían siguiendo la progresión los elementos 17, 36 y 4. En este caso y teniendo en cuenta las características de los ítems, consideramos oportuno denominar esta categoría como *adecuación de la enseñanza*.

El componente 5 lo compone exclusivamente el ítem 5 y tiene que ver con algo poco relacionado, de hecho, con lo que es una experiencia de aprendizaje *per se* y son los problemas de conexión a Internet.

De este modo, consideramos que emergen 5 factores relacionados e interdependientes que resumen bien la varianza encontrada. Estos serían los siguientes (*cf.* Cuadro 5).

Cuadro 5 Descripción de los componentes y los ítems que lo componen con sus porcentajes de significatividad

Componente	Ítems
c1: Experiencia de aprendizaje	1.13, 1.33, 1.34, 1.41, 1.23, 1.19, 1.18, 1.31, 1.28, 1.30, 1.26, 1.14, 1.22, 1.9, 1.3, 1.15, 1.16, 1.35, 1.12, 1.27, 1.8, 1.32, 1.24, 1.2, 1.21, 1.25, 1.7, 1.29, 1.10, 1.1, 1.20
c2: Disposición para el aprendizaje	1.6, 1.38, 1.39, 1.40
c3: Claridad de la enseñanza	1.11, 1.37
c4: Adecuación de la enseñanza	1.17, 1.36, 1.4
c5: Conectividad	1.5

Una vez delimitados los componentes podemos pasar a analizarlos. Comenzando por el componente cuyo ítem es único, consideramos que tiene lógica plantear la *conectividad* (c5) como clave: este es externo a la institución y a las metodologías didácticas, los compañeros o el docente. Además, tiene su correlato en las respuestas abiertas –analizadas posteriormente– donde las quejas sobre las cosas que menos les gustaban y más les desmotivaban eran los problemas de conexión y, por tanto, en muchas ocasiones de la calidad del audio/vídeo. Esto puntuaba muy alto en la parte cualitativa: ocupó un 23,8 % de los comentarios. Es decir, demostramos de manera doble y consistente que los problemas de conexión son una categoría desmotivadora y de pérdida del compromiso. Este factor también se ha constatado en otros muchos estudios como los de Shim y Lee (2020), Trust y Whalen (2020), Flores Cortés *et al.* (2020), Morgan (2020), Álvarez (2020), Klímová (2021).

Un segundo componente podría ser la *claridad de la enseñanza* (c3), dado que los ítems 11 y 37 hacen hincapié en la facilidad (o no) para seguir las normas de participación en el aula y sobre cómo eso puede llevar a provocar la sensación de que se aprende menos. Esto se ha atestiguado en otros trabajos, como el de Shim y Lee (2021) y Ameen (2021). Parece pues que la percepción de desorganización u oscuridad sobre cómo funcionan las clases virtuales provocan desmotivación. Esta sensación puede explicarse y entenderse porque, claramente, el cambio a las clases *online* durante la EDE se produjo de golpe, sin mayor preparación ni, en muchos casos, unas sesiones de orientación a la nueva modalidad. Queda claro pues que para el futuro debemos recomendar que en caso de repetirse un suceso que desencadene el cambio imprevisto a la EDE que se dediquen unas primeras sesiones a dejar claro cómo van a funcionar las cosas durante las clases.

En la misma línea se podría justificar la diferenciación de otro componente que podríamos denominar *adecuación* (C4) de la enseñanza. Los ítems 17, 4 y 36 se refieren a la cantidad de tareas propuestas, a si los estudiantes se sienten o no con vergüenza a la hora de hablar y a si Zoom es una plataforma adecuada. Esto es consistente con otras investigaciones: Nabila *et al.* (2021), Pratama *et al.* (2022) o Liu (2022). Es decir, hay una falta de adecuación de la enseñanza a las nuevas circunstancias. Es más, este componente relaciona negativamente con el ítem 27 que es “hablo libremente con mis compañeros”. Por ello, podemos sostener que la *adecuación* percibida de los contenidos, la comodidad para “estar en clase” y modalidad de interacción se ven condicionadas por el desajuste de expectativas del alumnado. De nuevo, podemos sugerir que, en futuros cambios a la EDE, el profesorado reflexione sobre hasta qué punto se ha adaptado la materia a las nuevas circunstancias y si se ha transmitido la información de manera correcta. Esto vincularía claramente el componente 3 con el 4. De hecho, podrían fundirse en uno más global denominado *Claridad y adecuación de la enseñanza a la situación de emergencia*.

