

UNIVERSIDAD AMAR TÉLIDJI DE LAGHOUAT



Facultad de Letras y Lenguas Extranjeras

Departamento de Español

Máster en Didáctica de Español como Lengua Extranjera

**EL IMPACTO DE LA COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE EN
LA MOTIVACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN LA ERA DEL
COVID19 EN LOS DEPARTAMENTOS DE LAS LENGUAS
EXTRANJERAS DE LA UNIVERSIDAD DE LAGHOUAT**

Trabajo de Fin de Máster

Trabajo elaborado por:

SAHRAOUI Asma

AIFFA Taher

Trabajo dirigido por:

Sr. GUERBAA Abderrahmen

Laghouat

2020 –2021

UNIVERSIDAD AMAR TÉLIDJI DE LAGHOUAT



Facultad de letras y lenguas extranjeras

Departamento de Español

Máster en Didáctica de Español como Lengua Extranjera

**EL IMPACTO DE LA COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE EN
LA MOTIVACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN LA ERA DEL
COVID19 EN LOS DEPARTAMENTOS DE LAS LENGUAS
EXTRANJERAS DE LA UNIVERSIDAD DE LAGHOUAT**

Trabajo de Fin de Máster

Trabajo elaborado por:

SAHRAOUI Asma

AIFFA Taher

Trabajo dirigido por:

Sr. GUERBAA Abderrahmen

Laghouat
2020 – 2021

Agradecimiento

Agradecemos a Dios Todopoderoso por habernos dado la fuerza para llevar a cabo este trabajo de investigación. .

A nuestra Jefa de Departamento “Bedarnia Mebarka” que nos ha apoyado siempre para ir adelante.

Mientras estamos dando los toques finales a este proyecto, podemos expresar nuestro sincero agradecimiento y gratitud a nuestro tutor, “Sr. Guerbaa Abderrahman”, por su orientación. También extendemos un especial agradecimiento y gratitud a todos los profesores del Departamento de Español.

Por último, nos gustaría agradecer a los miembros del jurado por aceptar leer y evaluar nuestra tesis.

Y a todos los profesores de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Amar Thelidji que nos han ayudado de cerca o de lejos en la elaboración de este trabajo de investigación.

Dedicatoria de Asmaa

Las lágrimas de mi alegría por mi graduación y mi tristeza se mezclaron con la despedida de mis queridos padres, mi hermano Al-Zubayr, y mi abuelo maternal, el virtuoso profesor y educador de generaciones.

Dedico el fruto de este trabajo a las almas de mis formadores:

- Mi padre (Que Dios le bendiga) el instructor de mi vida, que me ha apoyado y animado a creer en mí misma.
- Mi madre (Que Dios le bendiga), la profesora virtuosa durante muchas generaciones. Mi madre, un alma fuerte y gentil que me enseñó a confiar en Allah, a creer en el trabajo duro y en lo que se puede hacer mucho con poco.

Quiero también agradecer a todos mis queridos hermanos y hermanas (Zoubir elmarhoum, Khaled, Meriem) sin olvidar mi querido esposo (Abdelkader)

Mil gracias a mis queridas amigas Khadidja y Faiza que me han apoyado mucho durante los momentos difíciles.

SAHRAOUI Asmaa

Dedicatoria de Taher

“La motivación es el empuje del éxito; el éxito es la plenitud de la vida; la vida no sería vida si no hubiera una familia”

Por ellos con cariño y gratitud dedico este trabajo a mis amados padres, quienes impulsan mi vida, me apoyan constantemente en mis éxitos personales y luchan a cada momento por mí, enseñándome el camino justo de la vida.

A mi querida esposa y mis hijos Sirine y Farouk quienes con su calor humano me motivaron a estudiar con ahínco para culminar mi carrera con felicidad.

A todos mis hermanos como ejemplo de esfuerzo y estímulo en los momentos difíciles.

A todos mis amigos y colegas quienes me han apoyado moralmente en bienestar de mi vida académica y han hecho posible la culminación del trabajo de investigación.

Taher Aiffa

INDICE	1
Agradecimiento	I
Dedicatoria de Asmaa	II
Dedicatoria de Taher	III
Índice de figuras	VI
Abreviaturas	VI
Resumen	IX
Marco teórico	6
Capítulo I	6
1. Pandemia del Covid 19 y su influencia en el sistema universitario	6
1.1. Breve origen de la evolución de la pandemia de Coronavirus en Argelia	6
1.2. Pandemia y nueva planificación del programa universitario	7
2. Teoría del aprendizaje del conectivismo	11
3. Los principios de Siemens del Conectivismo	12
4. La Competencia Digital:	13
La Competencia Digital o competencia TIC	13
4.1. La formación del profesor para adquirir competencia digital	15
5. Modelos pedagógicos en la enseñanza:	17
5.1. Enseñanza a distancia	17
5.2. Enseñanza en línea	17
5.3. Enseñanza virtual (e.learning)	18
5.4. Enseñanza híbrida (b.leraning)	19
5.5. Enseñanza por móvil (m.learning)	19
5.6. Enseñanza remota de emergencia	20
6. La brecha digital y sus tipos	22
Capítulo II	24
1. Motivación por la clase virtual de estudiantes de lenguas extranjeras en época de pandemia Covid 19	24

2. Definición de conceptos	25
2.1. Concepto de motivación	25
2.2. Concepto de desmotivación	27
2.3. Concepto de estudiante	28
3.1. Teoría general de la motivación	28
3.2 Tipos de motivación	30
3.2.1. Motivación extrínseca	30
3.2.2. Motivación intrínseca	30
3.3. Factores que promueven la motivación	31
4.1. Factores que promueven la desmotivación	34
5. La motivación del estudiante	35
Marco metodológico	39
1. El diseño de investigación	39
2. Tipo de estudio	39
3. La muestra	39
5. Técnica e instrumento	40
5.1. El cuestionario	41
5.2. Entrevista	41
Análisis y discusión de los resultados	47
Conclusión	84
Bibliografía	88
Anexo	96
CUESTIONARIO N°1	112
CUESTIONARIO N°2	114
INSTRUCCIONES:	114

Índice de tablas

Tabla nº1: Calendario de la enseñanza en línea.....	9
Tabla nº2: Los modelos pedagógicos y sus características.....	15
Tabla nº 3: métodos usados en la investigación.....	39
Tabla nº 4: resultado obtenido de la pregunta nº 1.....	51
Tabla nº 5: Los niveles de la Competencia Digital.....	57
Tabla nº 6: Género de los participantes.....	65
Tabla nº 7: Edad de los participantes.....	65
Tabla nº 8: Distribución de los participantes según el nivel y la especialidad.....	66
Tabla nº 9: Resultado de la pregunta nº 1.....	67
Tabla nº 10: Resultado de la pregunta nº 2.....	67
Tabla nº 11: Resultado de la pregunta nº 3.....	68
Tabla nº 12: Resultado de la pregunta nº 4.....	69
Tabla nº 13: Resultado de la pregunta nº 5.....	70
Tabla nº 14: Resultado de la pregunta nº 6.....	70
Tabla nº 15: Resultado de la pregunta nº 7.....	71
Tabla nº 16: Resultado de la pregunta nº 8.....	72
Tabla nº 17: Resultado de la pregunta nº 9.....	73
Tabla nº 18: Resultado de la pregunta nº 10.....	73
Tabla nº19: Resultado de la pregunta nº 11.....	74
Tabla nº 20: Resultado de la pregunta nº 12.....	75
Tabla nº 21: Resultado de la pregunta nº 13.....	76
Tabla nº 22: Resultado de la pregunta nº 14.....	76
Tabla nº 23: Resultado de la pregunta nº 15.....	77
Tabla nº 24: Resultado de la pregunta nº 16.....	78
Tabla nº 25: Resultado de la pregunta nº 17.....	79
Tabla nº 26: Resultado de la pregunta nº 18.....	79
Tabla nº 27: Resultado de las preguntas nº 3, 4,5,6,7,8,10,11,13,14,15,16 y 18.....	81
Tabla nº 28: Resultado de las preguntas nº 1, 2, 9,12, y 17.....	82

Índice de figuras

Figura 01: Las primeras ciudades afectadas por las medidas de confinamiento.....	7
Figura02: Tipos de motivación.....	25
Figura 3: Mapa de navegación del concepto de motivación en general.....	26
Figura 4: Modelo ecológico de la desmotivación.....	27
Figura 5: Pirámide de Maslow.....	29
Figura 6: Esquema de motivación extrínseca.....	30
Figura 7: Esquema de motivación intrínseca.....	31
Figura 8: Ciclo de los factores motivacionales.....	32
Figura 9: Modelo de expectativas	32
Figura 10: Modelo de Adams.....	33
Figura 11: Factores de desmotivación concebida.....	35
Figura 12: Resultados de la pregunta 1 (el género del profesorado).....	47
Figura 13: Resultados de la pregunta 2 (La edad del profesorado).....	48
Figura 14: Resultados de la pregunta4 (El estado civil del profesorado).....	48
Figura 15: Resultados de la pregunta 5 (conocer las áreas que se enseñan en cada departamento).....	49
Figura 16: Resultados de la pregunta 6(estado de ánimo de los profesores).....	50
Figura 17: Resultados de la pregunta 7 (La formación por parte de la universidad o por sí mismo).....	51
Figura 18: Resultados de la pregunta 7 (el recurso propuesto por la universidad).....	52
Figura 19: Resultados de la pregunta 8 (Tiempo dedicado para la elaboración de sus tareas).....	53
Figura 20: Resultados de la pregunta 9 (El medio utilizado para acceder a internet).....	54
Figura 21: Resultados de la pregunta 10 (La disponibilidad de internet).....	54
Figura 22: Resultados de la pregunta 11 (Las dispositivos usadas).....	55
Figura 23: Resultados de la pregunta 12 (Las plataformas usadas).....	56
Figura 24: Resultados de la pregunta 13 (Las herramientas usadas).....	56
Figura 25: Resultados de la pregunta 14 (El nivel de Competencia Digital).....	57
Figura 26: Resultados de la pregunta 15 (Punto de vista de los profesores).....	58
Figura 27: Gráfico de género de los participantes.....	65
Figura 28: Gráfico de edad de los participantes.....	66
Figura 29: Gráfico de la distribución los participantes según el nivel y la especialidad.....	66

Figura 30: Gráfico del resultado la pregunta n° 1.....	67
Figura 31: Gráfico del resultado de la pregunta n° 2.....	68
Figura 32: Gráfico del resultado de la pregunta n° 3.....	68
Figura 33: Gráfico del resultado de la pregunta n° 4.....	69
Figura 34: Gráfico del resultado de la pregunta n° 5.....	70
Figura 35: Gráfico del resultado de la pregunta n° 6.....	71
Figura 36: Gráfico del resultado de la pregunta n° 7.....	71
Figura 37: Gráfico del resultado de la pregunta n° 8.....	72
Figura 38: Gráfico del resultado de la pregunta n° 9.....	73
Figura 39: Gráfico del resultado de la pregunta n° 10.....	74
Figura 40: Gráfico del resultado de la pregunta n° 11.....	74
Figura 41: Gráfico del resultado de la pregunta n° 12.....	75
Figura 42: Gráfico del resultado de la pregunta n° 13.....	76
Figura 43: Gráfico del resultado de la pregunta n° 14	77
Figura 44: Gráfico del resultado de la pregunta n° 15.....	77
Figura 45: Gráfico del resultado de la pregunta n° 16.....	78
Figura 46: Gráfico del resultado de la n° 17.....	79
Figura 47: Gráfico del resultado de la pregunta n° 18.....	80
Figura 48: Gráfico del resultado de las preguntas n° 3, 4,5,6,7,8,10,11,13,14,15,16 y 18...	81
Figura 49: Gráfico del resultado de la pregunta n° 1, 2, 9,12, y 17.....	82

Abreviaturas

ANECA: La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

CD: Competencia Digital.

INTEF: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado.

M I: Máster I.

M II: Máster II.

MCR: Marco Común de Referencias.

MCE: Marco Común Europeo.

MCCDD: Marco Común de Competencia Digital Docente.

MECD: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

TIC: Tecnologías de Información y Comunicación.

UN ICT: United Nations Information and Communication Technologies.

CERIST: Centro de Investigación sobre Información Científica y Técnica.

MESIC: Ministro de Educación Superior e Investigación Científica.

JRC: *Science For Policy Report* European Framework

M: Masculino

F: Femenino

ENS/APR: Enseñanza /aprendizaje

Resumen

En el presente trabajo, se busca identificar las estrategias, recursos pedagógicos y tecnológicos utilizados por los docentes en momentos de confinamiento social, aquí surgió uno de los grandes cambios que encontramos en la sociedad actual basado en el desarrollo de las Tecnologías de Información y Comunicación, y que han puesto en práctica la necesidad de la Competencia Digital en la universidad.

Hemos planteado un diseño metodológico cuantitativo de tipo descriptivo correlacional, hemos elaborado un cuestionario semiestructurado que contempla algunas preguntas cerradas. Hemos recolectado datos sobre variables de base (edad, sexo, estado civil, nivel donde se desempeña la competencia digital, cargo que ocupa el docente, etc.). Por otra parte, hemos indagado sobre los nuevos escenarios docentes, uso de tecnologías, los recursos y estrategias utilizados en los espacios virtuales. Las condiciones de trabajo técnicas y ambientales de los docentes son, en general, bastante aceptables. Los profesores han podido impartir sus cursos en línea a pesar de que la gran mayoría de ellos descubre este tipo de educación por primera vez. Finalmente, hemos señalado dos dificultades, a saber, la falta de contacto directo con los estudiantes y su motivación o desmotivación, por un lado, y la calidad de internet, por otro lado.

Palabras clave: competencia digital, Covid 19, profesor, estudiante, motivación.

Abstract:

In the present work, we seek to identify the strategies, pedagogical and technological resources used by teachers in times of social confinement, here arose one of the great changes we find in today's society based on the development of Information and Communication Technologies, and that they have put into practice the need for Digital Competence in the university.

We have proposed a quantitative methodological design of a correlational descriptive type; we elaborated a semi-structured questionnaire that contemplates some closed questions. We collect data on basic variables (age, sex, marital status, level of performance, position held, etc.). On the other hand, the new teaching scenarios, use of technologies, resources and strategies used in virtual spaces were investigated. The technical and environmental working conditions of teachers are, in general, quite acceptable. Teachers have been able to teach their courses online even though the vast majority of them discover this type of education for the

first time. Finally, two difficulties were noted, namely, the lack of direct contact with students, on the one hand, and the quality of the Internet, on the other.

Keywords: digital competition, Covid 19, the teacher, student, motivation.

الملخص:

في البحث الحالي، يتم السعي إلى تحديد الاستراتيجيات والموارد التربوية والتكنولوجية التي يستخدمها الأستاذ في فترة الحجر المنزلي، وهنا قد نشأ أحد التغييرات العظيمة التي نجدها في مجتمع اليوم بناءً على تطور تقنيات المعلومات والاتصالات، و أنهم طبقوا الحاجة إلى الكفاءة الرقمية في الجامعة.

لقد اقترحنا تصميمًا منهجيًا وصفيًا كمياً مترابطًا، ووضعنا استبيانًا شبه منظم يتضمن بعض الأسئلة المغلقة. نقوم بجمع البيانات حول المتغيرات الأساسية (العمر، والجنس، والحالة الاجتماعية، والمستوى الذي يعملون فيه، والوظيفة التي يشغلونها، وما إلى ذلك). من ناحية أخرى، تم التحقيق في سيناريوهات التدريس الجديدة، واستخدام التقنيات والموارد والاستراتيجيات المستخدمة في المساحات الافتراضية. ظروف العمل الفنية والبيئية للأساتذة مقبولة بشكل عام. تمكن المدرسون من تدريس دوراتهم عبر الإنترنت على الرغم من حقيقة أن الغالبية العظمى منهم يكتشفون هذا النوع من التعليم لأول مرة. أخيرًا، تمت الإشارة إلى صعوبتين، وهما عدم التواصل المباشر مع الطلاب من جهة، وجودة الإنترنت من جهة أخرى.

الكلمات المفتاحية: المنافسة الرقمية، عصر كوفيد 19، المعلم، الطالب الدافعية.

Introducción

Introducción

La pandemia del Covid 19 ha tocado a todos los habitantes de nuestro planeta tierra. Esta enfermedad surgió por primera vez en la ciudad de Wuhan en China en diciembre de 2019 y se extendió casi en todos los países del mundo a principios del mes de marzo de 2020, por ello se dispuso una serie de medidas para evitar la propagación del virus, entre ellas el distanciamiento social e incluso el confinamiento que era obligatorio, se declaró el cierre de las instituciones educativas, y las clases presenciales fueron suspendidas y reemplazadas por otras denominadas recursos tecnológicos o TIC .

En Argelia a partir del 15 de marzo se dio lugar al cierre masivo de las actividades presenciales de las universidades en general (ver el decreto ministerial del 29 de febrero de 2020), y de la Universidad de Amar Telidji de Laghouat en particular (ver la declaración del vicerrectorado el 15 de marzo de 2020), esto coincide exactamente con el período de los exámenes de recuperación.

De lo dicho anteriormente ,decidimos trabajar sobre la mitad que empieza del mes de marzo de 2020 hasta la mitad del mismo mes del año 2021, lo que significa el período de segundo semestre de primer curso Máster (M I) y tercer semestre de segundo curso Máster (M II), un período lleno de protocolos que están dirigiendo el curso universitario. Estudiamos si los departamentos de lenguas extranjeras de la Universidad de Amar Telidji de Laghouat (Departamento de Español, Departamento de Francés y Departamento de Inglés) son capaces de adaptarse a esta situación excepcional, más bien es un estudio comparativo con el cual vamos a ver y analizar las reflexiones de los profesores en primer lugar y ver como ha sido esta experiencia para los estudiantes sobre la nueva educación impuesta por la pandemia del coronavirus.

Hemos fijado muchos objetivos y nuestro objetivo primordial es conocer lo que han realizado los profesores en la enseñanza virtual universitaria, así ver si tienen una buena competencia digital para afrontar esta situación ¿El éxito en la incorporación de tecnologías en el proceso educativo de los docentes permite reforzar y perfeccionar el proceso de aprendizaje? Así surgen otros objetivos específicos y son los siguientes:

- Conocer la importancia de las TIC antes, durante y después de la pandemia.
- Aplicar nuevas teorías en la enseñanza (conectivismo).
- Ver si hay diferencias en el uso de las TIC en los tres departamentos.

Entones ¿Qué aportan las herramientas digitales en la enseñanza universitaria? ¿Se requiere participación activa y motivación del profesorado?