El componente 2, denominado *disposición para el aprendizaje*, abarca los ítems 6, 38, 39 y 40. Estos giran en torno a la disponibilidad de un ordenador para seguir las clases, la preparación de la habitación donde van a estar para atender la clase, su actitud positiva y feliz de seguir aprendiendo a pesar de estar en medio de una pandemia y su percepción de que los temas tratados son relevantes y que, por ello, se sienten inclinados a seguir las lecciones. Dado que todos los ítems se vinculan con la disposición psicológica, física o técnica para seguir las clases, hemos llamado el ítem así: *disposición para el aprendizaje*. Es un guiño al término *willingness to communicate* tan conocido en la enseñanza de idiomas: no solo necesitamos voluntad de comunicarnos, sino también de querer aprender. De hecho, este componente relaciona negativamente con aspectos como la claridad del profesor a la hora de explicar los contenidos (I.19); la claridad de las instrucciones para participar en clase (I.20); la disposición de todos los materiales necesarios para el aprendizaje (I.21); la forma de corregir del docente (I.22); la forma de impartir las clases en directo (I.23); la paciencia del profesor a la hora de dar la clase (I.25). Todos ellos socavan la predisposición a preparar y a asistir las clases con buena voluntad. Conviene tener estos aspectos en cuenta para controlarlos en la medida de lo posible con el fin de no debilitar las ganas del alumnado por seguir las clases a pesar de estar en medio de una situación de crisis.

Hemos reservado para el final el componente que más ítems abarca y que mayor cantidad de varianza explica y con mayores puntuaciones: el componente 1. Lo hemos denominado *Experiencia de aprendizaje*. Esto se debe a que engloba aspectos académicos, emocionales, didácticos, docentes, etc. Todos ellos en una buena armonía nos llevan a una experiencia positiva de aprendizaje, lo que Csikszentmihalyi llamó *Flow* (1990, 2014⁹). Si tuviéramos que listar todos los elementos que provocan esa sensación de máximo bienestar, citaríamos todos los ítems que comprende este componente: (1) aspectos psicológicos

⁹ Algunos de los elementos que menciona son marcar los objetivos y las razones de por qué aprende lo que aprende y para qué sirve; ofrecer un *feedback* positivo, pero que, además, no solo venga del profesorado, sino que se autoanalicen; encajar el nivel de habilidades y los desafíos planteados; minimizar las distracciones; centrarse en el proceso más que en el resultado, etc. (Csikszentmihalyi 2014: 42 y siguientes).

y afectivos (*me siento capaz de usar la plataforma, me siento satisfecho, puedo seguir la clase sin distraerme, puedo seguir la clase sin aburrirme, el ambiente es divertido, me siento conectado emocionalmente con mi profesor y compañeros, me siento capaz de aprender español en línea, me siento cómodo con el aprendizaje, tengo buena relación con mis compañeros, puedo seguir la clase sin cansarme*), (2) aspectos didácticos (*las actividades me permiten participar activamente, participo activamente, en clase se utilizan variedad de recursos, la clase está bien organizada, el tiempo para cada actividad está bien distribuido, tengo claras las instrucciones para seguir las actividades, hablo libremente, durante las clases online hacemos diferentes tipos de actividades, entiendo claramente los objetivos de la clase, la plataforma es fácil de usar, tengo claro qué hacer si tengo problemas con la plataforma*), (3) aspectos relacionados con el profesorado (*me gusta la manera en que mi profesor da la clase, mi profesor se explica claramente, me gusta la manera que tiene mi profesor de corregirme, siento que a mi profesor le gusta dar clase, mi profesor me ofrece todos los materiales que necesito, mi profesor tiene mucha paciencia*).

Todos estos componentes deben llevar a los docentes y gestores de centro a una reflexión sobre qué elementos preparar adecuadamente y sobre qué centrarse en casos de *enseñanza a distancia de emergencia*, dado que trabajarlos de una forma positiva favorece un compromiso con el aprendizaje y la asistencia a nuestras clases por parte del alumnado. A continuación, y en la sección de las preguntas abiertas, entraremos de lleno en los aspectos negativos de la experiencia de aprendizaje relacionados con estos componentes que han desencadenado la aparición de episodios de desmotivación.