Hipótesis:

¿Este cambio puede favorecer la innovación en el sistema universitario argelino y crear Máster en línea a largo plazo? ¿El profesorado tendrá la voluntad de adquirir nuevas formaciones y aplicarlas en el campo universitario?

En la investigación sobre Competencia Digital del docente, nos hemos basado en algunos trabajos que sirven nuestro tema de investigación.

Ante todo, cabe destacar el recorrido de la Competencia Digital Docente que fue realizado por MCE.

En 2012, nace el proyecto Marco Común de Competencia Digital Docente como parte del Plan de Cultura Digital en la Escuela y del Marco Estratégico de Desarrollo Profesional Docente en Madrid.

En 2013, se publica la versión 2013 del Marco Común de Competencia Digital Docente con propuesta de descriptores.

En 2014, se revisa el Marco en la Jornada de Trabajo sobre el Marco Común de Competencia Digital Docente organizada en Valladolid. Con las conclusiones extraídas se publica la versión 2014 Marco Común de Competencia Digital Docente.

En 2015, El Marco Común de Competencia Digital Docente se traduce al inglés.

En 2016, se realizan sesiones trimestrales de la Ponencia de Competencia Digital Docente, continuando hasta la actualidad, y se elaboran los descriptores por niveles.

En 2017, en el Marco Común de Competencia Digital Docente. Se publica la versión – de enero y se establece el pilotaje del Portfolio de la Competencia Digital Docente, y se celebra la Jornada de Expertos en Competencia Digital Docente.

En esta misma línea nos basamos en los siguientes libros; Marco Común De Competencia Digital Docente, octubre 2017 versión realizada por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF), organismo perteneciente al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) del Gobierno de España. EL objetivo de este manual es añadir al mismo las mejoras sugeridas por los expertos que han participado en su proceso de validación.

El libro de (Redecker, 2013) JRC Science For Policy Report European Framework for the Digital Competence of Educators Dig CompEdu, Yves Punie (Editor) es una versión elaborada por El Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores (DigCompEdu) responde a la creciente conciencia entre muchos estados miembros europeos

de que los educadores necesitan un conjunto de competencias digitales específicas de su profesión para poder aprovechar del potencial de tecnologías digitales para mejorar e innovar la educación.

Otra de las investigaciones relevantes para la elaboración de este trabajo es la tesis doctoral realizada por (Rada, La competencia digital a la universitat, 2013): *La competència digital a la Universitat* en este estudio se define la competencia digital a partir de un estudio de análisis descriptivo y comparativo entre modelos estándar, propuestas curriculares y herramientas de acreditación emitidas por instituciones reconocidas internacionalmente, se aplica una formación en gestión tecnológica para el desarrollo y acreditación de la competencia digital en los estudios de Grado en la Universidad de Andorra.

El informe: *Competencias TIC para la docencia en la universidad pública española: Indicadores y propuestas para la definición de buenas prácticas*, es un Programa de Estudio y Análisis dirigido por (Espinosa P. P., 2010) con otros investigadores (ver anexo nº1) ha sido financiado por el Ministerio de Educación a través) de la convocatoria para la subvención de acciones con cargo al Programa de Estudio y Análisis, destinadas a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario. El proyecto, concedido en el año 2009, ha sido concluido en julio de 2010.

La evaluación de la calidad de la docencia en España requiere un importante esfuerzo para unificar criterios e indicadores de la calidad tanto en los aspectos propiamente objetivos como en los aspectos subjetivos que puedan ser sometidos a evaluación. En el marco de este proyecto entendemos que las TIC se perfilan como uno de las competencias básicas de los docentes.

La investigación realizada por (Isabel, 2011) *Competencias del profesorado universitario en relación al uso de tecnologías de la información y comunicación: análisis de la situación en España y propuesta de un modelo de formación*, interés principal de esta tesis radica en la realización de una exploración del estado de las competencias TIC del profesorado universitario a partir de las cuales, se puede elaborar una propuesta de mejora de la oferta formativa en TIC destinada a los mismos.

Por último, cabe mencionar la investigación que en principio tomamos como referencia la investigación realizada por (RJ, 2011) Krumsvik (2011) en Noruega, *Digital competence in Norwegian teacher education and schools*, trata de definir, en base a ciertos avances en el sistema educativo noruego, la Competencia Digital y las bases de ésta en la formación docente y las escuelas a través de la política educativa noruega. En ella crea un modelo sobre la Competencia Digital docente en el cual establece tres niveles, un primer

nivel en el cual se sitúan las habilidades digitales básicas y como puede ser el uso de las herramientas, habilidades para acceder a la información...etc. Un segundo nivel en el que se encuentra la competencia didáctica con las TIC, que hace referencia al uso de las TIC con estrategias metodológicas y contenidos disciplinares, creación de recursos educativos etc. Y un tercer nivel en el cual se encuentran las estrategias de aprendizaje permanente que hace referencia a la capacidad de utilizar las TIC en función de sus propios objetivos para seguir aprendiendo de forma autónoma y propiciarlo en el alumnado.

Marco teórico

Marco teórico

Capítulo I

1. Pandemia del Covid 19 y su influencia en el sistema universitario

La pandemia del Covid-19 es una enfermedad respiratoria que puede ser mortal en pacientes debilitados por la edad u otra enfermedad crónica. Se transmite a través del contacto cercano con personas infectadas. La enfermedad también podría ser transmitida por pacientes asintomáticos, pero faltan datos científicos que lo identifiquen con certeza, lo que ha provocado un cambio radical en todos los países del mundo.

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020), pandemia se conceptualiza como:

“Se llama pandemia a la propagación mundial de una nueva enfermedad” (p. 1).

Por su parte, Juárez, C. (2020) la define como:

“Es una enfermedad que se extiende a muchos países y continentes, traspasa gran número de fronteras, supera el número de casos esperados y persiste en el tiempo; además, ataca a casi todos los individuos de una localidad o región. Por orden de importancia en cuanto al grado de extensión de una enfermedad o el número de personas afectadas se habla de endemia, epidemia y pandemia (esta última cuando afecta a poblaciones de todo el mundo) (p. 12).

Según Botero, Franco & Gómez (2020) los conceptos de cuarentena y aislamiento se definen como:

“Se define como cuarentena a la separación y restricción de movimientos de personas que estuvieron expuestas a una enfermedad infecciosa, pero que no tienen síntomas, para observar si desarrollan la enfermedad. Esto se diferencia del aislamiento, que es la separación de personas que padecen una enfermedad contagiosa, de aquellas que están sanas. Ambas medidas son estrategias de salud pública que tienen como objetivo prevenir la propagación de enfermedades contagiosas” (p. 33).

1.1. Breve origen de la evolución de la pandemia de Coronavirus en Argelia

En 2020, Argelia registró su primer caso confirmado de COVID-19 el 25 de febrero y su primera muerte por la enfermedad el 12 de marzo.

El 14 de marzo de 2020 el Primer Ministro (Djerad, 2020) en Blida. Dijo *“Pedimos a los ciudadanos que sean conscientes, vigilantes y preserven su salud y la de sus hijos”*¹

¹ Sacada de la página oficial del ministro

El 24 de marzo de 2020, se impuso un confinamiento total en la provincia de Blida, el principal foco de la enfermedad en el país, mientras que la capital, Argel, fue sometida a un confinamiento parcial.

Desde entonces, esta medida se ha extendido a otras regiones, reducida o renovada según la evolución de la situación epidemiológica.

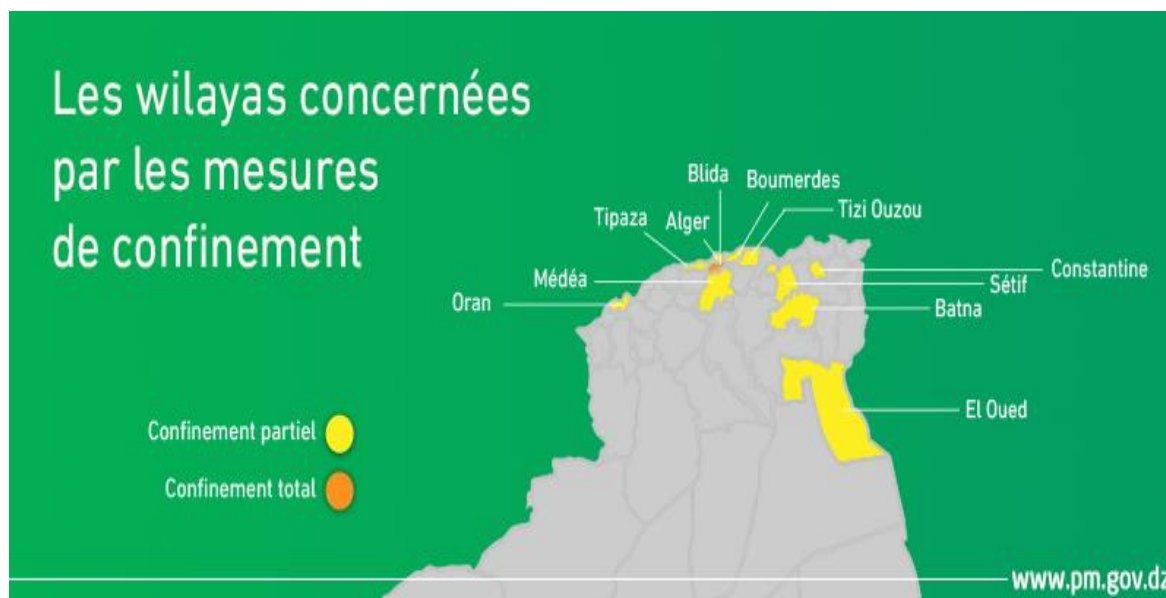


Figura n°1: Las primeras ciudades afectadas por las medidas de confinamiento.

La extensión de las medidas de confinamiento total y parcial ha afectado otras regiones; las nuevas ciudades afectadas por las medidas de confinamiento parcial son: Bugía - AïnDefla- Mostaganem - Bordj Bou Arreridj.

Esta medida se inició desde el jueves 2 de abril, de 7:00 p.m. a 7:00 a.m., y se extendió hasta el 19 de abril de 2020.

Más tarde el confinamiento se extendió en casi en todas las regiones del territorio argelino, y siguió siendo así hasta el mes de julio.

Tras una tercera ola mortal, el país ha experimentado en las últimas semanas un fuerte descenso de los casos de contaminación por el coronavirus.

1.2. Pandemia y nueva planificación del programa universitario

En Argelia a partir del 15 de marzo se ha dado lugar al cierre masivo de las actividades presenciales de las universidades en general (ver el decreto ministerial del 29 de febrero de 2020), y de la Universidad de Amar Telidji de Laghouat en particular (ver la

declaración del vicerrectorado el 15 de marzo de 2020), esto coincide exactamente con el período de los exámenes de recuperación.

"El Covid-19 ha demostrado que la Universidad argelina es útil y que hay genios en ella", dijo el ministro de educación superior y de investigación científica, (Chitour, 2020), durante una mesa redonda en el Centro de Investigación sobre Información Científica y Técnica (CERIST), moderada por el director general de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico, Hafid Aourag.

Esta situación, ha forzado a adoptar un cambio en las metodologías de enseñanza. En el sistema universitario se lanzó la enseñanza a distancia abriéndose una plataforma que da acceso tanto al profesor como al estudiante, para que terminaran el programa del curso universitario 2019/2020.

El 21 de mayo de 2020, el MESIC escribió una carta para sensibilizar a los estudiantes de la pandemia del Covid-19. Referencia N° 677, S.P, 2020.

En el decreto N° 367 de 17 de junio de 2020, se fijó las vacaciones de verano del curso universitario 2019/2020 desde el 12 de julio de 2020 hasta sábado 22 de agosto de 2020.

Más tarde, se publicó otra decisión en la plataforma de la Universidad de Laghouat para la vuelta al campo universitario, el 15 de agosto se convocó a los trabajadores de limpieza, para que aplicaran las nuevas leyes tal como: la esterilización de todos los ámbitos pedagógicos, la fijación de puntos de entrada y de salida en la Universidad de Amar Thelidji, pegar carteles para sensibilizar al personal de la universidad.

Se tomó en consideración las siguientes medidas de prevención para prevenir la propagación de la epidemia:

- Lavar frecuentemente las manos con jabón o solución hidro alcohólica;
- Evitar el contacto cercano, como besarse o estrechar la mano, con personas que tosen o estornudan;
- Cubrirse la boca con el pliegue del codo, o un pañuelo desechable, al toser o estornudar;
- No tocar los ojos, la nariz o la boca;
- En caso de síntomas respiratorios y fiebre, hay que usar una máscara y permanecer confinado para no contaminar a quienes lo rodean. o Llamar su médico y seguir sus instrucciones.

El 23 de agosto, informaron a los estudiantes sobre la manera que tomaron para lanzar los exámenes y finalizar el curso universitario 2019/2020.

Según el decreto Ministerial N° 633 publicado el 26 de agosto por el MESIC se declaró la enseñanza a distancia y en línea como forma del proceso Enseñanza-Aprendizaje en el capítulo n°1/ artículo n°2.

A partir del mes de septiembre, se aplicó una enseñanza semipresencial porque es presencial para las clases de los módulos de las unidades fundamentales y metodológicas; en línea para el resto de los módulos, respetándose el calendario siguiente:

Grupos	Actividad	Duración
Grupo n1 3er curso licenciatura y 1er curso máster	Enseñanza (clases, TD,TP) Evaluación(Exámenes finales)	Del 6 de septiembre al 17 del mismo mes Del 19 de septiembre al 24
Grupo n2 2 nd curso licenciatura	Enseñanza (clases, TD,TP) Evaluación(Exámenes finales)	Del 26 de septiembre al 08 de octubre Del 10 de octubre al 15 del mismo mes
Grupo n3 1er curso licenciatura	Enseñanza (clases, TD,TP) Evaluación(Exámenes finales)	Del 17 de octubre al 29 del mismo mes Del 31 de octubre al 05 de noviembre
Sesión común	Exámenes de recuperación	1er sesión 07 de noviembre al 19 del mismo mes. 2nd sesión 21 de noviembre al 26 del mismo mes.
	Deliberaciones	Del 21 de noviembre al 26 del mismo mes.

تسيير نهاية السنة الجامعية 2020/2019 في ظل جائحة كوفيد-19
الطريقة العملية المقترحة بجامعة عمار تليجي بالأغواط



1. بخصوص استئناف العمل للأساتذة و الموظفين و الاستعدادات الأولية للدخول الجامعي 2020/2019 :

✓ استعداد موظفو الصيانة والنظافة للقيام بالأشغال التالية: • عمليّة تنظيف وتعقيم المقرات البيداغوجية والإدارية; • رسم المسالك والممرات وتحديد نقاط الدخول والخروج بالأقطاب الأربعة للجامعة.	15 أوت 2020
✓ نشر التوصيات والمصققات الخاصة بالوقاية والتحصين بالشروط الوقائية على مستوى اقطاب الجامعة.	16 أوت 2020
✓ توقيع محضر استئناف العمل عن بعد , عن طريق الخط مع التزام الأساتذة بمواصلة الأنشطة البيداغوجية التي بدأت منذ شهر مارس 2020 عبر المنصات الرقمية، خاصة بالنسبة للوحدات التعليمية العرضية و الوحدات التعليمية الاستكشافية (الالتزام بإنهاء تعليم هذه الوحدات عبر الخط حصريا) .	
✓ إعلام الطلبة ببرنامج التوقيت الخاص بنهاية السنة الجامعية 2020-2019، والدخول الجامعي لسنة 2021-2020، المعتمد من طرف المؤسسة، طبقا للبروتوكول "الإطار" للتسيير المقترح من قبل وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، باستعمال كل وسائل الاتصال.	23 أوت 2020
✓ استئناف العمال الإداريين.	

2. الرزنامة البيداغوجية بخصوص استئناف الدروس لاستكمال السنة الدراسية 2020/2019:

استئناف التكوين لطلبة السنة الثانية ماستر وطلبة الدكتوراه:	من 01 إلى 08 سبتمبر 2020
✓ تحدد خلال هذه الفترة برمجة امتحانات الاستدراك للفصل الأول و كذا برمجة مناقشة مذكرات الماستر بمسفة مغلقة (كان تحدد الفترة الصباحية لامتحانات الاستدراك و الفترة المسائية لمناقشة المذكرات) ✓ استئناف الدراسة لطلبة الدكتوراه بخصوص التكوين الحضوري.	
استئناف الدراسة بمسفة مدمجة (محاضرات + أعمال موجهة) حضوريا بالنسبة للوحدات التعليمية الأساسية و الوحدات التعليمية المنهجية لباقي المستويات، و تتم برمجتها على النحو التالي لاحترام شروط الوقاية و تفادي الزحام داخل الحرم الجامعي:	اعتبارا من 06 سبتمبر 2020
• الدفعة الأولى مخصصة لطلبة مستوى الثالثة ليسانس والأولى ماستر: ○ من 06 إلى 17 سبتمبر: استكمال الدروس بمسفة مدمجة بالنسبة للمواد التي شهدت تأخرا ملحوظا في الدروس (أقل من 70%) ○ من 19 إلى 24 سبتمبر: برمجة امتحانات الفصل الثاني (ساعة واحدة بالنسبة لتوقيت امتحان المادة).	
• الدفعة الثانية مخصصة لطلبة مستوى الثانية ليسانس: ○ من 26 سبتمبر إلى 08 أكتوبر 2020: استكمال الدروس بمسفة مدمجة بالنسبة للمواد التي شهدت تأخرا ملحوظا في الدروس (أقل من 70%) ○ من 10 إلى 15 أكتوبر: برمجة امتحانات الفصل الثاني (ساعة واحدة بالنسبة لتوقيت امتحان المادة).	
• الدفعة الثالثة، و تخصص لطلبة مستوى الأولى ليسانس: ○ من 17 إلى 29 أكتوبر 2020: استكمال الدروس بمسفة مدمجة بالنسبة للمواد التي شهدت تأخرا ملحوظا في الدروس (أقل من 70%) ○ من 31 أكتوبر إلى 05 نوفمبر: برمجة امتحانات الفصل الثاني (ساعة واحدة بالنسبة لتوقيت امتحان المادة).	
• الفترة من 07 إلى 19 نوفمبر 2020 تخصص لامتحانات الاستدراك للفصلين الأول و الثاني (بمعدل أسبوع لكل دورة). • من 21 إلى 26 نوفمبر: مداورات الدورة الثانية و اختتام السنة الجامعية 2020/2019.	
بالنسبة لبرنامج كلية الطب، حددت فترة الامتحانات العادية من 2020/09/01 إلى 2020/10/07 و امتحانات الاستدراك من 2020/10/08 إلى 2020/11/02. يمكنكم الاطلاع على التوقيت الزمني للامتحانات لكل مستوى عبر الموقع الرسمي للجامعة.	
تنبيه: تتكفل كل كلية و المعهد بتسطير الجدول الزمني لاستكمال الدروس الحضورية و جدول الامتحانات الخاص بكل دفعة، وفقا للرزنامة المتفق عليها أعلاه، و إعلام الطلبة به عن طريق النشر على الموقع الرسمي للجامعة و عبر صفحات التواصل الاجتماعي.	



Después de haber finalizado el curso universitario 2019/2020, se inició el primer de diciembre el nuevo curso universitario del año 2020/2021, con la aplicación del siguiente calendario.



البرنامج البيداغوجي للسنة الجامعية 2020/2021

الفصل الأول S1	من 01 ديسمبر 2020 إلى 25 مارس 2021	
	أنشطة بيداغوجية (Cours, TD, TP)	من 01 إلى 24 ديسمبر 2020
	عطلة الشتاء	من 25 ديسمبر 2020 إلى 02 جانفي
	أنشطة بيداغوجية (Cours, TD, TP)	من 03 جانفي إلى 04 مارس 2021
	امتحانات الفصل الأول.	من 06 إلى 15 مارس 2021
	امتحانات الاستدراك للفصل الأول.	من 16 إلى 25 مارس 2021
	عطلة الربيع	من 27 مارس إلى 03 أفريل 2021

Primer Semestre	Desde el 1 ^{er} de diciembre de 2020 hasta el 25 de marzo de 2021
	Actividades pedagógicas (clases,TD , TP) Desde 01 hasta 24 Diciembre 2020
	Vacaciones de invierno desde 25 diciembre 2021 hasta 02 enero
	Actividades pedagogicas (clases , TD , TP) Desde 03 enero hasta 04 marzo 2021
	Exámenes del primer semestre Desde 06 de enero hasta el el 15 de marzo 2021
	Exámenes de recuperacion del primer semestre Desde 16de enero hasta 25 de marzo de 2021
	Vacaciones de Primavera

Tabla nº1: Calendario de la enseñanza en línea Fuente: Elaboración propia

2. Teoría del aprendizaje del conectivismo

El conectivismo es la combinación del constructivismo y el cognitivismo para el nuevo aprendizaje digital de esta era digital y globalizante. Llamada la teoría del aprendizaje para la era digital, se trata de explicar el aprendizaje complejo, no como una actividad individual en un mundo social digital en rápida evolución sino como la interacción entre varios.

El conectivismo es una teoría del aprendizaje promovido por Stephen Downes y George Siemens. En ella, el aprendizaje se produce a través de las conexiones dentro de las redes, se utiliza el concepto de una red con nodos y conexiones para definir el aprendizaje.

Según (G.Siemens, 2013)

El conectivismo es la integración de los principios explorados por el caos, de la red, y la complejidad y las teorías de la auto-organización". El aprendizaje es un proceso

que ocurre dentro de entornos virtuales en elementos básicos, no enteramente bajo el control del individuo. El aprendizaje (definido como conocimiento aplicable) puede residir fuera de nosotros mismos (dentro de una organización o en una base de datos), está enfocado en conectar conjuntos de información especializada, y las conexiones que nos permiten aprender más tienen mayor importancia que nuestro estado actual de conocimiento. El Conectivismo está impulsado por el entendimiento de que las decisiones se basan en modificar rápidamente las bases. La nueva información adquirida lo está siendo continuamente. La capacidad de establecer distinciones entre la información importante y la que no es vital. La capacidad de reconocer cuando la nueva información altera el paisaje en base a las decisiones hechas en el día de ayer también es crítica (p.53).

3. Los principios de Siemens del Conectivismo

Siemens 2004 (Bournnissen, 2016) ha definido los siguientes principios del

Conectivismo:

- El aprendizaje y el conocimiento se basa en la diversidad de opiniones.
- El aprendizaje es un proceso de conectar nodos especializados o fuentes de información.
- El aprendizaje puede residir en los dispositivos no humanos.
- La capacidad para saber más es más importante que lo que se conoce en la actualidad
- Fomentar y mantener las conexiones es necesario para facilitar el aprendizaje continuo.
- La capacidad para ver las conexiones entre los campos, las ideas y los conceptos es fundamental.
- La corriente (exacta y actualizada de los conocimientos) es la intención de todas las actividades del aprendizaje conectivista.
- La toma de decisiones es en sí mismo un proceso de aprendizaje. Elegir qué aprender y el significado de la información entrante es visto a través de la lente de una realidad cambiante. Si bien existe una respuesta ahora mismo, puede ser equivocada mañana debido a las alteraciones en el clima de información que afecta a la decisión.

Lo que Siemens quiere aplicar es que el aprendizaje ya no es una actividad individualista. El conocimiento se distribuye a través de las redes. En nuestra sociedad digital, las conexiones y las conectividades dentro de las redes conducen al aprendizaje. Siemens y Downes han experimentado con cursos abiertos y han hecho hincapié en la importancia de la educación más abierta.

4. La Competencia Digital:

La Competencia Digital o competencia TIC es un concepto que en el último lustro marca una línea de investigación de gran relevancia en el ámbito de la Tecnología Educativa, al indagar sobre este concepto encontramos un montón de definiciones.

- Según el Diccionario de la Real Academia Española la palabra competencia viene del latín, quiere decir las habilidades para hacer algo bien.
- Según la (ANECA, 2012) es

El conjunto de conocimientos ,habilidades ,actitudes que se adquieren o desarrollan mediante experiencias formativas, coordinadas ,las cuales tienen el propósito de lograr conocimientos funcionales que den respuesta de modo eficiente a una tarea o programa de la vida cotidiana y profesional que requiere un proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido cabe mencionar a (Ferrari, 2012) que define la Competencia Digital como

El conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes (incluidas las habilidades, estrategias, valores y conciencia) que se requieren cuando se utilizan las TIC y los medios digitales para realizar tareas; resolver problemas; comunicar; gestionar la información; colaborar; crear y compartir contenido; y construir conocimiento de manera efectiva, eficiente, apropiada, crítica, creativa, autónoma, flexible, ética, reflexiva para el trabajo, ocio, participación, aprendizaje, socialización (p.30).

- Según El Parlamento Europeo sobre competencias clave para el aprendizaje permanente, es una de las ocho competencias básicas que todo ciudadano debería adquirir, se refiere a ella según la (2006) La Comisión Europea como :

El uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TIC: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar , intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet (p.15).

En esta misma línea conceptual consideramos interesante la definición de Competencia Digital que realiza (Isabel, 2011), definiéndola como:

El conjunto de valores, creencias, conocimientos, capacidades y actitudes para utilizar adecuadamente las tecnologías, incluyendo tanto los ordenadores como los diferentes programas e Internet, que permiten y posibilitan la búsqueda, el acceso, la organización y la utilización de la información con el fin de construir conocimiento. (p.201)

Para (RJ, 2011)

La competencia digital es la competencia del profesor/formador de profesores en el uso de las TIC en un contexto profesional con buen criterio pedagógicodidáctico y su

Partiendo de estas definiciones entendemos que la Competencia Digital es la capacidad para aprender en cada momento de la vida, encontrar información, seleccionarla y utilizarla así lograr manejar los espacios virtuales, es una dinámica que ayuda la persona a utilizar el ordenador y el internet de una manera fluida; se centra en el uso instrumental de la tecnología para enseñar contenidos del currículo y el manejo de herramientas tecnológicas.

Esta renovación metodológica en la educación superior empuja a crear, investigar y pensar para afrontar los complejos desafíos.

De otro lado, cabe añadir al término alfabetización dado por (Rada, 2013), este autor elabora cuatro componentes de la competencia digital.

- Alfabetización informacional: reconocer, localizar, evaluar, organizar y transformar la información.
- Alfabetización tecnológica: organizar y gestionar hardware y software y tratar distintos formatos.
- Alfabetización multimedia: comprender y elaborar mensajes multimedia.
- Alfabetización comunicativa: presentar y difundir información, participar en la sociedad digital.

Paralelamente a esta reflexión teórica, El Marco Europeo de Competencias Digitales para los ciudadanos (DigComp) tiene como objetivos posibilitar a los profesores el desarrollo y evaluación de las competencias digitales de su alumnado, contribuir a la exigencia de requisitos docentes digitales mínimos, ayuda a los docentes a la adquisición de la competencia digital con recursos digitales, promover un cambio metodológico y la facilitación de descriptores de la competencia digital para profesores y formadores. (Hernandez Saurez CA, 2016); (INTEF M. C., 2017)

Las cinco áreas de la competencia digital en el proyecto DigComp son las siguientes:

- Área 1. Información y alfabetización digital basada en la navegación, búsqueda de datos e información y contenidos, evaluación y almacenamiento y recuperación.
- Área 2. Comunicación y colaboración basada en la interacción, identidad, participación, colaboración de información, contenidos con las tecnologías digitales.
- Área 3. Creación de contenidos digitales basada en el desarrollo, integración de contenidos digitales y respeto de los derechos de autor y licencias.

- Área 4. Seguridad basada en la protección de dispositivos, datos personales, salud y entorno.
- Área 5. Resolución de problemas basada en la resolución de problemas técnicos, identificación de necesidades, innovación, creatividad e identificación de lagunas. (Punie y Brecko, 2014), (JRC, 2017), (INTEF, 2017).

Mediante la primera área el profesor tiene la habilidad para acceder a la información de forma eficiente, puede evaluarla de manera crítica y utilizarla de manera efectiva y ética, con la segunda le permite comunicar en entornos digitales, compartiendo recursos por medio de herramientas en red, la tercera implica el desarrollo de habilidades para crear y editar contenidos digitales e incluso realizar producciones multimedia y programación informática; la cuarta abarca la protección de información y datos personales, la protección de la identidad digital, el uso responsable y seguro de Internet, la quinta implica identificar las necesidades de uso de recursos digitales, tomar decisiones informadas sobre las herramientas digitales y además resolver problemas conceptuales a través de medios digitales .

4.1. La formación del profesor para adquirir competencia digital

El Marco Común de Competencia Digital establece tres dimensiones (A- básico, B- intermedio, C - avanzado) con 6 diferentes niveles (A1, A2, B1, B2, C1, C2) en las cinco áreas de las competencias. Esta diseñado de esta manera para identificar el nivel progresivo de competencia digital de los docentes en función de su nivel de desarrollo y autonomía. (DE, 2017)

- A1- Nivel básico: El docente tiene necesidad de apoyo para desarrollar la CD.
- A2- Nivel básico: El docente presenta cierto nivel de autonomía y necesidad de apoyo para desarrollar la CD.
- B1- Nivel intermedio: El docente por sí mismo es capaz de resolver problemas sencillos para desarrollar la CD.
- B2- Nivel intermedio: El docente de forma independiente y respondiendo a sus necesidades es capaz de resolver problemas bien definidos para desarrollar la CD.
- C1- Nivel avanzado: El docente puede guiar a otras personas para desarrollar la CD.
- C2- Nivel avanzado: El docente responde a sus necesidades y a las de los demás para desarrollar la CD en contextos complejos (INTEF, 2017). En este estudio se trata de conocer las creencias de los docentes sobre sus propias conocimientos, habilidades y

capacidades de la competencia digital y el nivel de competencia digital que creen haber adquiridos

4.1.1. ¿Qué significa ser competente digitalmente?

Es tener la capacidad para buscar, procesar y comunicar información transformándola en conocimientos.

Las dimensiones de la competencia digital del profesor:

- Dimensión instrumental: ser capaz de usar la tecnología con cualquier aparato tecnológico.
- Dimensión cognitivo _intelectual: ser capaz de transformar la información en conocimiento.
- Dimensión expresiva _comunicacional: saber crear contenidos y comunicarlos en la red (visual, multimedia, iconos, imágenes...)
- Dimensión axiológica, actuar con responsabilidad y valores democráticos.
- Dimensión emocional: construir una identidad equilibrada emocionalmente.

Estas cinco dimensiones y sus veinte respectivos indicadores se consideran en función de cuatro niveles de desempeño ISTE (2008)²:

- a. Inicial o principiante: lo que se espera que un estudiante o profesor en prácticas sepa desempeñar.
- b. Medio: docentes con una mayor experiencia en la utilización de las TIC.
- c. Experto: a parte de una gran experiencia con TIC, demuestra un uso eficiente y eficaz para la mejora del aprendizaje de sus alumnos.
- d. Transformador: el docente explora, adapta y aplica las TIC de manera que cambia sustancialmente los procesos de enseñanza aprendizaje, de manera que atiende a las necesidades de una sociedad cada vez más globalizada y digitalizada.

4.1.2 ¿Cuáles son las funciones o tareas de un docente universitario digitalmente competente?

1. Planificar y gestionar situaciones de enseñanza presencial con TIC.
2. Seleccionar y crear objetos digitales de aprendizaje.
3. Diseñar y desarrollar entornos digitales de enseñanza.
4. Realizar evaluación continua en línea.

² Disponible en: <http://relatec.unex.es> Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, Vol. 15 (2016) (ISSN 1695288X) recuperado el 02 /05/2021.

5. Mantener la curiosidad permanente y actitud positiva hacia la innovación digital docente y la necesidad de una formación continua del profesor universitario con respeto a su competencia.

5. Modelos pedagógicos en la enseñanza:

En este capítulo, nos basamos en la explicación de los modelos de enseñanza y sus características según el trabajo realizado por Fernanda (Ibáñez, 2020) que nos muestra la diferencia en lo siguiente:

5.1. Enseñanza a distancia

Es un sistema educativo en el cual los estudiantes y los profesores no se encuentran situados en el mismo lugar, es una solución para que ambos se enfrenten a la necesidad de desplazarse de un lugar a otro con el fin de adquirir conocimientos o desarrollar nuevas habilidades. Ella multiplica las oportunidades de capacitación y de aprendizaje, en forma autónoma, es decir, sin la intervención permanente del profesor e incluso sin la necesidad de asistir a un curso presencial.

Es una modalidad educativa que provee a los estudiantes unos medios, tanto impresos como tecnológicos, es la denominada tradicionalmente cursos por correspondencia.

La mayor parte de la enseñanza a distancia se realiza actualmente en línea, lo que requiere que el estudiante simplemente tenga acceso a una computadora y a internet, también se caracteriza por la flexibilidad y la accesibilidad como la califica Ibáñez.

- **Flexibilidad:** Ya que se puede estudiar desde cualquier lugar sin trasladarse.
- **Accesibilidad:** porque las clases a distancia suelen ser más accesibles por el simple uso de plataformas y herramientas.

La enseñanza a distancia es atractiva por su conveniencia, su flexibilidad y su ritmo. Es conveniente porque los estudiantes pueden estudiar cuando y donde quieran. Para quienes trabajan o tienen familia, la flexibilidad de programar las clases en torno a esas obligaciones es importante.

5.2. Enseñanza en línea

Según lo que define (Salanova, 2021), es una evolución de la enseñanza a distancia, donde se desarrolla la interacción entre profesores y estudiantes, haciendo uso de herramientas tecnológicas digitales. mediante este modelo se amplía el acceso a la información, y se otorga una autonomía personal para que el discente pueda actuarse, a

continuación mencionamos unas caracterizaciones de Ibáñez sobre este modelo educativo y son los siguientes:

- **Apertura:** Se permite el acceso de cualquier cantidad o variedad de material y recursos sin ninguna presencia física. .
- **Flexibilidad:** Favorece la gestión del tiempo dedicado a la tarea.
- **Eficacia:** Este método promueve el desarrollo de la autonomía personal, para que el alumno pueda gestionarse.
- **Acompañamiento personalizado:** La educación en línea se distingue por hacer un acompañamiento personalizado al alumno, aún con trabajos grupales.
- **Economía:** Se reducen los gastos de uso de espacios físicos, además de traslados.
- **Modelo interactivo:** Aquel que permite al alumno adoptar un papel o rol activo en relación a sus tareas o trabajos, interactuando así con el contenido, sus profesores y compañeros de estudio.
- **Síncrona y asíncrona:** Lo cual permite que el alumno puedan participar en tareas o actividades al mismo tiempo que los demás independientemente del lugar en que se encuentren.

En palabras de la misma autora, en la educación en línea podemos tomar como ejemplo a las clases que se imparten mediante sesiones de Zoom, y posteriormente las actividades se suben a plataformas como Canvas o Blackboard para revisión.

En esta misma línea, cabemos añadir a otros tres grandes modelos tan importantes en la era digital que se nominan en inglés (e.learning, b.leraning, m.learning) y que se desarrollan con la evolución de la TIC.

Estas nuevas tendencias han sido un tema del artículo publicado por (Pau Yanes), en el cual nos explica lo siguiente.

5.3. Enseñanza virtual (e.learning)

Con el prefijo "e" para web o digital y "aprendizaje" para aprender, e-learning es un anglicismo que significa aprendizaje digital o formación en internet.

Este modelo requiere recursos tecnológicos obligatorios, como una computadora o tableta, conexión a internet y el uso de una plataforma multimedia.

Es una modalidad de estudios a distancia que incorpora los TICS en el ámbito educativo de manera pedagógica con el propósito de generar conocimientos, es una posibilidad de ajustarse en tiempo, espacio, forma y necesidades de aprendizaje de estudiante,

la educación virtual facilita el manejo de la información y de los contenidos del tema que quiere tratar.

Es un método caracterizado por una separación física entre profesores y estudiantes, que comparten sus informaciones mediante: correo electrónico, páginas web, foros de discusión, mensajería instantánea. Eso permite la flexibilidad de horarios, ya que se tiene acceso a los contenidos las 24 horas. También, se facilita el aprendizaje permanente durante toda la vida, e incluso se establezca retroalimentación entre profesor y estudiante. Así, el alumno es el centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje

5.4. Enseñanza híbrida (b.leraning)

En el blog de Gamelearn se define de lo siguiente, es una expresión del inglés Blended Learning o combinación de formación presencial (con profesores en las aulas) y enseñanza online (cursos en internet o mediante medios digitales), este es denominado el aprendizaje híbrido o semipresencial, también conocido como mixto o combinado, trata de sacarle el máximo provecho del aprendizaje (virtual y físico).

Partiendo de esta definición, decimos que lo que caracteriza este modelo es la dinamiza de la actividad presencial y virtual, porque en este tipo de formación se presentan contenidos y actividades de aprendizaje presencial y virtual. Como señalamos anteriormente, añadimos las características dadas por Ibáñez (clases presenciales y la formación online).

5.4. Características de la enseñanza híbrida

Clases presenciales: es una herramienta eficaz para impartir conocimientos. Su uso puede hacer más eficiente la organización de actividades, fomentar el trabajo en equipo y permitir una atención personalizada según las necesidades de cada alumno.