Preguntas abiertas

Como se explicó en el apartado dedicado a la metodología, dentro del instrumento, además de los 41 ítems formulados en escalas de Likert, se incluyeron preguntas abiertas: *¿Qué es lo que más te gusta de tener clases presenciales de español? ¿Qué te motiva? (Explica tu respuesta y pon ejemplos), ¿Qué es lo que menos te gusta de tener clases presenciales? ¿Qué te desmotiva? (Explica tu respuesta y pon ejemplos), ¿Qué es lo que más te gusta de tener clases online? (Explica tu respuesta y pon ejemplos), ¿Qué es lo que menos te gusta de tener clases online? ¿Qué te desmotiva? (Explica tu respuesta y pon ejemplos)*. Dado que este trabajo en particular se centra en la desmotivación durante la EDE, nos fijaremos más en esos resultados, aunque también mencionaremos brevemente los de las otras cuestiones.

Sobre la pregunta de qué es lo que más les gusta de tener clases presenciales, podemos afirmar que los argumentos más mencionados son (1) el factor humano y personal (*más confianza con docente y compañeros, más contacto, un ambiente más relajado e internacional en el centro*) y (2) la mayor interacción. Ergo, de cara a clases en línea sabemos que estos dos aspectos deben ser tenidos muy en cuenta en su diseño para paliar la falta de interacción y afectividad.

En cuanto a lo que menos les gusta de tener las clases presenciales, es de destacar la gran cantidad de comentarios (35 de 66 personas en total, cf. abajo ejemplos 1 y 2) que hacen referencia al tiempo gastado en el transporte. Se considera que es una pérdida de tiempo y que el centro escolar está muy lejos. Claramente es una reflexión que el Instituto Cervantes debe realizar: ¿la sede está en la mejor ubicación posible? Por otra parte,

debemos tener en cuenta el tráfico de esta ciudad¹⁰ que es calificado constantemente como de los peores del mundo. Se critica cierta incompatibilidad de horarios que se ven subsanados por el uso del programa AVE global, del que se agradece la flexibilidad, pero se critican los contenidos por poco relevantes y aburridos:

(1) *El que no me motiva tener clases presenciales es que el instituto está en el dokki que está muy lejos de mi casa (informante 27) (sic).*

(2) *Que el instituto está bastante lejos de mi casa y pierdo mucho tiempo en el tráfico (informante 38) (sic).*

Con respecto a lo que más les gusta de tener las clases en línea, como era de esperar, los comentarios versan, principalmente, sobre el ahorro de tiempo y dinero en transporte (28 comentarios) y la comodidad, flexibilidad y facilidad para seguir las clases desde cualquier lugar y para compaginarlas con la vida diaria y trabajo (24 comentarios).

En lo que respecta al corazón central de esta investigación, es decir, los elementos mejorables de cara a la posible repetición de una enseñanza de emergencia, las respuestas han sido codificadas mediante el programa QDA Miner Lite y se presentan en el siguiente gráfico (cf. Fig. 3).

	Ítem	Count	% Codes	Cases	% Cases	Nb words	% Words
Cuestiones técnicas	Conexión	17	19.3%	1	100%	95	8.4%
	Calidad del audio	4	4.5%	1	100%	22	1.9%
Cuestiones didácticas	Interacción	17	19.3%	1	100%	153	13.5%
	Interrupciones	3	3.4%	1	100%	38	3.3%
	Gestión del tiempo	8	9.1%	1	100%	76	6.7%
	Contenidos	4	4.5%	1	100%	18	1.6%
	Atención individualizada	1	1.1%	1	100%	17	1.5%
	Falta de comprensión	3	3.4%	1	100%	13	1.1%
Cuestiones afectivas	Vergüenza	2	2.3%	1	100%	25	2.2%
	Falta de sensación de grupo	5	5.7%	1	100%	63	
	Cansancio	6	6.8%	1	100%	61	5.5%
	Falta de concentración	3	3.4%	1	100%	10	5.4%
	Soledad	4	4.5%	1	100%	16	1.4%
	Desorganización	1	1.1%	1	100%	13	1.1%
	Aburrimiento	9	10.2%	1	100%	13	3.1%
Cuestiones fisiológicas (dolor de ojos)		1	1.1%	1	100%	18	1.6%

Fig. 3 Codificación de las respuestas del alumnado sobre los factores desmotivadores durante la enseñanza a distancia de emergencia.

¹⁰ https://elpais.com/elpais/2022/01/06/paco_nadal/1641491111_194996.html

Como se puede deducir del gráfico, y era esperable, los principales problemas tenían que ver con cuestiones técnicas (23,8 % de los comentarios). Esto se relaciona con la categoría estadística de Conexión (Componente 5) y de Claridad de la enseñanza (componente 3). El alumnado se queja, en consonancia con lo visto en las escalas de Likert y el marco teórico, de problemas de conexión y la calidad del audio que a veces debido a solapamientos o a la debilidad de la red eran deficientes y esto provocaba dificultades para seguir las lecciones (*cf.* ejemplo 3). Queda claro pues que ante próximas situaciones de emergencia los aspectos técnicos deben ser los primeros mejorados por parte de la institución, teniendo en cuenta, además, que es importante ofrecer servicios de apoyo al alumnado: teléfonos de atención ante dudas técnicas, vídeos tutoriales de cómo usar la plataforma o solucionar posibles incidencias, grabar las clases síncronas para quienes se las pierdan, etc.

(3) *Internet problems and voices overlapping while talking* (Informante 3) (*sic*)

No obstante, es cierto que el grueso de los comentarios (40,8 %) se refieren a aspectos didácticos, lo que vendría a corresponderse con las categorías del apartado de escalas de Likert del componente 4 (adecuación de la enseñanza) y parte del componente 1 (experiencia de aprendizaje). Entre ellos puntúa muy alto la falta de interacción (19,3 %) que se considera el gran problema de las clases en línea. Ello nos indica que en el futuro se debe trabajar más en grupos y cambiar la distribución horaria y la gestión del tiempo de las clases síncronas (9,1 % de comentarios al respecto, *cf.* ejemplos 4 y 5): parece más útil comenzar todos juntos, sentar unos objetivos, dividirse en grupos y al final volver a estar todos juntos para hacer una puesta en común que repetir un patrón de clase magistral dirigida por el profesorado: digitalmente esto cansa y aburre más y limita las posibilidades de aprendizaje en interacción. Las actividades deben ser concretas y más cortas. Una tarea de más de 20 minutos puede favorecer la desconcentración.

(4) *Que me siento cansado y 2.5hr son demasiado por en línea y sin descanso. Mejor sea 1.5hr sin descanso* (informante 25) (*sic*).

(5) *Lo que menos me gusta es tener el clase por mas de 2 horas . Creo que 2 horas es suficiente , pero mas de eso es muy agotador* (informante 29) (*sic*).

Para evitar el solapamiento de voces e interrupciones (3,4 %) es importante establecer un código para intervenir en las clases síncronas grupales. Quizás se les puede proponer (si la plataforma no tuviera ese mecanismo) elaborar un cartelito para pedir el turno de palabra (esto puede ser muy afectivo y efectivo porque serían personalizados, artesanos y creativos). El poco interés de los contenidos, mal endémico cuando se usa un manual o materiales preparados, debe ser subsanado siempre en la medida de lo posible, especialmente en situaciones de emergencia porque es cuando les cuesta más mantenerse conectados al aprendizaje. Más que nunca el aula debe suponer un lugar seguro y de sentimientos positivos. Esto enlaza con los factores afectivos que suponen un 34 % de las respuestas y muchas de ellas hacen hincapié en la soledad y en la falta de sensación de grupo (*cf.* ejemplos 6, 7, 8 y 9):

- (6) *Sentir sola y desconectada, echo de menos a la interacción humana* (informante 33) (sic)
- (7) *La mala conexión de internet a veces y la falta de interactuar mejor con mis compañeros y la profesora* (informante 37) (sic)
- (8) *A veces se interrumpe la conexión y se siente un poco más fría por la distancia que hay entre los estudiantes, es decir, no trabajamos en equipos y no hacemos actividades juntos* (informante 48) (sic).
- (9) *Si el profesor o mis compañeros no hablan conmigo me siento muy sola y quiero terminar la clase, es que siento que muy aburrida* (informante 53) (sic).

Por último, también se atestiguan comentarios sobre el cansancio físico, la falta de organización propia y el tiempo de pantalla que, a veces, puede resultar excesivo.

CONCLUSIONES

La pandemia del Covid-19 nos ha llevado como sociedad a tener que tomar soluciones de emergencia en muchos contextos, también en el ámbito educativo. Los gobiernos decidieron que mantener la educación era una prioridad, aunque esta tuviese que realizarse por medio de un canal virtual. Este compromiso que es justificable y muy encomiable se dio de bruces con la realidad: no había preparación para ello por parte de muchos docentes, alumnos y familias. No obstante, pasadas las primeras semanas de desconcierto la enseñanza fue encontrando su modo de seguir adelante, pero no con la calidad y éxitos deseados.