Se puede aprender de forma **autónoma** como **colaborativa**

La formación online: ofrece a los alumnos más flexibilidad para recibir lecciones en cualquier momento y lugar, facilita el envío de todo tipo de documentos (texto, vídeos, diapositivas, archivos de audio, infografías, etc.) y permite recuperar una gran cantidad de información sobre el proceso de aprendizaje que lleva a cabo cada alumno. Además, esta metodología se puede aplicar a muchos estudiantes, a un bajo costo y permite que los contenidos se actualicen mucho más rápido.

5.5. Enseñanza por móvil (m.learning)

Según (García-BulléJune, 2019) El Mobile learning como su nombre lo indica, es el uso de dispositivos móviles como herramientas. Es la evolución del E-learning abriéndose

una nueva tendencia educativa que se adapta a los nuevos tiempos, es un método de aprendizaje virtual que utiliza herramientas o aplicaciones como las páginas web, correos electrónicos, plataformas de formación, también conocido como aprendizaje electrónico móvil se basa de pequeños dispositivos móviles como Smartphone, tableta y cualquier dispositivo de mano que tenga conexión inalámbrica.

5.5.1. Características de la enseñanza por móvil (m.learning)

- **Apoyo educativo:** aumenta el alcance de la educación y mejora la igualdad de oportunidades.
- **Fácil acceso:** facilita el aprendizaje personalizado y en cualquier momento y lugar y apoya a los estudiantes con discapacidad gracias a su accesibilidad
- **Instantaneidad:** permite la respuesta y la evaluación inmediata por parte del docente
- **Interacción:** fomenta la creación de nuevas comunidades de estudiantes y del aprendizaje colaborativo.
- **Constancia:** favorece el aprendizaje continuo, tan necesario en un mundo cambiante.
- **Portabilidad:** por su volumen ligero y por su movilidad.

Por último, volvemos de nuevo al trabajo de Ibáñez y destacamos otro modelo de enseñanza que surge en la era del Covid 19 y es lo siguiente:

5.6. Enseñanza remota de emergencia

Según la autora, Este concepto nació a raíz de la crisis mundial en marzo del año 2020 gracias al COVID-19. La educación se vio ante una situación de extrema dificultad por la adaptación de nuevos métodos en tiempo muy corto para poder seguir impartiendo clases a todos sus estudiantes. El objetivo principal de este tipo de educación es trasladar los cursos que se habían estado impartiendo presencialmente a un aula remota, virtual, a distancia o en línea, y cómo este término de educación remota de emergencia es completamente nuevo, ya que los roles y las herramientas no se encuentran definidos. El método de enseñanza puede variar dependiendo del método que se utilice.

5.6.1. Características de la enseñanza remota de emergencia:

- Este método prioriza la situación de emergencia y ve por el bienestar de sus estudiantes.

- Este nuevo término agrupa a todas las acciones provenientes de los gobiernos, empresas, organizaciones no gubernamentales y personas para encontrar soluciones y mantenerse actualizado constantemente, por lo que puede cambiar repentinamente si la situación de emergencia cambia.

Lo dicho anteriormente, lo hemos resumido en la siguiente tabla

Tabla n°2: Los modelos pedagógicos y sus características.

Fuente: Elaboración propia

Modelo pedagógico	Características	Herramientas	Rol del docente
Enseñanza a distancia	• Flexibilidad • Accesibilidad	• Televisión • Radio • Correo electrónico • Correo postal • Recursos físicos como : • Cuadernos • Libros	El docente tiene la responsabilidad de calificar y acreditar, al igual que dar retroalimentación. Esta puede ser de manera telefónica, por correo electrónico o mensaje de texto. De igual manera, algunos docentes tienen el rol de grabar la sesión o clase que se vaya a pasar por televisión o radio.
Enseñanza en línea	• Apertura • Flexibilidad • Eficacia • Acompañamiento personalizado • Economía • Síncrona y asíncrona • Recursos en línea.	• Schoology • Edmodo • Blackboard • Zoom • Google Hangouts • Google Scholar	Tutor acompañar y asistir al alumno en su proceso de aprendizaje.
Enseñanza virtual	• Flexible • Eficacia • Automática	Plataformas como: • Canvas • Blackboard • Edmodo • Schoology o por correo electrónico.	Se comparten materiales de consulta y trabajo mediante plataformas, donde los estudiantes podrán subir sus actividades para revisión y posteriormente podrán recibir retroalimentación para ver sus áreas de oportunidad.
Enseñanza híbrida	• Clases presenciales • Antónima • Colaborativa	• Ordenador • Recursos físicos	Adapta a las necesidades de los estudiantes, atendiendo sus capacidades técnicas cognoscitivas.
Enseñanza por móvil	• Apoyo educativo • Fácil acceso • Instantaneidad • Interacción	• Toda aplicación o plataforma que se pueda	Manejo del móvil.

	• Constancia • Portabilidad	leer por el móvil.	
Enseñanza remota de emergencia	• Prioriza la situación de emergencia. • Agrupa a todas las acciones provenientes de los gobiernos.	• Varían dependiendo o del método.	Puede variar dependiendo del método que se utilice.

6. La brecha digital y sus tipos

El termino procede del inglés “digital divide”. La brecha digital significa fractura digital se define como la separación que existe entre las personas que utilizan las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y aquellas que no tienen acceso a las mismas y que aunque las tengan no saben cómo utilizarlas.

La UN ICT Task (Force) define la brecha digital de la siguiente manera:

En los últimos años, como consecuencia de que las tecnologías de la información y de la comunicación se han convertido en la columna vertebral de la economía de la información mundial y de que han dado lugar a la sociedad de la información, se ha puesto mayor atención a la diferencia de acceso a las TIC entre los países desarrollados y los países en desarrollo. Esta diferencia se conoce como la “brecha digital”. Pero ¿qué tan grande es? ¿Está creciendo o se está reduciendo? Una manera significativa de medir esta diferencia de acceso a las TIC es estudiar las divergencias entre los países desarrollados y los países en desarrollo en lo concerniente a la introducción de diversos servicios de TIC (teléfono, teléfono celular, internet) y de computadoras portátiles, en la última década. [...] La diferencia se ha reducido visiblemente, con un progreso particularmente rápido en el sector de los teléfonos celulares y en el uso de internet.

EL investigador holandés (Van Dijk) afirma que la brecha digital está en constante evolución dado el surgimiento de nuevos usos tecnológicos, que son apropiados más rápidamente por aquellos que tienen el acceso en forma más permanente y de la mejor calidad

De lo dicho anteriormente sugiere los siguientes tipos de brechas:

La primera, la brecha de acceso. Se hace referirse al no tener acceso a la tecnología, a los ordenadores, a los dispositivos móviles de altas prestaciones, ya que no todas las familias disponen de dispositivos para trabajar con sus hijos, y la falta de conectividad porque hay zonas que no la disponen tal como las zonas rurales o determinados barrios en cualquier ciudad.

La segunda, la brecha de uso significa la disponibilidad de la conexión en los hogares, pero falta aparatos compartidos entre las personas que viven juntos. En estos casos se ven obligados a organizarse y repartirse su utilización.

En tercer lugar

La tercera, la brecha competencial. Se trata de carencias en las competencias digitales, en este caso los docentes carecen de los conocimientos y formación necesarios para hacer un uso óptimo de los mismos, es decir, si su nivel de competencia digital es bajo.

La última, la brecha digital de género. Se refiere a la falta de modelos a seguir y la percepción de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) como campos mayoritariamente masculinos son algunos de los obstáculos a salvar para garantizar la igualdad de género, y ayudar a las mujeres a adoptar un papel activo en el uso de las tecnologías en el ámbito educativo.

Capítulo II

1. Motivación por la clase virtual de estudiantes de lenguas extranjeras en época de pandemia Covid 19

El presente capítulo relacionado con la motivación y desmotivación en estudiantes frente a la clase virtual de lenguas extranjeras tomamos como base algunos estudios que, desde la presencialidad que abordaron el tema de la motivación y de la desmotivación como ese caso realizado por Ramajo Cuesta. A, (2008). titulado: *La importancia de la motivación en el proceso de adquisición de una lengua extranjera*, quien a través de un estudio de ambientes de aprendizaje de lenguas extranjeras que pudieron determinar en el marco de este último, que los estudiantes tienen una expectativa frente a los materiales propios para el desarrollo de las actividades asociadas al aprendizaje de las lenguas extranjeras, y que cuando el entorno de aprendizaje es reducido no hay una observación del disfrute total en el comportamiento de los estudiantes, por tanto este estudio permitió determinar que para tener una mayor motivación en el estudiante es preciso contar con atmósfera adecuado y pertinente para tal finalidad, lo cual teniendo en cuenta los resultados obtenidos en esta investigación concuerdan con que el hecho de no tener un espacio presencial para el desarrollo de las tareas de aprendizaje de lenguas extranjeras produce desmotivación en los estudiantes.

En otro estudio realizado por Agudo, J. M. (2001).titulado: *La activación y mantenimiento de la motivación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera*, se abordaron los procesos psicosociales en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera que delimitan actitudes y estrategias dentro del clima motivacional percibido por los estudiantes, en donde se pudo establecer que cuando existe un direccionamiento pedagógico acertado para la edad e intereses de los estudiantes, muestran actitudes más positivas y mayor motivación hacia la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, mientras que; cuando la tarea práctica en esta asignatura se limita el cumplimiento de unos contenidos programáticos que combinan con actividades rutinarias, se encuentra una desmotivación especialmente en aprendices del género masculino, lo cual se asemeja a la percepción obtenida en los resultados del presente estudio.

Además, Tapia, J.A. (1992), en su trabajo Titulado: *Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención*. En este estudio cree que la mejora de la motivación de los estudiantes en general y de los adolescentes en particular no es sólo cuestión del esfuerzo aislado de un profesor. Pues, para él se planifica curricularmente la enseñanza de los contenidos de las distintas disciplinas, estableciéndose objetivos de distinto nivel, las distintas

comunidades educativas deberían plantearse sistemáticamente el desarrollo de motivos adaptativos, creando un contexto de mensajes, metas, exigencia, refuerzos y valores que modelase y modelase tales motivos en los alumnos.

Finalmente, en *“La Teoría de la Autodeterminación”* (Deci y Ryan, 1985) que constituye un modelo explicativo de la motivación humana. Dicha teoría determina en qué medida las personas se involucran o no libremente en la realización de sus actividades, teniendo en cuenta una serie de mecanismos psicológicos reguladores de la conducta y buscando una mayor orientación hacia la motivación determinada.

Dentro de esta teoría, se encuentran, de menor a mayor medida, los diferentes tipos de motivación: la desmotivación, la motivación extrínseca y la motivación intrínseca. A su vez, cada uno de estos tipos de motivación tiene su propia estructura, estando regulados por la persona, de forma interna o externa. En este sentido, se encuentran, de menor a mayor medida, los diferentes tipos de motivación:

La desmotivación
La motivación extrínseca
La motivación intrínseca
Figura 2: Tipos de motivación según Deci y Ryan.

Elaboración propia.

De lo anterior, tiene que ver con el componente motivacional que se abordó en este capítulo, en donde es posible afirmar que cuando no existe un ambiente adecuado, materiales y didáctica específica para aprendizaje de cualquier asignatura no se logra despertar interés en el estudiantado.

2. Definición de conceptos

2.1. Concepto de motivación

En este apartado es importante resaltar la posición de diferentes autores sobre el concepto de motivación, iniciando por la propuesta de Maslow (1991) quién considera a la motivación como un ideal superior de suplencia de necesidades inferiores y superiores del ser humano, mientras que desde la postura de Piaget (1973 citado por Rodríguez (2009), la motivación se relaciona con la voluntad del individuo y su interés por aprender todo lo relacionado con su entorno.

Al tenor de lo anterior, Chiavetano (1990) define la motivación como esa interacción del individuo con las situaciones que lo rodean y que lo condicionan en la interrelación de

vida con otros individuos. En consonancia con lo anterior, Herzberg (1959) citado por Guerra & Flor (2014), considera a la motivación como la resultante de la influencia de dos factores: la motivación per se y los factores de higiene, mientras que, McClelland (2005) sugiere que la motivación de un individuo está asociada al logro de tres necesidades:

1. La necesidad del logro
2. La necesidad de poder
3. La necesidad de afiliación

Finalmente, según el artículo de motivación humana según Freud (s.f.) citado por Triglia, Adrián. (2020). considera que la motivación responde a condicionantes de tipo consciente e inconsciente que determina actos y decisiones en el ser humano, a las cuales les llama pulsiones. Este autor afirma que la pulsión que hace mover básicamente al hombre es como energía pulsional relacionada con todo aquello susceptible de ser comprendido bajo el nombre de amor, o sea, amor sexual, amor del individuo a sí mismo, amor materno y amor filial, amor a la humanidad en general, a objetos y a ideas abstractas. Para finalizar, en la figura 1 se presenta un mapa de navegación sobre el concepto de motivación en general.

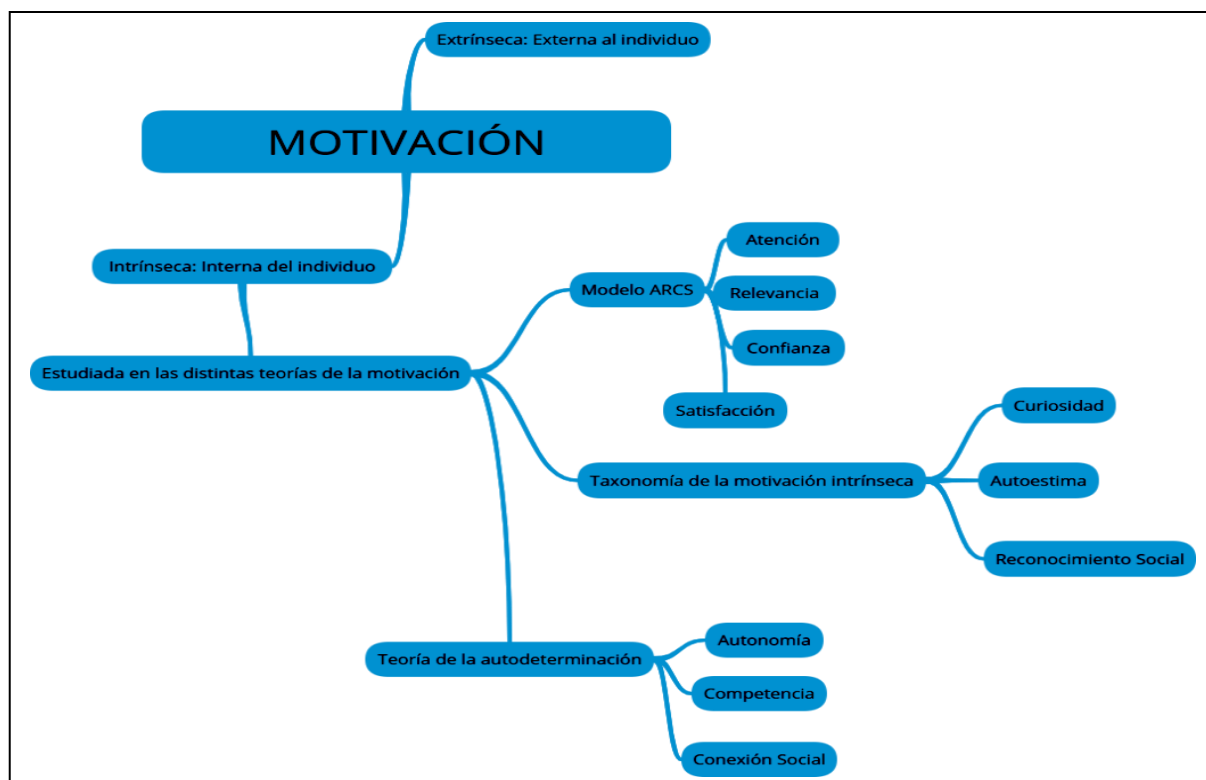


Figura 3. Mapa de navegación del concepto de motivación en general

Fuente: Rodríguez (2009).

2.2. Concepto de desmotivación

De acuerdo con Álvarez & Martínez (2016) la desmotivación es un término contrario a la motivación y se entiende como una conducta adoptada por el individuo, en la que se interpreta una baja autoestima y carencia de habilidades para desarrollar una tarea determinada, lo cual se suma a la posible existencia de conflictos cognitivos que, desde el seno de la relaciones interpersonales, de los contenidos sociales y culturales y, de los estereotipos propios del individuo, genera un desarraigo frente a la realización de una labor en particular.

A su vez, Esparcía González, A.J. (2018) ha señalado que existe un modelo ecológico de la desmotivación como se presenta en la figura 2, que parte desde aspectos individuales en un primer plano y que subsecuentemente, se conectan con el nivel familiar y, desde allí, hacia variables del entorno como pueden ser la escuela, la comunidad y los impactos que desde los comportamientos sociales de los individuos y la cultura generan una desadaptación del individuo.

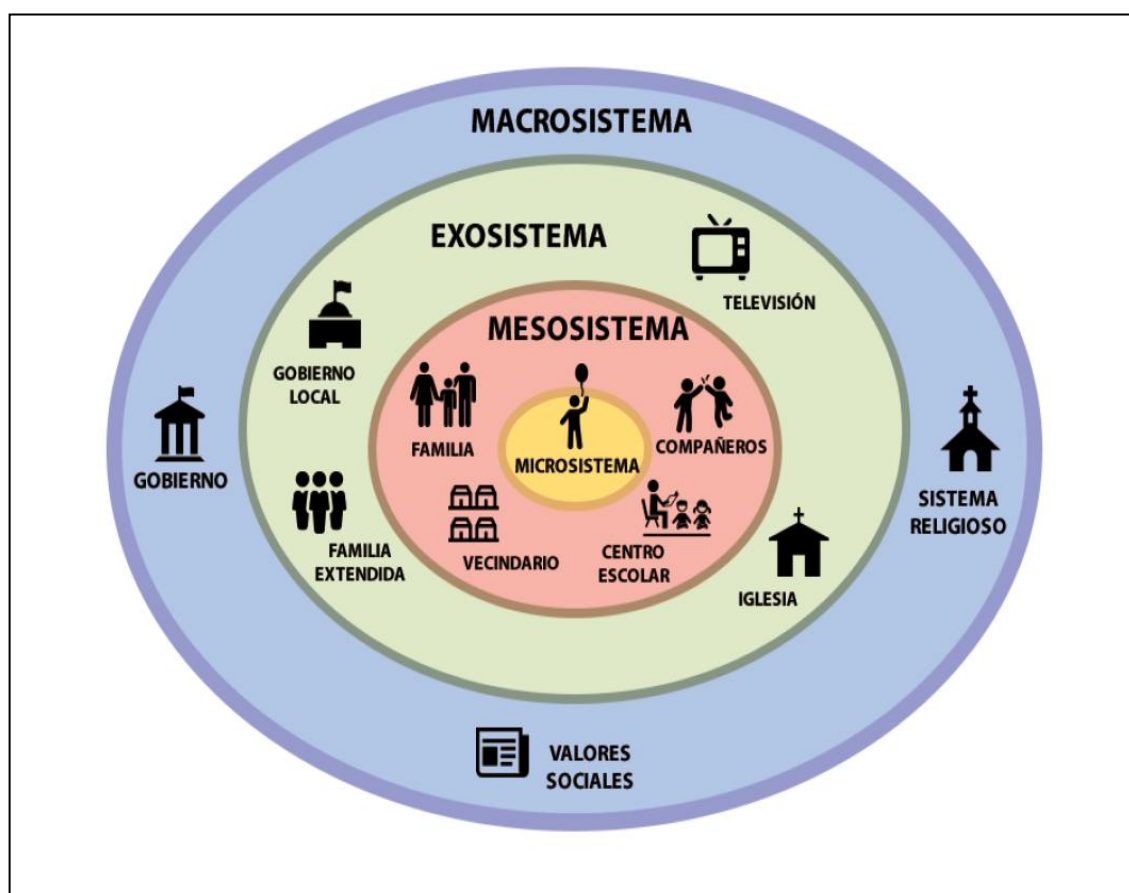


Figura 4. Modelo ecológico de la desmotivación

Fuente: Esparcía González, A.J. (2018).