Para analizar exactamente los factores que indujeron al fracaso, abandono y desmotivación desde la perspectiva del alumnado, se ha planteado esta investigación sobre los factores desmotivadores durante la *enseñanza a distancia de emergencia* de español como lengua extranjera por parte de adultos estudiantes del Instituto Cervantes de El Cairo.

Unas primeras preguntas generales apuntan a que el alumnado estaba feliz de tener la oportunidad de seguir aprendiendo a pesar de las circunstancias, pero su satisfacción con la calidad del proceso era mejorable. De hecho, la mayoría seguía pensando que la mejor manera de aprender lenguas era de manera presencial.

En particular, la primera impresión de los datos estadísticos apunta a problemas de conexión (evidenciando una brecha tecnológica y económica), falta de un ambiente divertido en las clases online, a la carencia de conexión emocional con el grupo y a que se sienten solos, se distraen, a veces se aburren y se cansan.

El análisis estadístico arrojó 5 componentes relevantes que condicionan el aprendizaje en línea en una situación de EDE: la experiencia, la disposición para aprender, la claridad de la enseñanza, la adecuación de la enseñanza y la conectividad. En el análisis cualitativo se profundizó en qué aspectos particulares de ellos podían provocar desmotivación.

Dichos factores desmotivadores concretos que emergieron en el análisis cualitativo fueron: cuestiones técnicas (*conectividad, calidad del audio*), cuestiones didácticas

(*falta de interacción, interrupciones, falta de comprensión, poca atención individualizada, la gestión de los tiempos*), cuestiones afectivas (*falta de sensación de grupo, vergüenza, soledad, falta de concentración, aburrimiento...*) y cuestiones fisiológicas (*cansancio, dolor de ojos o de espalda...*).

En suma, esta pandemia del Covid-19 nos ha mostrado el camino para mantener la vida y la educación incluso en una situación de emergencia. No obstante, y lógicamente, no se logró ofrecer una respuesta de calidad máxima. Una vez superada la crisis, es el momento de reflexionar y de aportar recomendaciones para el futuro que, aunque esperamos que no se vuelva a requerir implementar la EDE, nadie nos puede prometer que no vaya a ocurrir. Por eso, este trabajo de investigación ofrece una reflexión a docentes y gestores sobre qué factores deben tenerse en cuenta y controlar para llevar a cabo una docencia de mayor calidad en dichas situaciones de emergencia.

BIBLIOGRAFÍA

- Abdel Salam Zahana, A. M. (2021) “El hispanismo en Egipto”. En *Observatorio permanente del hispanismo* [en línea] disponible en <<https://ophispanismo.com/edicion/wp-content/uploads/2021/02/El-hispanismo-en-Egipto.pdf>> [13.10.2022]
- Abdelmeguid, M. (2020) *Updates from Egypt about the Students Learning during the Time of COVID-19 Pandemic. Padeco Education* [en línea] disponible en <<https://padeco.education/wp-content/uploads/2020/06/updates-from-egypt-about-the-students-learning-during-the-time-of-the-covid-19-pandemic.pdf>> [7.10.2022]
- Adara, R. A. y Najmudin, O. (2020) “Analysis on the Differences in EFL Learners Demotivating Factors After Covid 19 Pandemic”. *Jurnal Ta'dib*. 23 (2), 225-236
- Akita, Y. (2017) “Motivational and Perception Changes in Learning Japanese in Brunei Darussalam”. *Border crossing*. 7 (2), 249-262
- Aladdin, A. (2013) “Demotivating Factors in the Arabic Language Classroom: What Demotivates Non-Muslim Malaysian Learners When it Comes to Learning Arabic?”. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 93, 1652-1657
- Alasmari, T. (2021) “Learning in the COVID-19 Era: Higher Education Students and Faculty’s Experience with Emergency Distance Education”. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*. 16 (9), 40-62 [en línea] disponible en <<https://www.learntechlib.org/p/220012/>> [1.10.2022]
- Álvarez, A. J. (2020) “The Phenomenon of Learning at a Distance Through Emergency Remote Teaching Amidst the Pandemic Crisis”. *Asian Journal of Distance Education*. 15 (1), 144-153
- Ameen, A. (2021) *La motivación de los alumnos de español como lengua extranjera durante la pandemia del Covid-19*. Tesis de Máster no publicada. Estocolmo: Universidad de Estocolmo
- Arai, K. (2004) “What ‘Demotivates’ Language Learners? Qualitative Study on Demotivational Factors and Learners’ Reactions”. *Toyo Gakuen Daigaku Kiyo*. 12, 39-47