2.3. Concepto de estudiante

De acuerdo con autores como Dubet (2005) no se puede hablar del concepto de estudiante, sino de “los estudiantes”, pues es más una forma compleja de vida colectiva y no individual, por lo que señala que:

“Conviene, primero, definir la condición de estudiante como una experiencia juvenil. El estudiante es un joven que se aleja más o menos de su familia, que adopta un estilo de vida sometido a una serie de condiciones: el alojamiento, la ciudad donde estudia, la naturaleza de sus recursos, el tipo de sociabilidad que adopta, sus opciones ideológicas y políticas” (p. 2).

Además, según Piaget citado por Castaño (2006), el estudiante es:

“(...) el sujeto que aprende, el cual es activo en la construcción de su aprendizaje, ya que mediante este satisface la necesidad de equilibración, dándole sentido al mundo que le rodea, al establecer una coherencia entre aquel y sus esquemas cognitivos. La potencialidad cognitiva del sujeto dependerá del nivel de desarrollo que esté presente y sus esquemas cognoscitivos” (p. 13).

3.1. Teoría general de la motivación

La teoría general de la motivación trae como principal exponente a Abraham Maslow, quien en 1943 presentó la pirámide psicológica de las necesidades para la realización personal como teoría de la satisfacción del ser humano, contemplado en 5 niveles. Dichos niveles están relacionados con las necesidades fisiológicas, la seguridad, las necesidades sociales, la estima y la autorrealización (Maslow, 1991).

En cuanto a las necesidades fisiológicas, Maslow considera que es el primer nivel de supervivencia del ser humano donde se genera aspectos intrínsecos de su sustento que están relacionados con el aire, el agua y el alimento, entre otros; los cuales constituyen el nivel más básico de supervivencia del organismo. Por su parte, las necesidades de seguridad, están articuladas con esa tendencia de conservación del ser humano ante situaciones de riesgo o de dolor, que implica la creación de estrategias para generar estabilidad y protección de sí mismo (Maslow, 1991).

Frente a las necesidades sociales, Maslow considera que los aspectos fisiológicos y de seguridad crean una motivación para llegar a este nivel, en donde lo observado por las investigaciones de Maslow, lo relacionan con el carácter social formal e informal del ser humano para su participación afectiva y social. En adición, las necesidades de estima, se conocen también como necesidades de ego y autoestima, con las cuales el individuo a partir

de su interacción y relacionamiento social tiene una visión, respeto y autovaloración de sí mismo (Maslow, 1991).

Finalmente, las necesidades de autorrealización se conocen también como superación o actualización del individuo en el ánimo de trascender o dejar huella, explorando al máximo sus habilidades, talentos o destrezas, en el logro claro está, de una serie de metas o propósitos vinculados a la competitividad o a los objetivos que le impone el entorno social y cultural (Maslow, 1991). En la figura 3 se esquematiza los niveles propuestos por Maslow (1991).

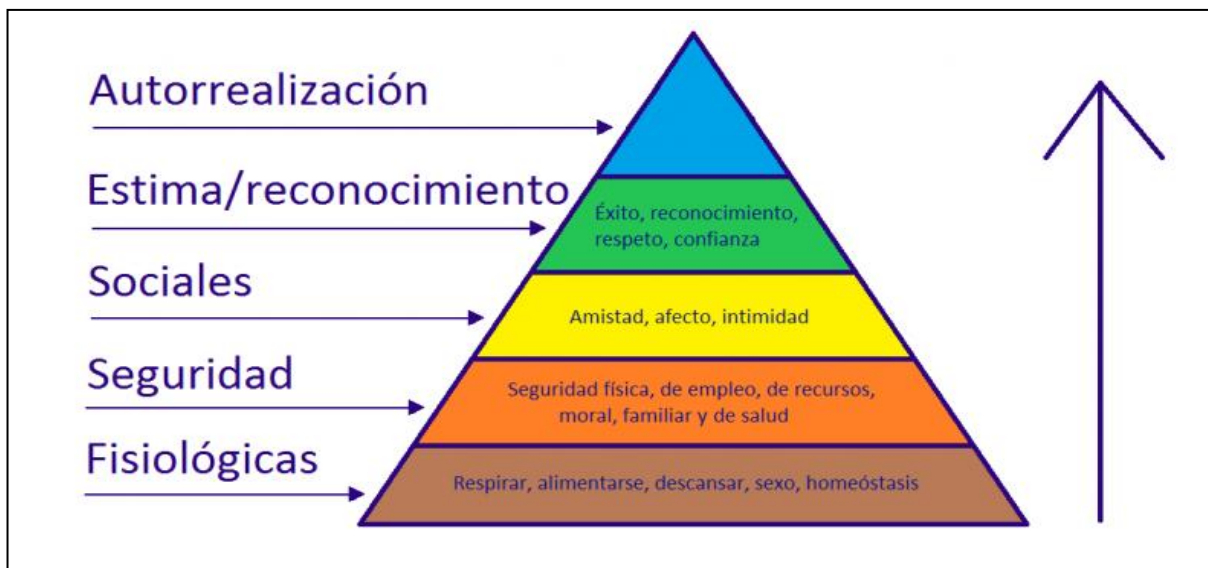


Figura 5. Pirámide de Maslow

Fuente: Maslow (1991).

Masacon, López & Lára (2017) han mencionado frente a la propuesta teórica de Maslow, que cada uno de los niveles de necesidades responden al reconocimiento de estatus de autoestima y libertad, así como de adaptación o ajuste que pueden entenderse desde un orden inferior o superior, las cuales se asocian a las motivaciones físicas y de seguridad y, de aquellas constitutivas de lo social, autoestima y realización, respectivamente.

Aunque el enfoque de Maslow es suficientemente amplio y representa dentro de los estudios comportamentales uno de los modelos más aceptados frente a la satisfacción y a la motivación en general que, aunque existen una variedad de teorías complementarias, la propuesta de necesidades físicas y supervivencia escrita por Maslow encierra unas jerarquías que desde el ámbito de la motivación generan una perspectiva científica confiable.

3.2 Tipos de motivación

3.2.1. Motivación extrínseca

Frente a las categorías de motivación la de tipo extrínseco responde a tres aspectos fundamentales relacionados con la recompensa, el castigo y el incentivo, a través de los cuales el individuo modifica su conducta aumentando la probabilidad de realizar una acción cuando el factor externo está asociado a la recompensa, mientras que, en relación al castigo, la modificación conductual reduce la posibilidad de que el sujeto vuelva a tener un patrón comportamental hacia la realización de una actividad (Zurita & Walle, 2019).

Por su parte, el incentivo como uno de los elementos de la motivación extrínseca más importantes, está asociado a que el individuo atraiga o repele la realización de una secuencia de conducta. Se ha considerado en estudios como los de x que en cuanto aprendizaje y a las experiencias de vida, los individuos responden cotidianamente a una diversidad de elementos externos que lo condicionan en diferentes planos de conciencia a la repetición de un evento en diferentes contextos (Llanga, Silva & Vistin, (2019).

Desde aquí, Usán & Salavera (2017) han expresado la existencia de un condicionamiento operante como parte del aprendizaje de secuencias de conducta ante eventos reforzadores positivos o negativos en relación a la motivación extrínseca. En la figura 4 se presenta un esquema sobre la motivación extrínseca.



Figura 6. Esquema de motivación extrínseca

Fuente: Aiteco (2021).

3.2.2. Motivación intrínseca

Por su parte, la motivación intrínseca está relacionada con el impulso del sujeto a la realización de actividades desde concepciones básicas de gusto es decir de la necesidad

psicológica o fisiológica que le auto-determinan para ser responsable de la iniciación y persistencia en una conducta (Pereyra, 2020).

Frente al particular, Santurio & Fernández (2017) mencionan que la autodeterminación efectividad y curiosidad son las variables imperantes en la motivación extrínseca, donde el común denominador del sujeto es el disfrute y goce de acciones motivadas, a través de las cuales recibe un reconocimiento social.

En este plano, Melián & Martín (2018) se han referido a que las características propias del sujeto su roce social y culturalidad, tiene incidencia en el aumento de la motivación intrínseca cuando las actividades que realiza son ricas en desafíos que puede alcanzar a través de la exploración de habilidades y destrezas, en medio de un núcleo social en el que se moviliza el individuo. En la figura 5 se presenta un esquema sobre la motivación intrínseca.



Figura 7. Esquema de motivación intrínseca

Fuente: Aiteco (2021).

3.3. Factores que promueven la motivación

Porter y Lawler (1991) citado por Dorta G, Carmelina. González B, Isabel C. (2003) desde el modelo de expectativas han comentado sobre los factores que promueven la motivación, explicado por el comportamiento del individuo al incluir el desarrollo de habilidades y rasgos frente a un tipo de esfuerzo determinado que, esencialmente tienen que ver con un proceso de motivación, desempeño y satisfacción como se muestra en la figura 6.

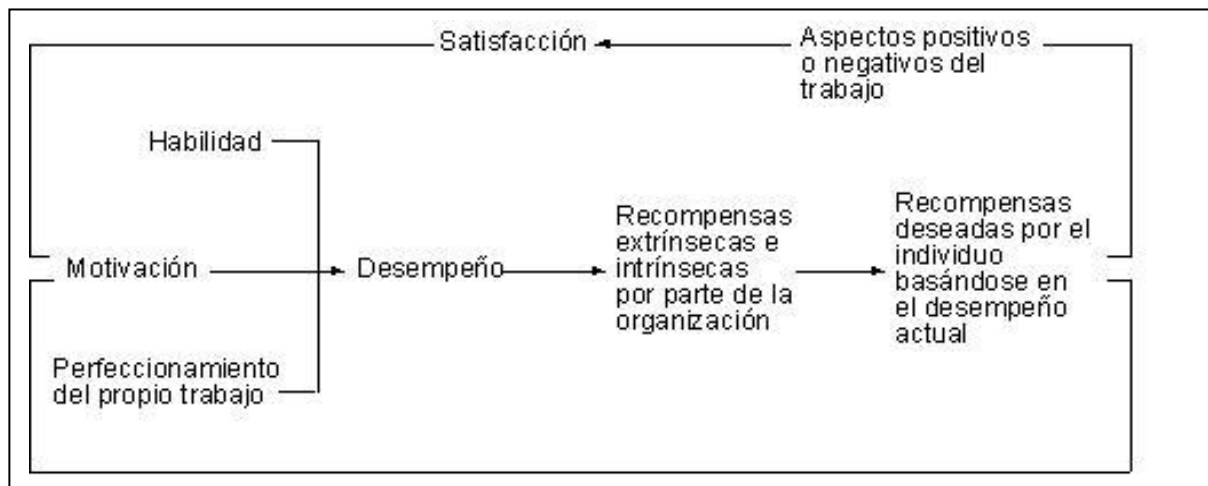


Figura 8. Ciclo de los factores motivacionales

Fuente: Dorta G, Carmelina. González B, Isabel C. (2003)

Desde este modelo se han tomado del trabajo de Porter y Lawler (1991) citado por Dorta G, Carmelina. González B, Isabel C. (2003) que se muestra en la figura 7, delimita seis variables como influyentes de la motivación, dentro de las cuales en primera instancia se encuentra el “dinero” como parte de la suplencia económica y estilo de vida que requieren las personas, el cual ha sido abordado ampliamente por Maslow. Una segunda variable descrita por Freedman y Havighurst (1954) está asociada a lo que denominaron “actividad”, la cual se asocia a la búsqueda de sentido a lo que el individuo hace, en donde utiliza parte de sus energías vitales para el logro de un propósito determinado.



Figura 9. Modelo de expectativas

Fuente: Hellriegel y Slocum (1998).

Un tercer aspecto, se relaciona con la “autoestima”, la cual ha sido abordada por Wilensky (1961) y Maslow (1991), articulándola a tres tipos de subvariables a saber:

1. Libertad para la realización de una labor
2. Relatividad de autoridad y responsabilidad
3. Oportunidad de interacción social

Como cuarta variable se halla la “interacción social”, determinándose con ella el rasgo imperativo del relacionamiento del individuo con sus congéneres en las actividades que pueda desempeñar desde cualquier contexto sociocultural y, que involucra la oportunidad de hacer contacto comunicativo efectivo de carácter explícito o íntimo para influir con su pensamiento en las acciones de terceros.

El quinto elemento se relaciona con el “estatus social”, entendido éste como el prestigio que quiere alcanzar el individuo frente a una serie de expectativas y estereotipos aceptados social y culturalmente. Finalmente, la eficacia abordada por White (1959) y Maslow (1991), entre otros, propone un enfoque motivacional sobre la base del trabajo bien realizado como mecanismo innato de generar impulsos primarios para continuar con el desarrollo de una determinada labor.

4. Desmotivación

Frente a este particular, Adams (1963) citado por Hellriegel y Slocum (1998) propuso la Teoría de la Equidad: Motivación y Desmotivación que se esquematiza en la figura 8, a través de la cual explica que la desmotivación es la resultante de una percepción de trato y comparación, bajo el referente de otras personas y situaciones desde elementos que el autor denominó como justo o injusto.

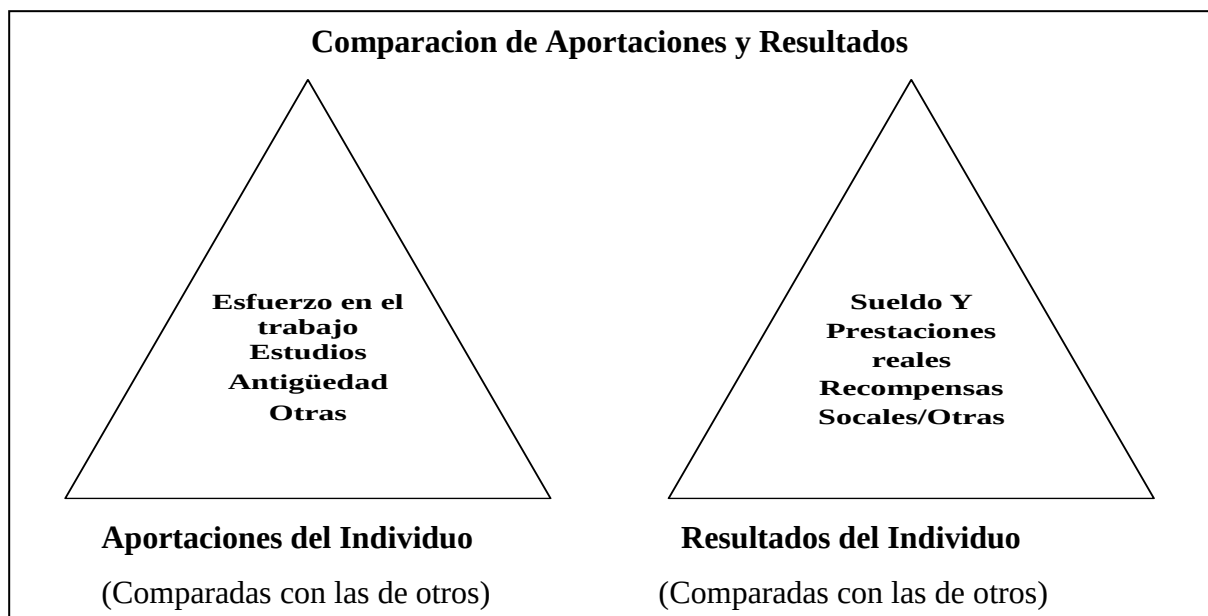


Figura 10. Modelo de Adams
Fuente: Hellriegel y Slocum (1998).

Adams (1963) es enfático al señalar que la desmotivación se constituye un problema de carácter dañino que puede ser originado de circunstancias simples o complejas, el cual no debe ser desestimado, pues tanto la motivación como la desmotivación, tienen implicaciones en el desarrollo integral del individuo.

Cualquier actividad que realiza el ser humano de forma consciente e inconsciente es precedida por una serie de disposiciones conductuales que le permiten seguir una ruta de acciones conducentes a un objetivo de corto, mediano o largo plazo, que en su conjunto, representan una condicionalidad formulada de situación propicia y elementos internos tanto externos, que en el fenómeno psicológico generan discrepancia entre el propósito y la actividad (Stellian, Buitrago & Bedoya, 2018).

Autores como Bellofiore (2019) menciona que la desmotivación puede cobrar varias formas y grados de intensidad que se extienden a diferentes escenarios, momentos y situaciones de la vida de una persona, en el plano del “yo” y de las relaciones personales que, fundamentalmente otorgan al individuo la suspensión de las actividades conexas con el logro de un propósito específico.

4.1. Factores que promueven la desmotivación

La desmotivación concebida como un tipo de fracaso de acuerdo con Marchesi (2004) citado por Ricoy & Couto (2018), tiene a su vez una serie de factores que lo promueven y que están relacionados con un problema generalizado que puede tener su origen en aspectos éticos, morales y cognitivos, principalmente; en donde el impulso de satisfacción de necesidades relacionadas con la supervivencia, seguridad, autorrealización personal y social como lo propuso Maslow, se ven soslayadas por la prevalencia de factores adversos de tipo interno y externo del individuo, tal y como se esquematiza en la figura 9.