- Assalahi, H. (2020) "Learning EFL Online during a Pandemic: Insights into the Quality of Emergency Online Education". *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. 19 (11), 203-222
- Bakhov, I., Opolska, N., Bogus, M., Anishchenko, V. y Biryukova Y. (2021) "Emergency Distance Education in the Conditions of COVID-19 Pandemic: Experience of Ukrainian Universities". *Education Sciences*. 7, 364
- Bednářová, N. (2011) *Demotivating Influences for Learning English among Students on Lower Stages of 8-year Grammar School*. Trabajo de Fin de Grado no publicado. Brno: Universidad de Masaryk
- Boonchuayrod, P. y Getkham, K. (2018) "Why Were English Major Students Demotivated in English Language Learning?". *International Journal of Management and Applied Science*. 4 (3), 51-55
- Bozkurt, A. y Sharma, R. C. (2020) "Emergency Remote Teaching in a Time of Global Crisis Due to Coronavirus Pandemic". *Asian Journal of Distance Education*. 15, 1-6
- Brown, J. D. (2001) *Using Surveys in Language Programs*. Cambridge: Cambridge University Press
- Bunyamethi, J. (2018) "Los factores desmotivadores en los alumnos tailandeses para el aprendizaje de español como lengua extranjera". Monográfico de SINOELE. 17, 188-202
- Chambers, G. (1993) "Taking the 'de' out of Demotivation". *The Language Learning Journal*. 7 (1), 13-16
- Coman, C., Tîru, L. G., Mesean-Schmitz, L., Stanciu, C. y Bularca, M. C. (2020) "Online Teaching and Learning in Higher Education during the Coronavirus Pandemic: Students' Perspective". *Sustainability*. 12, 10367
- Coutinho dos Santos, J. y Vélez Ruiz, M. C. (2021) "Using ClassDojo to Motivate Kids Participation in the English as a Foreign Language Online Classes during the Covid-19 Pandemic". *Atoz, Novas práticas em informação e conhecimento*. 10, 58-65
- Cruz Vargas, M. L. (2013) "Algunos rasgos fonéticos y morfosintácticos de la interlengua de estudiantes egipcios en un contexto de aprendizaje formal". *RedELE revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*. 25, 183-195
- Csikszentmihalyi, M. (1990) "Flow: The Psychology of Optimal Experience". *Journal of Leisure Research*. 24 (1), 93-94
- Csikszentmihalyi, M. (2014) *Applications of Flow in Human Development and Education*. New York: Springer
- Delgado García, A. (2020) "La migración de la docencia del español como lengua extranjera de clases presenciales a virtuales". *Revista Científica de la Facultad de Filosofía*. 11 (2), 214-227
- Dörnyei, Z. (2001) *Teaching and Researching Motivation*. New York: Pearson Education
- Elmas, E. y Öztüfekçi, A. (2021) "L2 Demotivation in Online Classes during COVID-19: From an Activity Theory Perspective". *Shanlax International Journal of Education*. 9 (3), 72-78
- Falout, J. y Falout, M. (2005) "The Other Side of Motivation: Learner Demotivation". En *JALT2004. Conference Proceedings*, ed. por Bradford-Watts, K., Ikeguchi, C. y Swanson, M. Tokio: JALT
- Falout, J. y Maruyama, M. (2004) "A Comparative Study of Proficiency and Learner Demotivation". *The language teacher*. 28 (8), 3-9

- Fansury, A., January, R., Rahman, A. y Syawal (2020) "Digital Content for Millennial Generations: Teaching the English Foreign Language Learner on Covid-19 Pandemic". *Journal of southwest Jiaotong University*. 55 (3), 1-13
- Field, A. (2005) *Discovering Statistics using SPSS* (2nd ed.). London: Sage
- Flores, G., Hadermann, C. y Osorio, M. L. (2020) "El aprendizaje remoto de emergencia en la asignatura de inglés en la Universidad Tecnológica Metropolitana en tiempos de pandemia". *Revista Thélós*. 1 (11), 93-113
- Gimeno Gimeno, N. (2021) "Estrategias para propiciar la propincuidad digital en la adquisición de ELE en contextos de brecha digital". *Doblele*. 7, 96-116
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. y Black, W. C. (1999) *Análisis Multivariante*. Madrid: Prentice Hall
- Hamada, Y. y Grafström, B. (2014) "Demotivating Factors in Learning Japanese as a Foreign Language". 秋田 大学教育基礎教育研究年報, 9-14
- Hasegawa, A. (2004) "Student Demotivation in the Foreign Language Classroom". *Takushoku Language Studies*. 107, 119-136
- Hodges, C., Moore, S., Locke, B, Trust, T. y Bond, A. (2020) "The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning". *Education review*. 27, 1-15
- Hu, R. J. S. (2011) "The relationship between Demotivation and EFL Learners' English Language Proficiency". *English Language Teaching*. 4 (4), 88-96
- Kaben, A. (2017) "La situación actual del profesor universitario de español: caso de Egipto y Argelia". *Candil*. 17, 28-48
- Keblawi, F. (2005) "Demotivation among Arab Learners of English as a Foreign Language". En *Proceedings of the Second International Online Conference on Second and Foreign Language Teaching and Research*. *The Reading Matrix*, ed. por Singhal, M. y Liontas, J. [en línea] disponible en <<http://www.readingmatrix.com/conference/pp/proceedings2005/keblawi.pdf>> [1.10.2022]
- Kikuchi, K. y Sakai, H. (2009) "Japanese Learner's Demotivation to Study English: a Survey Study". *JALT Journal*. 31 (2), 183-203
- Kikuchi, K. (2015) *Demotivation in Second Language Acquisition. Insights from Japan*. Bristol: Multilingual Matters
- Klímová B. (2021) "An Insight into Online Foreign Language Learning and Teaching in the Era of COVID-19 Pandemic". *Proc. Comp. Sci*. 192, 1787-1794
- Kuklinski, H. y Cobo, C. (2020) *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia*. Barcelona: Outliers School
- Kim, T. Y. y Seo, H. (2012) "Elementary School Students Foreign Language Learning Demotivation A Mixed Methods Study of Korean EFL Context". *The Asia-Pacific Education Researcher*. 21 (1), 160-171
- King, E. y Alperstein, N. (2015) *Best Practices in Online Program Development*. New York: Routledge
- Lerner, I. (2021) "Zoomar y no restar en los cursos de ELE en Israel en tiempos de pandemia". *MarcoELE*. 33, 1-20
- Li, L. y Zhou, C. (2013) "Different Faces of Demotivation: A Comparative Study on Chinese and Korean College EFL Learners' Demotivators". *Journal of Applied Sciences*. 13, 800-809

- Liu, J. (2022) "Demotivating Factors among Undergraduate Distance English Learners: A Chinese Case Study". *Signos. Estudios de Lingüística*. 55 (109), 581-604
- Liu, M., Zheng, Y., Ma, X. y Wei, Y. (2020) "Sustaining Multilingualism in Chinese Universities: Uzbekistani Students' Demotivation While learning Chinese". *Sustainability*. 12 (18), 1-16
- Liu, M. y Yuan, R. (2021) "Changes in and Effects of Foreign Language Classroom Anxiety and Listening Anxiety on Chinese Undergraduate Students' English Proficiency in the COVID-19 Context". *Frontiers in Psychology*, 31, 1-15
- Lourenço de Carvalho, T. y Lima, S. (2022) "De la educación a distancia a la enseñanza remota de emergencia en clases de español en la universidad". *Entrepalavras*. 12 (1), 42-59
- Maican, M-A. y Cocoradă, E. (2021) "Online Foreign Language Learning in Higher Education and Its Correlates during the COVID-19 Pandemic". *Sustainability*. 13 (2), 781
- Mae Toquero, C. (2021) "Experimento de educación remota de emergencia en medio de la pandemia de Covid-19 en instituciones de aprendizaje en Filipinas". *International Journal of Educational Research and Innovation*. 15, 162-176
- Means, B., Bakia, M. y Murphy, R. (2014) *Learning Online: What Research Tells Us about Whether, When and How*. New York: Routledge
- Méndez Santos, M.^a C. (2020a) "Acercamiento a la desmotivación del alumnado adulto en el aprendizaje formal de léxico de español como lengua extranjera". *RILEX. Revista sobre investigaciones léxicas*. 3 (2), 102-124
- Méndez Santos, M. C. (2020b) "La desmotivación de los estudiantes adultos de ELE: un acercamiento desde los sistemas dinámicos complejos". *Culture Crossroads*, 15 (número monográfico)
- Méndez Santos, M. C. (2020c) "Aproximación a la amotivación y la desmotivación en el aprendizaje de contenidos a través del inglés como medio de instrucción (EMI) en la enseñanza superior en una universidad española". *Hesperia. Anuario de Filología Hispánica*. 23, 95-123
- Meneses, J. y Rodríguez, D. (2011) *El cuestionario y la entrevista*. Barcelona: UOC
- Moratinos Cuyaubé, L. (2007) "El español en Egipto". En *Anuario del Instituto Cervantes*, ed. por Pastor Villalba, C. Madrid: Instituto Cervantes
- Morgan, H. (2020) "Best Practices for Implementing Remote Learning during a Pandemic". *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*. 93 (3), 134-140
- Nabila, B., Cahyono, Y. y El Khoiri, N. (2021) "Demotivation Level and Demotivators Among EFL Students in Home Online English Learning during the Pandemic". *JEELS (Journal of English Education and Linguistics Studies)*. 8, 429-457
- Nguyen, H. B. y Thi Pham, V. T. (2017) "English-Major Students' Perceptions of Demotivating Factors in Learning Reading". *International Journal of Advanced Research*. 5 (8), 200-207
- OCDE (2020) "Lessons Learned from Egypt during the Pandemic: Implementing Digital Technologies to Support Remote Learning and Student Assessment" [en línea] disponible en <<https://thedocs.worldbank.org/en/doc/826771595269684475-0090022020/original/WebinarresourcesEgyptJuly2020finalv.pdf>> [9.09.2022]
- Pacansky-Brock, M. (2017) *Best Practices for Teaching with Emerging Technologies*. New York: Routledge