Al respecto Marchesi (2004) presta atención a una serie de variables que impactan negativamente la motivación, entre las cuales se encuentra el “tipo de metas” como rasgo característico de la desmotivación cuando las actividades de logro no son atractivas o participativas, ni despiertan la curiosidad.



Figura 11. Factores de desmotivación concebida

Fuente: Ricoy & Couto (2018).

De otro lado, la “autoestima” como variable en sentido negativo genera una desvalorización de la persona desde su imagen propia y la desvinculación social. En adición, otra variable considerada por el autor, está vinculada a la “incomprensión de la tarea”, es decir, a la incapacidad del individuo por sentirse satisfecho frente a la descripción de la realización de una o más actividades, por lo tanto, persiste el error en la ejecución de las mismas.

El “desinterés” por su parte, es atribuido a esa falta de sentido del trabajo a realizar, pues no se contextualiza o es poco pertinente para el sujeto, lo cual se conecta también con la variable de falta de autonomía y participación, debido al escaso protagonismo que tiene el sujeto en su núcleo social. Por último, como agente dinamizador de la desmotivación se encuentran los “referentes cercanos”, es decir, compañeros de trabajo, de estudio o familia, entre otros; quienes producen imaginarios desfavorables que generan conflicto con el nivel cognitivo y discurso del sujeto.

5. La motivación del estudiante

La motivación en el estudiante ha sido considerada teóricamente como uno de los elementos influyentes en los procesos de aprendizaje que tiene repercusión sobre los objetivos académicos y el rendimiento escolar, partiendo desde el fomento del interés en los estudiantes, es decir, de lo que se denomina una motivación extrínseca escolar, la cual delimita el componente de motivación intrínseca en el estudiante, a la que se hace referencia como la actitud emprendida por el educando para acercarse desde su interés y voluntad propia a las obligaciones académicas como motor del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación (Medrano & Mateos, 2018).

Ya autores como Usán & Salavera (2017) han mencionado que la motivación resulta ser el elemento diferenciador del proceso académico, puesto que, el estudiante en cualquiera

de sus edades puede mostrar un interés nato y una predisposición a aprender, en donde su dedicación, hábitos y atención a las tareas, generarán como consecuencia una mayor facilidad para alcanzar las metas académicas y, por ende, se traducirá en resultados académicos o rendimientos en el aprendizaje.

Ahora bien, otra perspectiva teórica como la planteada por León & Musitu (2019) sugieren que hay un papel preponderante dentro del destino del sistema educativo, que está ligada no sólo la intencionalidad de la educación por entregar una serie de procesos de enseñanza aprendizaje, sino que estos deben articularse con las motivaciones que tiene los sujetos alrededor de las metas o propósitos personales. De esta forma, la motivación escolar debe estar de la mano de la motivación del estudiante como forma de alcanzar un verdadero acople entre los contenidos, los planteamientos del docente y las necesidades del estudiante.

6. La desmotivación del estudiante

Autores como Kholberg (1981) citado por Tapia, V.J. (2014) desde su planteamiento teórico del desarrollo social del individuo, considera que existen una diversidad de factores que abarcan la transformación social del hombre, en los cuales es preciso señalar que la desmotivación llega como consecuencia de un modelo explicativo que va más allá de los contextos de su desarrollo y, en general, tienen que ver con influencias e interdependencias entre la forma en la que ha sido educado el sujeto y los propios intereses socavados mediante elementos desmotivadores externos, pues esencialmente, desde la niñez existe una motivación hacia la realización del todo, y poco a poco, en el transcurso de la vida, son los elementos conexos a su experiencia los que le llevan a tener una desmotivación de tipo endógena.

En consonancia con lo anterior, Maslow (1991) expresa que esa pérdida de motivación o desmotivación surge como impulso del ser humano ante la frustración, ya que no puede satisfacer las necesidades básicas de supervivencia y seguridad, así como aquellas relacionadas con la realización personal y social, por lo que esa voluntad de aprender para el caso del estudiante, significa una disminución en la meta atractiva del aprendizaje relacionada con una sensación de falla, pérdida o fracaso, ante determinados esfuerzos que, desde su función de la realización de las tareas, influyen en la creación de barreras para la motivación del alumnado.

7. Motivación o desmotivación hacia la clase virtual

De acuerdo con Hernando, Catasús, & Arévalo (2018) el aprendizaje virtual ha sido un modelo que emergió desde los años 90 con la aparición de la internet, y que paulatinamente ha venido siendo un protagonista de diferentes entornos educativos. Ahora bien, con ocasión de la pandemia provocada por el coronavirus a nivel mundial desde marzo del año 2020, este aspecto ha tomado mucha fuerza en la comunidad académica, ya que ha sido el medio prevalente para poder continuar con la vida académica en los diferentes niveles de escolaridad.

Para el caso del aprendizaje de lenguas extranjeras, este tema no ha sido ajeno, pues muchos estudiantes se han visto abocados a continuar su ritmo de clases a través de la virtualidad e incluso muchas asignaturas de lenguas extranjeras han tenido que desarrollarse en casa a través de este medio tecnológico.

El fenómeno provocado por la aparición del coronavirus en el mes de marzo del año 2020 y que se extiende hasta la actualidad ha generado transformaciones atípicas dentro del curso universitario, en donde los aspectos relacionados con la clase de lenguas extranjeras, han tenido diferentes tipos de impacto, entre los cuales se cuentan aquellos de tipo negativo y que se relacionan con la motivación y desmotivación del estudiante hacia la clase de lenguas extranjeras en modalidad virtual.

Es evidente que, el aprendizaje de lenguas extranjeras ha sido concebido como una cátedra a través de la cual se promueve el aprendizaje y la enseñanza de lenguas y, en algunos casos, cuando se trata de tareas específicas el escenario en el cual se desarrolla tiene que ver con campos especializados como el modelo presencial en los aulas.

Sin embargo, la pandemia que azota al mundo en atención al covid-19, generó transformaciones profundas en la concepción de la clase de lenguas extranjeras, y traza en los estudiantes elementos de desmotivación en la realización de la misma a través de la virtualidad.

Marco metodológico

Marco metodológico

1. El diseño de investigación

El diseño es el método que vamos a seguir para demostrar lo que hemos planteado como objetivos, es una estrategia metodológica y estadística desarrollada para alcanzar el objetivo de la investigación, esto quiere decir que hay muchos y nosotros hemos utilizado lo siguiente:

Tabla n° 3: métodos usados en la investigación.

Fuente: Elaboración propia

	Según el paradigma	Según la finalidad
predominante	Teórica	Aplicada
Cuantitativo	Descriptivo/ Correlacional	No experimental

Tabla

Hemos planteado un diseño metodológico cuantitativo de tipo descriptivo correlacional no experimental, con el cual buscamos conclusiones estadísticas para recopilar información y adquirir una percepción sobre la situación actual de la pandemia relacionándola con los recursos tecnológicos o modelos pedagógicos utilizados y las nuevas condiciones que han requerido que el profesorado usa y si este último ha recibido una formación en herramientas de TIC.

2. Tipo de estudio descriptivo (según la finalidad teórica)

Descriptivo, porque vamos a identificar, determinar, describir, analizar e interpretar todos los cambios que ocurren durante la aplicación de las herramientas tecnológicas, y tiene como objetivo central, la descripción de la actuación de los profesores frente a este cambio; para situar el nivel del alcance del docente en la formación de sus estudiantes .

3. La muestra

Nuestro cuestionario va a ser dirigido en primer lugar a los jefes de departamentos de (español, francés e inglés) y en segundo lugar a los profesores y estudiantes del MI y MII los que han estudiado en la era del Covid 19 desde el 15 de marzo de 2020 hasta el 15 de marzo de 2021.

- **Departamento de español:** 5 profesores que enseñan a 27 estudiantes cuya especialidad es didáctica de lenguas extranjeras.
- **Departamento de francés :** en este se estudia tres especialidades y son las siguientes

- ✓ Didáctica de lenguas extranjeras: 6 profesores que enseñan a 54 estudiantes.
- ✓ Ciencia del lenguaje: 7 profesores enseñan a 38 estudiantes.
- ✓ Literatura y civilización: 6 profesores enseñan a 30 estudiantes.
- **Departamento de inglés:** 19 profesores para dos grupos de 52 estudiantes con una total de 104 estudiantes de literatura y civilización.

Es una muestra de 34 miembros repartida entre jefes de departamentos, profesores que reparten clases a estudiantes de tres departamentos.

De estos últimos hemos escogido a 27 con los cuales la investigación se enmarca dentro del estudio de motivación y desmotivación de los estudiantes en la clase de Lenguas Extranjeras Virtual en los grados de máster de la Universidad de Ammar Telidji de la ciudad de Laghouat, en un rango de edades comprendidas entre 20 a 23 años.

4. Variables

Las variables de estudio que hemos tomado para esta investigación son las siguientes.

- En la dimensión socio demográfica (variables socio demográficas), se encuentran estas variables :
 - Variable Edad: 29-30 años, 35- 40 años, 45 - 50 años, 55- 60 años .
 - Variable Género: mujer, hombre
 - Variable de Estado civil del docente: soltero(a) /casado(a) /divorciado(a) /viudo(a)

Existen otras dimensiones que queremos analizar y son las siguientes:

- Variable de emoción: miedo, estrés, aburrimiento, alegría.
- Variable preparación/formación: necesidad de formación y disposición a la formación.
- Variable competencia digital: información y alfabetización informacional, comunicación y colaboración, creación de contenidos digitales, seguridad y resolución de problemas.
- Variable nivel competencia digital: A1, A2, B1, B2, C1 y C2

Variable de motivación: motivación o desmotivación hacia la enseñanza virtual.

5. Técnica e instrumento usados en este estudio

Hemos escogido el cuestionario porque trata de recoger las opiniones por medio de formularios con preguntas de un conjunto de personas, por esta razón el cuestionario aplicado es mixta que contempla algunos test, preguntas cerradas y abiertas. Recolectamos datos sobre variables de base (edad, sexo, estado civil, nivel donde se desempeña, cargo que ocupa,

etc.). Por otra parte, buscamos informaciones sobre los nuevos escenarios docentes, uso de tecnologías, los recursos y estrategias utilizados en los espacios virtuales, tal como: las herramientas de comunicación que usa para sus clases, el tiempo dedicado para la realización sus actividades académicas, las condiciones de internet que dispone.

También, hemos añadido la entrevista para concretizar el trabajo en un contexto más abierto.

5.1. El cuestionario

El cuestionario es un procedimiento considerado clásico en las ciencias sociales para la obtención y registro de datos. Su versatilidad permite utilizarlo como instrumento de investigación y de evaluación de personas, procesos y programas de formación. Es una técnica de evaluación que puede abarcar aspectos cuantitativos y cualitativos. Su característica singular radica en que para registrar la información solicitada a los mismos sujetos, ésta tiene lugar de una forma menos profunda e impersonal, que el "cara a cara" de la entrevista. Al mismo tiempo, permite consultar a una población amplia de una manera rápida y económica.

Según Julio Meneses, el cuestionario consiste en un conjunto de preguntas, normalmente de varios tipos, preparado sistemáticamente y cuidadosamente, sobre los hechos y aspectos interesantes en una investigación o evaluación, y que puede ser aplicado en formas variadas, con esta técnica se puede traducir la información a un conjunto de preguntas específicas, levantar la moral, motivar y alentar a la participación y minimizar el error de respuestas.

Los tipos de preguntas del cuestionario semiestructurado elaborado por nosotros mismos son los siguientes: **una primera parte** dicotómicas, de elección múltiple y de filtro y **la segunda parte:** cerradas.

5.2. Entrevista

Según (Dessler, 2001), "La entrevista es un procedimiento de selección diseñado para predecir desempeño laboral futuro basado en las respuestas orales de los solicitantes a las preguntas orales". La entrevista es la parte más importante de todo el proceso de contratación. Es el método principal para recolectar extra información sobre un candidato. Se utiliza para evaluar los conocimientos, habilidades y talentos de los solicitantes relevantes para el trabajo. Su propósito es determinar si un candidato debe ser entrevistado más a fondo, contratado, o eliminado de la consideración.

6.Procedimientos de implementación

La idea de elaborar este trabajo de investigación, nos viene el mes de agosto, cuando ya se lanzaba la enseñanza virtual, lo que nos ha llamado la atención, es como la pandemia del Covid 19 ha podido sustituir el sistema universitario argelino de lo presencial a competencias digitales.

Lo que nos ha gustado mucho, como estudiantes es estudiar en cualquier momento, esta nueva tendencia de enseñanza nos ha facilitado mucho la tarea tanto casera como académica.

Otro punto positivo, es la oportunidad que se ofrecía a los estudiantes que tenían problemas de salud o afectados por el coronavirus.

Esta situación nos ha dejado pensar en la creación de sesiones de clases en línea o a distancia a largo plazo para reforzar la formación de los estudiantes.

Al afrontar la realidad, nos preguntamos sobre su realización, aquí nos encontramos frente a un montón de dudas, entre ellas la capacidad de los profesores para compartir y crear conocimientos digitales, sus grados de satisfacción hacia este cambio.

Por esta razón, nos hemos puesto en práctica para descubrir más y para llevar a cabo este trabajo intentamos describir las fases del desarrollo de nuestra investigación, indicando como se ha hecho la recogida, el análisis y la interpretación de los datos.

- a) Definir el problema y formular la hipótesis y las preguntas de la investigación: En primer lugar, hemos definido el problema de nuestro estudio, luego hemos formulado una hipótesis y unas preguntas de investigación relacionadas con nuestro tema “La Competencia Digital”
- b) Seleccionar la muestra.
- c) Determinar el enfoque, el diseño, los instrumentos y el método de trabajo.
- d) Interpretar los datos obtenidos: Una vez elaborada la entrevista y el cuestionario, hemos ejecutado el proceso del análisis con la finalidad de analizar las necesidades tanto del profesorado como del alumnado.
- e) Sacar las conclusiones: Después de terminar la fase descriptiva y realizar el diagnóstico para conocer los problemas más comunes en la enseñanza Digital, y pasar a la fase predictiva donde hemos determinado los niveles de la adquisición de la Competencia Digital. A partir de esta base, hemos llegado a la fase proyectiva donde hemos focalizado en los datos conseguidos para plantear una serie de soluciones para que el docente pueda llegar a una Competencia Digital concreta.

- f) En el marco metodológico, hemos tratado diferentes puntos fundamentales para poder explicar la metodología predominada en esta investigación. Primero, hemos señalado el tipo de la investigación es descriptivo / correlacional, en la que procuramos describir este tipo de competencias y para observar la metodología aplicada, y los alcances. Luego relacionamos la Competencia Digital con la enseñanza superior en las universidades argelinas (en nuestro caso con los tres departamentos de lenguas de la universidad de Laghouat)
- g) Para llevar a cabo nuestra investigación, hemos seguido unos pasos importantes: la descripción, el análisis de los resultados y al final intentar aportar los resultados obtenidos para ver en qué medida se alcanzan nuestros objetivos.

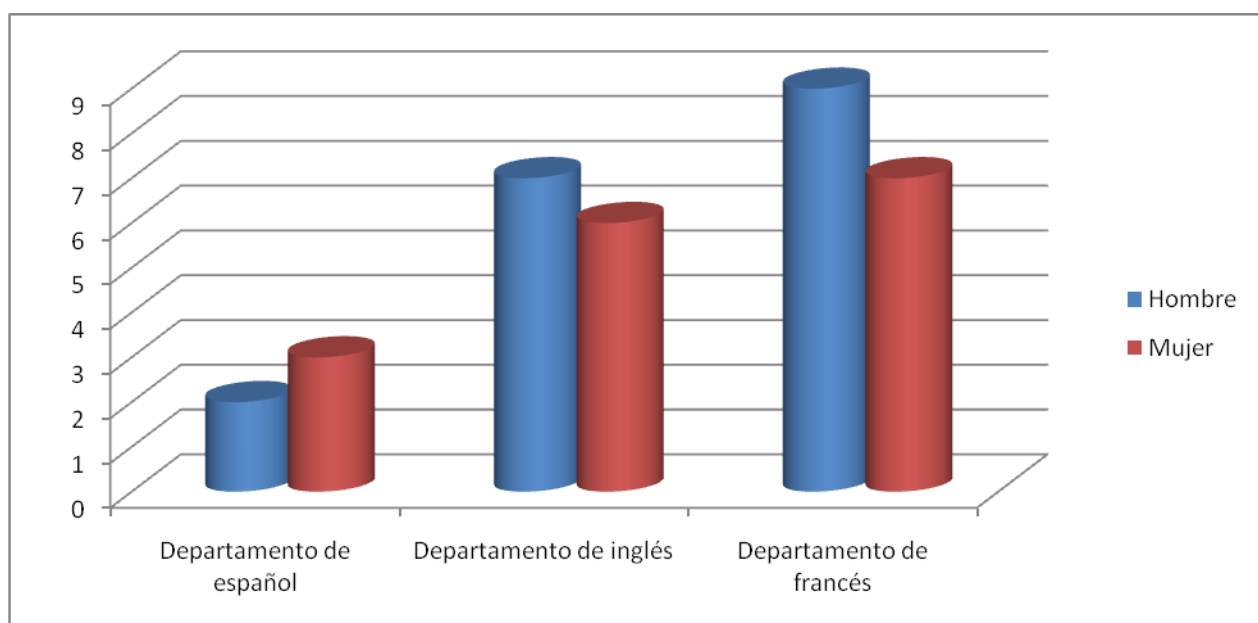
ANÁLISIS DE LOS DATOS Y DISCUSIÓN

Análisis y discusión de los resultados

A continuación, se realiza el análisis de las preguntas, agrupándolas y relacionándolas entre sí. Además, se presentan los diagramas correspondientes para cada caso. Empezamos con el cuestionario de los profesores de los tres departamentos, para poder conocer las necesidades y los obstáculos que enfrentan en el dominio, con el fin de averiguar cómo les sirve la Competencia Digital en su trabajo.

En seguida, presentamos los resultados de la primera pregunta del cuestionario.