- Palacios-Hidalgo, F. J., Huertas-Abril, C. A. y Gómez-Parra, M. E. (2022) "Competencia digital docente percibida del profesorado bilingüe en formación: Estudio comparativo entre enseñanza presencial y enseñanza a distancia de emergencia". *Revista de Educación a Distancia (RED)*. 22 (69), 1-17
- Pérez Ruiz, J. (2022) "Clases en línea y competencia digital en estudiantes taiwaneses de español durante la pandemia COVID-19". *Porta Linguarum*. 38, 119-135
- Perry, F. (2017) *Research in Applied Linguistics*. New York: Routledge
- Prado Co, E., Brito Amorim, G. y Finardi, K. R. (2020) "Ensino de línguas em tempos de pandemia: experiências com tecnologias em ambientes virtuais". *Redoc, Revista Docência e cibercultura*. 3 (4), 112-140
- Pratama, H., Metty, A. y Narulita, N. S. (2022) "Demotivated Students during Online English Learning in Covid-19 Pandemic: Voices from Indonesian Students". *Journal of Education, Language Innovation, and Applied Linguistics*. 1, 79-93
- Quadir, M. (2017) "Let us Listen to Our Students: An Analysis of Demotivation to Study English in Bangladesh". *The English teacher*. 46 (3), 128-141
- Quero Virla, M. (2010) "Confiabilidad y coeficiente Alpha de Cronbach". *TELOS. Revista de estudios interdisciplinarios en Ciencias Sociales*. 12 (2), 248-252
- Rasinger, S. (2019) *La investigación cuantitativa en lingüística. Una introducción*. Madrid: Akal
- Ruiz Sierra, J. (2021) "El español en Egipto". En *El español en el mundo*. Anuario de 2021, ed. por Pastor Villalba, C. Madrid: Instituto Cervantes
- Santosa, I. y Riady, Y. (2021) "Demotivating Factors of EFL Learners of Indonesian Undergraduate Students during Pandemic Covid-19: Gender Differences". *Linguists: Journal of Linguistics and Language Teaching*. 7 (1), 118-130
- Shim, T. E. y Lee, S. Y. (2020) "College Students Experience of Emergency Remote Teaching due to Covid-19". *Children and Youth Services Review*. 119, 1-7
- Sumarsono, D., Suadiyatno, T., y Bagis, A. (2022) "Remote Learning in the Crisis of Covid-19: Motivating or Demotivating the EFL Students to Learn?". *Jo-ELT (Journal of English Language Teaching) Fakultas Pendidikan Bahasa & Seni Prodi Pendidikan Bahasa Inggris IKIP*. 9 (1), 61-71
- Trust, T. y Whalen, J. (2020) "Should Teachers be Trained in Emergency Remote Teaching? Lessons Learned from the COVID-19 Pandemic". *Journal of Technology and Teacher Education*. 28 (2), 189-199
- Zhang, Q. (2007) "Teacher Misbehaviours as Learning Demotivators in College Classrooms: A Cross Cultural Investigation in China, Germany, Japan and the United States". *Communication Education*. 56, 209-227