Figura n° 12: Resultados de la pregunta 1 (el género del profesorado)

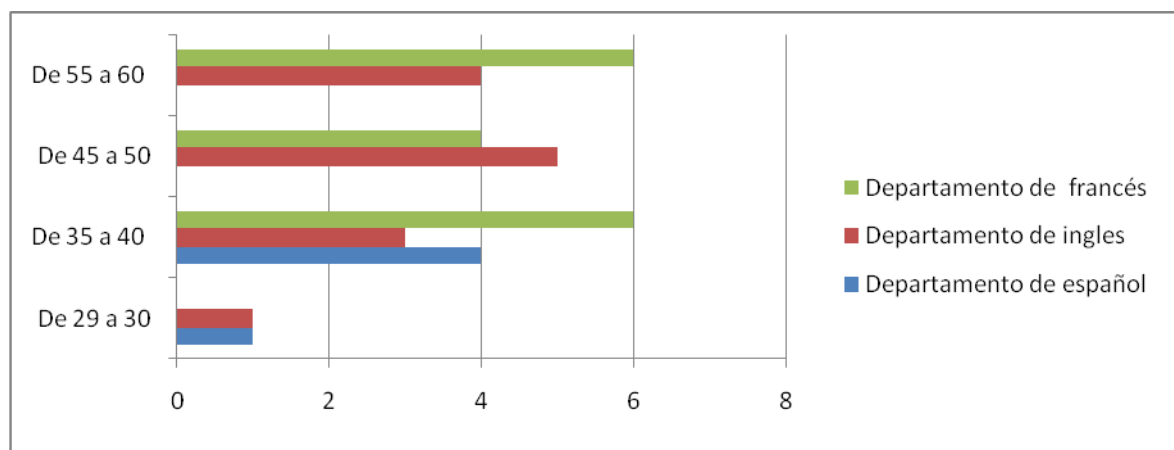


Fuente: elaboración propia

Notamos que el número de las mujeres es superior que el de los hombres en el Departamento de Español (M 2, F 3), al contrario de los Departamentos del Inglés y Francés (M 7, F 6), (M 9, F 7), grosso modo no hay una gran diferencia, casi 60 /° hombres y 30/° mujeres.

A continuación, presentamos los resultados de la figura 3

Figura n° 13: Resultados de la pregunta 2 (La edad del profesorado)



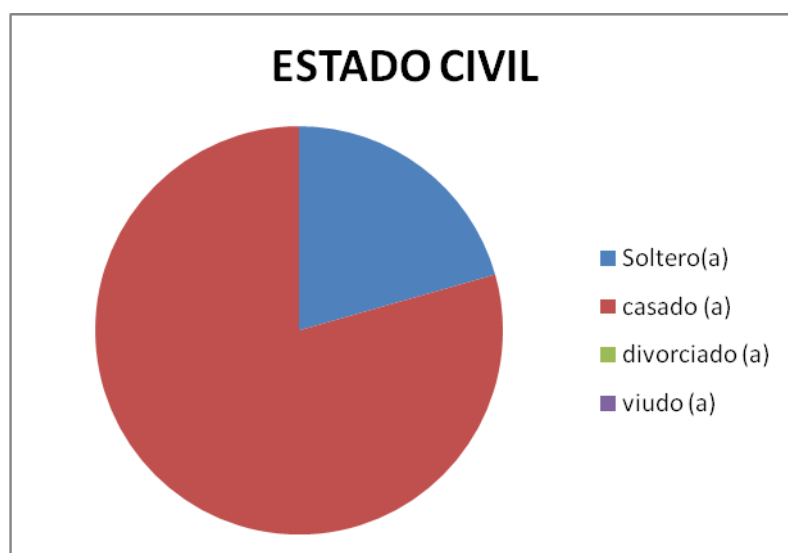
Fuente: elaboración propia

Interpretación

Notamos que los profesores de español son jóvenes de 29 a 40 años, en cuanto a los dos otros departamentos, esta interpretación nos puede explicar el grado del interés por la Competencia Digital, porque generalmente son los jóvenes que se interesan más por la tecnología.

Seguidamente, presentamos los resultados de la figura 4.

Figura n° 14: Resultados de la pregunta4 (El estado civil del profesorado)



Fuente: elaboración propia

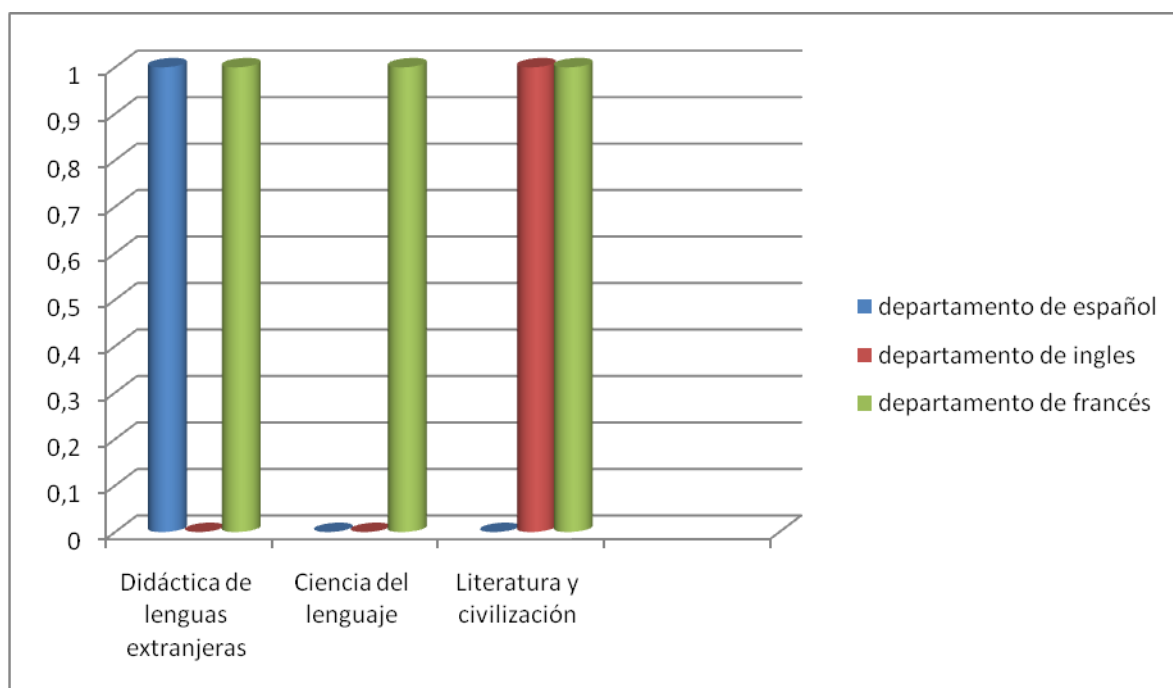
De un lado vemos que la mayoría de los profesores están casados, un porcentaje de 80%, a éstos les sirve la enseñanza a distancia porque tienen mucha ocupación fuera del

campo universitario, prefieren poner un Pdf en la plataforma y seguir de sus dispositivos el alcance de sus clases a través de la red, así adquiere un conocimiento nuevo para aplicarlo con sus estudiantes.

De otro lado para los docentes solteros que representan un porcentaje de 20/° esta modalidad les ayuda mucho a mejorar sus competencias digitales.

Seguidamente, presentamos los resultados de la figura 5

Figura n° 15: Resultados de la pregunta 5 (conocer las áreas que se enseñan en cada departamento)



Fuente: elaboración propia

Una sola opción en los departamentos de español e inglés, mientras que existen tres opciones en el departamento de francés, la enseñanza de una sola opción puede ayudar a crear otras opciones en línea con la colaboración con otras universidades.

A continuación, presentamos los resultados del gráfico 6.

Figura n° 16: Resultados de la pregunta 6(estado de ánimo de los profesores)



Fuente: elaboración propia

Interpretación

La mitad de los profesores se sienten alegres por la nueva forma de enseñanza, pero 10/° temen afrontar este cambio, 13/° de los docentes están estresados y 22/° están aburridos.

Para sintetizar, en los primeros gráficos podemos decir que las características, en lo referente a edad, sexo y departamento o área de estudio de esta muestra, se resumen en lo siguiente. El (gráfico 2), observamos que la muestra productora de la prueba piloto está formada por un total de 34 sujetos, siendo 18 de ellos hombres y 16 mujeres. La edad de los mismos (gráfico 3) se reparte entre los 25 años y los 60 años, no predomina ninguna edad en concreto excepto en el departamento de español (todos los docentes de 25 a 40 años), casi la mayoría de ellos está casado (gráfico 4), siendo las opciones que se enseñan, es heterogénea en el departamento de francés en cuanto al los dos otros departamentos hay una sola opción (gráfico 5). Respecto al estado de ánimo de la muestra observamos que (gráfico6) es muy variada y heterogénea.

En la segunda parte, proponemos una lista de preguntas relacionadas con la preparación, formación y las Competencias Digitales. (¿Ha recibido una formación o no por parte de la universidad y qué ha propuesto esta última ?, o ¿Ha hecho un propio esfuerzo?, ¿Puede navegar, buscar, evaluar y almacenar la información, datos y contenidos de forma digital para ofrecerla a los estudiantes y profesores?, ¿Cuántas horas dedica para comunicarte, interaccionar y participar mediante el uso de las TIC en entornos digitales con los estudiantes ?, ¿Qué condiciones tiene cuando usa esta modalidad ?,¿Qué dispositivo utiliza al dar clases? ¿Qué plataforma de aprendizaje le sirva para sus clases?, ¿Qué herramienta ha sido eficaz?

Preparación y formación para adquirir una competencia digital

En la tabla siguiente mostramos el resultado obtenido, de la primera pregunta

Tabla n° 4: Resultado obtenido pregunta n° 1

¿Ha recibido una formación?	Si	No	He hecho mi propio esfuerzo
Departamento de español	00	00	5
Departamento de ingles	2	00	11
Departamento de francés	1	00	15

Fuente: elaboración propia

A continuación, presentamos los resultados del gráfico 7.

Figura n°17: Resultados de la pregunta 7 (La formación por parte de la universidad o por sí mismo)



Fuente: Elaboración propia.

Comentario:

Esta pregunta tiene como fin conocer si los profesores han recibido una formación previa por parte de la universidad o no.

Interpretación:

Los resultados presentan una mayoría del profesorado representada por 50% hace un propio esfuerzo, mientras 44% recibe una formación y el 6% que presenta la minoría, no recibe ninguna formación.

En seguida, presentamos los resultados del gráfico 8.

Figura n°18: Resultados de la pregunta 7 (el recurso propuesto por la universidad)



Fuente: Elaboración propia

Comentario:

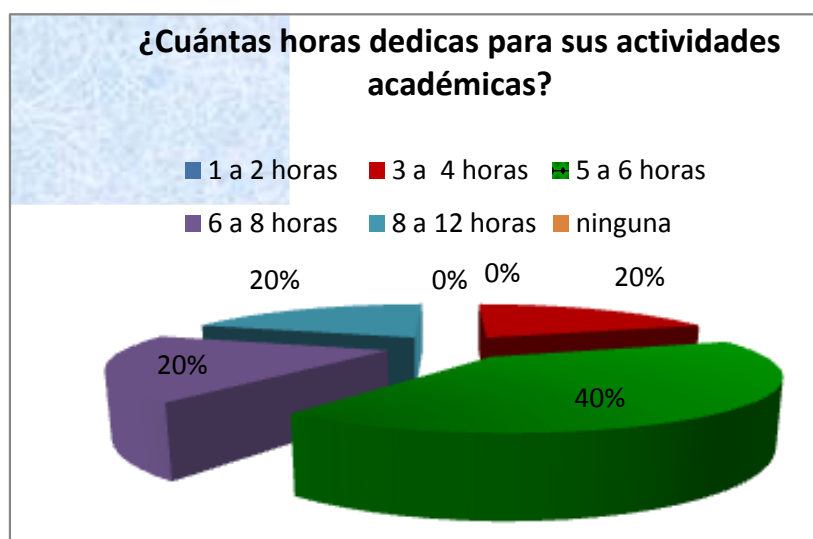
El fin de esta pregunta consiste en conocer los recursos intertónicas propuestos por la universidad.

Interpretación:

El 100% de los profesores confirma la proposición de recursos Web para docentes por la universidad (la plataforma Moodle.)

A continuación, presentamos los resultados del gráfico 9.

Figura 19: Resultados de la pregunta 8 (Tiempo dedicado para la elaboración de sus tareas)



Fuente: Elaboración propia.

Comentario:

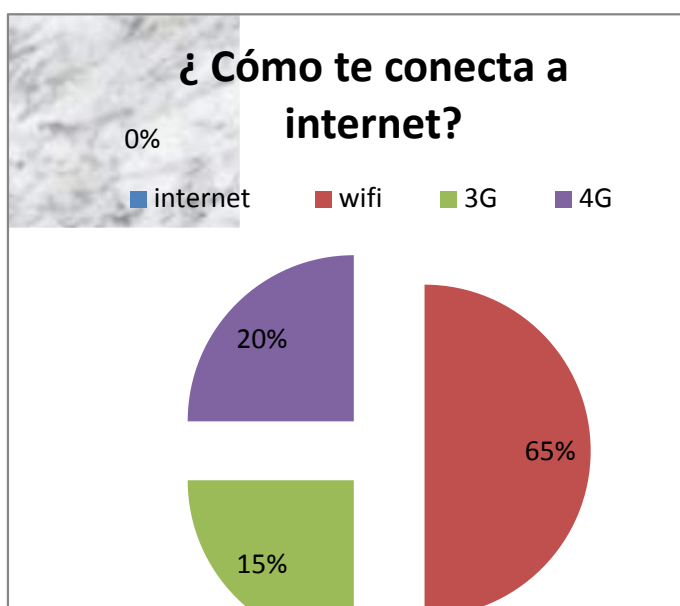
El objetivo de este gráfico es determinar el tiempo dedicado a la realización de las actividades académicas de los docentes de los departamentos de lenguas.

Interpretación:

Los resultados indican que el 40% de los docentes consagra entre 5 a 6 horas por día, para sus tareas académicas en el departamento de español, mientras en los departamentos de inglés, los profesores dedican 3 a 4 horas por día, y en lo que concierne el departamento de francés, los docentes dedican 1 a 2 horas por día un total de 20%.

A continuación, presentamos los resultados del gráfico 10.

Figura n° 20: Resultados de la pregunta 9 (El medio utilizado para acceder a Internet)



Fuente: Elaboración propia.

Comentario:

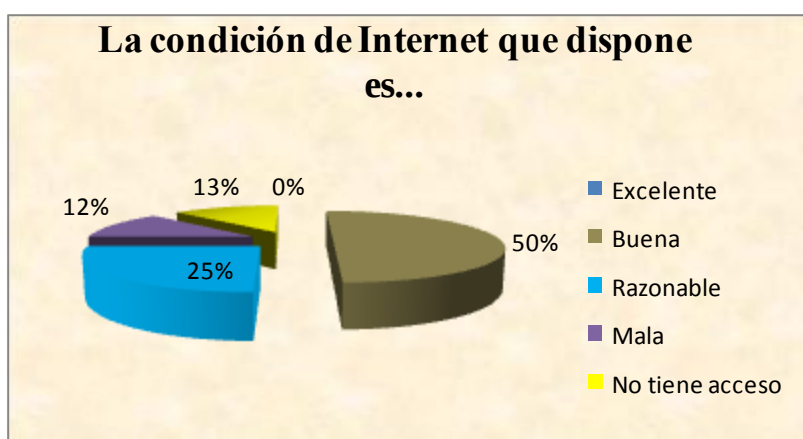
El objetivo de esta pregunta es conocer el medio usado por el profesorado de los departamentos para poder conectarse a internet.

Interpretación:

Los resultados revelan que la mayoría ilustrada por el 65% usa el Wifi, en cambio, el 20% menciona que emplean la cuarta generación 4G, llegando al 15% que utilizan la tercera Generación 3G.

Seguidamente, presentamos los resultados del gráfico 11

Figura n°21: Resultados de la pregunta 10 (La disponibilidad de internet)



Fuente: Elaboración propia.

Comentario:

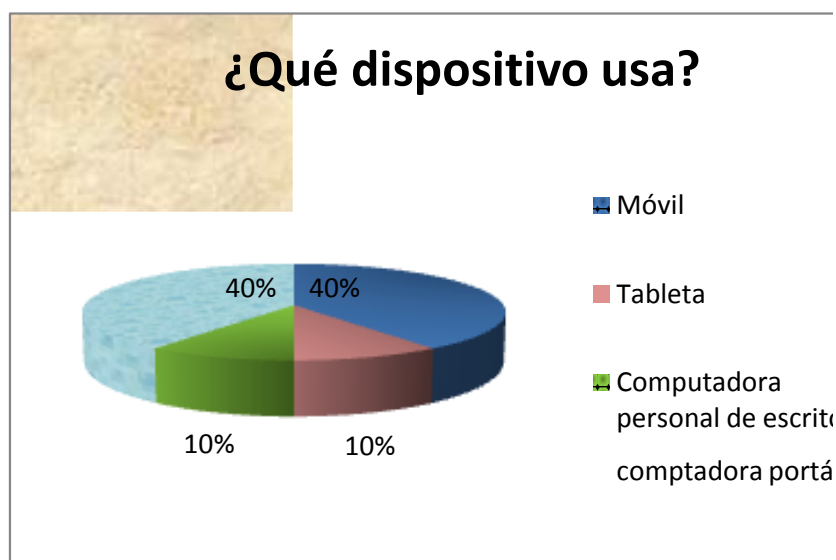
La pregunta aquí, tiene como objetivo saber la velocidad o la condición de Internet que dispone cada profesor en dichos departamentos.

Interpretación:

Las estadísticas nos dan lo siguiente: el 50% representada por la mayoría de los docentes de los departamentos de lenguas dicen que es buena y 25% declaran que es razonable, frente al 13% que aclaran que, es inaccesible, mientras el 12% comentan que es mala.

Seguidamente, presentamos los resultados del gráfico 12

Figura n°22: Resultados de la pregunta 11 (Las dispositivos usadas)



Fuente: Elaboración propia

Comentario:

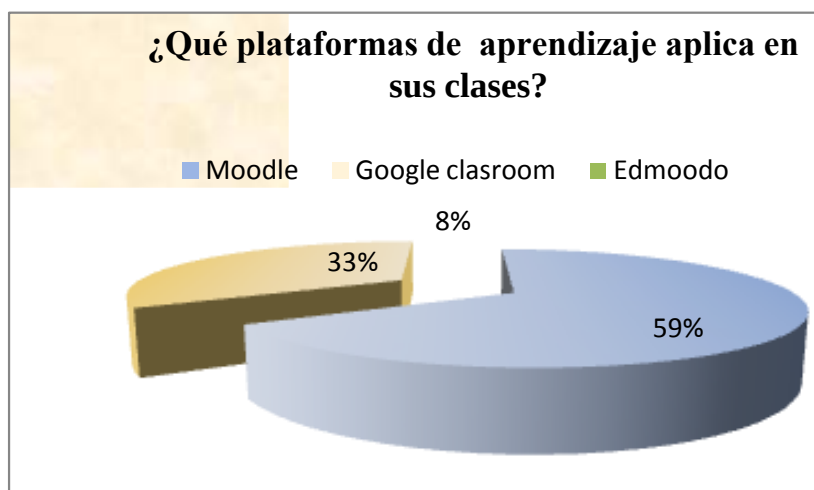
Nuestro fin en esta pregunta fue averiguar los dispositivos utilizados por parte del profesorado.

Interpretación:

Los resultados indican que el 40% usa el móvil y la computadora portátil mientras tanto la tableta como la computadora personal de escritorio son utilizadas por el 10% de los docentes.

A continuación, presentamos los resultados del gráfico 13.

Figura n° 23: Resultados de la pregunta 12 (Las plataformas usadas)



Fuente: Elaboración propia.

Comentario:

El objetivo de esta pregunta es enseñarse sobre la plataforma más aplicada por el docente en cada departamento.

Interpretación:

El gráfico nos indica que el 59% de los docentes emplea el Moodle y el 33% de ellos cuentan sobre Google Classroom llegando a una minoría que maneja el Moodle.

A continuación, presentamos los resultados del gráfico 14

Figura n° 24: Resultados de la pregunta 13 (Las herramientas usadas)



Fuente: Elaboración propia

Comentario:

Nuestro objetivo es determinar las herramientas utilizadas por los profesores del departamento de español.

Interpretación:

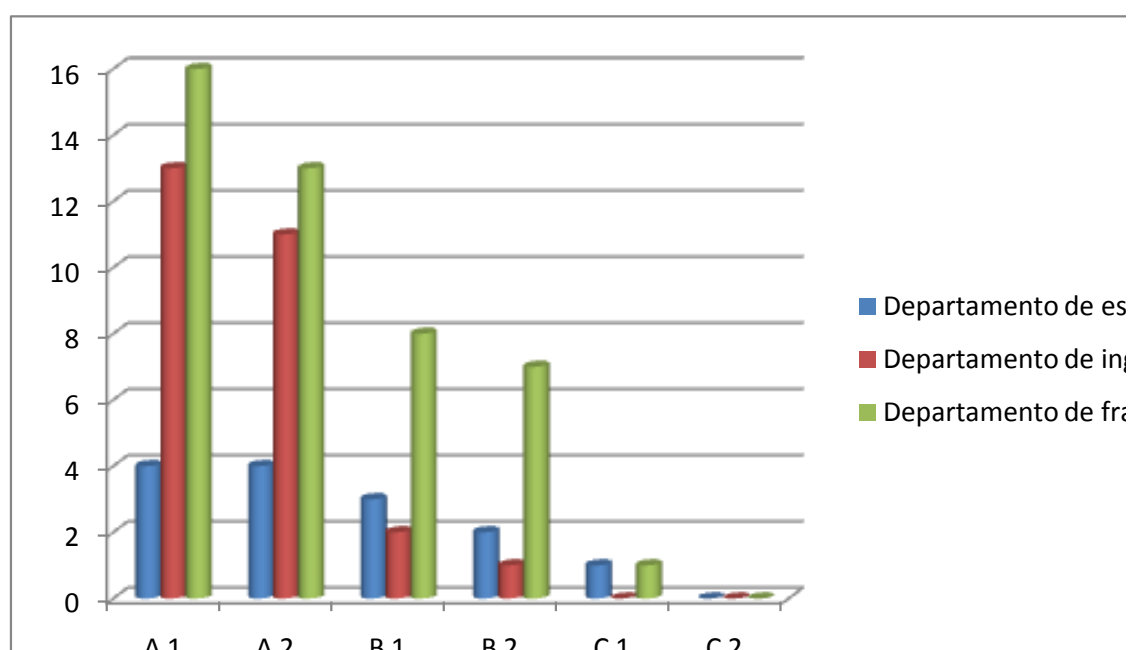
Las investigaciones resultan que el 20 % emplea tanto el Zoom como el correo electrónico y las redes sociales, mientras el 15% prefiere el Google meet y una minoría ilustrada por el 5% usa el WatsApp.

Seguidamente, presentamos los resultados del gráfico 15 que representa el resultado de seis preguntas que lo hemos juntado en la tabla siguiente:

Tabla n°5: Los niveles de la Competencia Digital

Competencia que tiene	NIVEL	Si	No
¿Tiene muy poco contacto con herramientas digitales?	A1	1	33
¿Necesita inspiración para expandir sus competencias?	A2	8	26
¿Usa estrategias digitales que funcionan mejor según el contexto?	B1	11	24
¿Utiliza, una gama de herramientas digitales con confianza, de manera creativa y critica?	B2	4	30
¿Ha basado en un amplio repertorio de estrategias digitales flexibles, completas y eficaces?	C1	4	30
¿Busca la estrategia digital contemporánea?	C2	02	32

Figura n° 25: Resultados de la pregunta 14 (El nivel de Competencia Digital)



Fuente: Elaboración propia.

Comentario:

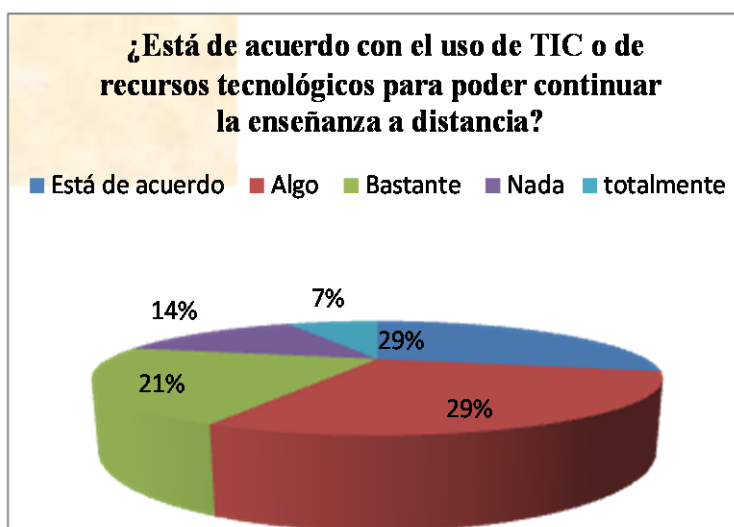
Con estas preguntas queremos medir la evolución de la competencia digital del profesorado frente al uso de la nueva tecnología en la enseñanza, según el nivel propuesto por el MCCDD.

Interpretación:

Notamos que el resultado de este gráfico demuestra los profesores del Departamento de Español tienen un nivel de conocimiento entre B2 Y C1, mientras el de los otros departamentos (francés e inglés) se encuentra entre A2 y B1.

Seguidamente, presentamos los resultados del gráfico 16

Figura n° 26: Resultados de la pregunta 15 (Punto de vista de los profesores)



Fuente: Elaboración propia.

Comentario:

El fin de esta interrogación es diagnosticar la opinión de los docentes sobre el uso de TIC o de recursos tecnológicos para continuar en la enseñanza a distancia.

Interpretación:

Esta pregunta resulta que el 29% de los profesores afirman con algo el mismo porcentaje por los que están de acuerdo, mientras el 21% responde por bastante, el 14% dicen nada y una minoría representada por el 7% no están contra.

Para reforzar nuestros conocimientos, obtener más datos y más fiabilidad a nuestro trabajo, incluimos una entrevista para los profesores de la Universidad de Amar Tledji (Departamento de inglés, español y francés).

Las preguntas de la entrevista:

- ¿Cómo ha sido su experiencia frente al uso de la competencia digital?
- ¿Qué plataformas y herramientas ha utilizado en sus clases?
- En pocas, líneas; ¿Cómo ha sido tu nivel al integrarse en este campo?
- ¿Estás de acuerdo o no con la aplicación de esta modalidad a largo plazo?

Las respuestas:

En el Departamento de Español

Como somos estudiantes en el departamento vemos que los profesores no han encontrado muchos problemas al enseñar con este modelo de enseñanza, porque tienen una experiencia y lo habían aplicado antes de que hubiera la pandemia, al contrario habían ampliado sus repertorios de estrategias digitales y habían usado estrategias digitales contemporáneas.

En el Departamento de Inglés

The covid pandemic has influenced much our studies.

For that reason, our university has moved to online learning.

Moodle was adopted to fulfil this purpose.

Teachers prepared and published their courses on this platform.

The students logged in and consulted the content on daily basis. They asked teachers to explain when necessary.

Finally, we took exams or test to receive the evaluation of a learning and tests of our students.

As most of the other concerned cities, we were subjected to online courses during the pandemic. Our academic experience with the occurrence of covid-19 was descend taking into consideration it was an urgent measurement. We were able to resume our lessons in order to pass the final exams. However, it was not as effective as the traditional physical classes. As students, many were facing technical issues concerning Moodle's platform. Some were unable to login smoothly and others were not granted passes to some of the posted documents. In addition, exchanging online handouts and assignments between the teachers and students did not perform well in terms of delivering information and data leading to many students obtain lower averages than usual. Still, it remains a flexible environment that can be improved and made more efficient.

Traducción al español

La pandemia del covid 19 ha influido mucho en nuestros estudios. Por esa razón, nuestra universidad se ha movido hacia el aprendizaje en línea. Moodle fue adoptado para cumplir con este propósito. Los profesores prepararon y publicaron sus cursos en esta plataforma.

Los estudiantes iniciaron sesión y consultaron el contenido a diario. Finalmente, realizamos exámenes o prueba para recibir la evaluación de un aprendizaje y pruebas de nuestros alumnos.

Como la mayoría de las otras ciudades afectadas, fuimos sujetos a cursos en línea durante la pandemia. Nuestra experiencia académica con la ocurrencia del covid-19 fue descendente tomando en consideración que era una medida urgente. Pudimos retomar nuestras lecciones para aprobar los exámenes finales. Sin embargo, no fue tan eficaz como las clases físicas tradicionales. Como estudiantes, muchos se enfrentaban a problemas técnicos relacionados con la plataforma de Moodle. Algunos no pudieron iniciar sesión sin problemas y otros no recibieron pases para algunos de los documentos publicados. Además, el intercambio de folletos y tareas en línea entre profesores y estudiantes no tuvo un buen desempeño en términos de entrega de información y datos, lo que llevó a muchos estudiantes a obtener promedios más bajos de lo habitual. Aún así, sigue siendo un entorno flexible que se puede mejorar y hacer más eficiente.

El Departamento de Francés

L'éducation change en réponse à la pandémie du Covid-19. La réforme de l'enseignement et de l'apprentissage par internet est très difficile parce que de nombreux enseignants et apprenants rencontrent des problèmes de passage d'un environnement d'apprentissage de face à face à un environnement d'apprentissage complètement en ligne.

Les résultats révèlent que les enseignants de Laghouat sont confrontés à de nombreux problèmes, notamment l'accessibilité à l'internet et la motivation des étudiants. Par conséquent, le Covid-19 donne l'opportunité de faire un changement révolutionnaire dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. Cela peut être réalisé grâce à l'intégration de nombreuses plateformes en ligne et d'autres sources.

L'an dernier c'était mieux que cette année avec le site Moodle, c'était plus ou moins bien, pas tout les profs partagent les cours, non plus. Avec les heures c'est mal organisé avec ce système de groupe qui n'a aucune logique.

Las respuestas de los profesores nos demuestran el desinterés, la desmotivación de los estudiantes por la enseñanza virtual, así nos afirman que eran obligados a resumir las lecciones y publicarlas para pasar al examen final del curso. Por esta razón, nos vemos obligados a elaborar otro cuestionario dirigido a estudiantes para analizar el grado de motivación que presenta los estudiantes de Los Departamentos de Lenguas Extranjeras de Francés e Inglés de La Universidad de Ammar Telidji de Laghouat por la clase virtual en

época de pandemia “COVID 19” para identificar los aspectos pedagógicos que incluye la clase de lenguas extranjeras virtual, y describir las preferencias de actividades que se realizan en la clase de lenguas extranjeras virtual. Así Examinar la motivación del estudiante durante las clases de lenguas extranjeras virtual.

Los estudiantes de máster pertenecientes a Los departamentos de Lenguas Extranjeras de Francés e Inglés de La universidad de Ammar Telidji en Laghouat presentan falencias motivacionales al momento de recibir las clases de lenguas extranjeras no presencial debido a la pandemia que se presenta por el COVID-19.

Traducción al español

La educación está cambiando en respuesta a la pandemia de Covid-19. La reforma de la enseñanza y el aprendizaje por Internet es muy difícil porque muchos profesores y alumnos enfrentan problemas para cambiar de un entorno de aprendizaje presencial a un entorno de aprendizaje totalmente en línea.

Los resultados revelan que los profesores de Laghouat se enfrentan a muchos problemas, incluida la accesibilidad a Internet y la motivación de los estudiantes. Por lo tanto, el Covid-19 brinda la oportunidad de realizar un cambio revolucionario en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto se puede lograr mediante la integración de muchas plataformas en línea y otras fuentes.

El año pasado fue mejor que este año con el sitio de Moodle, fue más o menos bueno, tampoco todos los profesores comparten las lecciones. Con los horarios está mal organizado con este sistema de grupos que no tiene lógica.

Las respuestas de los profesores nos muestran el desinterés, la desmotivación de los estudiantes por la enseñanza virtual, así nos afirman que eran obligados a resumir las lecciones y publicarlas para pasar al examen final del curso. Por esta razón, nos vemos obligados a elaborar otro cuestionario dirigido a estudiantes para analizar el grado de motivación que presenta los estudiantes de Los Departamentos de Lenguas Extranjeras de Francés e Inglés de La Universidad de Ammar Telidji de Laghouat por la clase virtual en época de pandemia “COVID 19” para identificar los aspectos pedagógicos que engloban la clase de lenguas extranjeras virtuales, describiendo las preferencias de actividades que se realizan en la clase de lenguas extranjeras virtuales. Así Examine la motivación del estudiante durante las clases de lenguas extranjeras virtuales.

Los estudiantes de máster pertenecientes a Los departamentos de Lenguas Extranjeras de Francés e English de La universidad de Ammar Telidji in Laghouat presentan falencias

motivacionales al momento de recibir las clases de lenguas extranjeras no presencial debido a la pandemia que surge por el COVID-19.

Así pues, para definir el problema, a causa de la pandemia del COVID-19 la ausencia de interactividad, la carencia de materiales, la falta de un lugar adecuado para llevar a cabo la clase, que a su vez perjudica la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes convirtiéndose en una clase virtual aburrida y el alumno se desmotive en la clase no presencial de lenguas extranjeras.

Basados en la problemática de la pandemia por el COVID-19, se hace necesario buscar estrategias pedagógicas que permiten incentivar-motivar al estudiante para que muestre interés en participar y desarrollar la temática expuesta y lograr que el estudiante no se desmotive al recibir su clase de lenguas extranjeras no presencial. De lo anterior debemos responder a la siguiente pregunta para ver el nivel de satisfacción y motivación de los estudiantes hacia su clase virtual:

¿Cómo influye la virtualidad en la motivación y desmotivación de los estudiantes de inglés y francés hacia la clase no presencial?

El proceso de enseñanza y aprendizaje en la clase de lenguas extranjeras se ha visto afectado debido a la actual modalidad virtual que se ha implementado en el marco de la pandemia por Covid-19. De lo dicho anteriormente, los estudiantes no cuentan con un espacio suficiente que les permita relacionarse con diversos recursos en otros contextos y no dinamizan su aprendizaje de forma autónoma; además, no pueden interactuar con sus compañeros de manera práctica ni realizar un trabajo colaborativo en las actividades guiadas por el docente, impidiendo de esta manera que puedan retroalimentar sus procesos de aprendizaje de manera individual o grupal en forma presencial.

La importancia, por lo tanto, del actual proyecto radica básicamente en la necesidad de comprender, analizar y dar solución a una de las problemáticas que implica la nueva modalidad virtual, que en este caso apunta a la motivación o desmotivación que tienen los estudiantes con respecto a la clase de lenguas extranjeras. En este sentido, el desarrollo de las actividades de aprendizaje desempeña un papel primordial en la enseñanza en cuanto permite, por un lado, mantener el aprendizaje del estudiante, mientras se potencia el desarrollo de su competencia de conducta, con lo que asegurar una efectiva implementación de las tareas prácticas promueve un conglomerado de habilidades que implican una formación integral.

Por ello, es fundamental considerar los factores que intervienen: si el aprendizaje de los estudiantes es eficiente o deficiente, si la actitud es buena, regular o desmotivante, si el interés es bajo en su proceso de formación. De allí que la motivación y desmotivación varíe en el desempeño académico del estudiante, pues estas categorías son las que permiten

reflexionar y comprender la realidad universitaria y académica existente por la emergencia sanitaria, establecer las características propias de los desempeños de los estudiantes, determinar los factores que conllevan a la desmotivación de los mismos y, en últimas, entender cómo esta falta de disposición afecta el rendimiento de los estudiantes en clase de Lenguas Extranjeras y las consecuencias de dichos niveles de bajo de rendimiento.

Debemos atender a los cambios tecnológicos, adaptando a los nuevos procesos educativos donde cada vez son más numerosos y complejos los desafíos que enfrenta la enseñanza, que a su vez influyen en el desarrollo, lo que conlleva a replantear nuevas estrategias de cobertura, donde se cumpla con las exigencias en la educación virtual, donde estudiaremos a los estudiantes si se motivara o desmotivaran con las nuevas estrategias hacia la clase de lenguas extranjeras siéndola más didáctica y menos aburrida con métodos más eficientes.

Para analizar las afirmaciones anteriores de los profesores hacia la desmotivación de sus estudiantes que les impiden mejorar sus competencias digitales, nos hemos sido obligados a dirigirse a los estudiantes con un cuestionario estructurado.

Nos pretendemos conocer la actitud de los estudiantes con respecto al proceso de aprendizaje y saber su opinión sobre la importancia de una adecuada motivación o desmotivación hacia la clase virtual, situación o problema actual debido a la pandemia ocasionada por el COVID_19. La línea de investigación sigue siendo de tipo cuantitativo-no experimental, que busca interpretar, describir y comprender la realidad de un suceso.

Para llevar a cabo esta investigación tomamos como requisito que los estudiantes de lenguas extranjeras de los grados de máster estuvieran activos y matriculados en La Universidad de Ammar Telidji de Laghouat. Que en su horario estudiantil tuvieran clases virtuales semipresenciales según cada departamento de lenguas extranjeras, que estén dentro del rango de edad de 20 a 23 años y tener la disposición y tiempo para realizar el respectivo cuestionario de manera sincera y así lograr tener unos datos exactos.

Como ya lo hemos mencionado anteriormente, el procedimiento metodológico llevado a cabo ha sido construido desde semestres anteriores los cuales fuimos escalando paso a paso en la presentación de este documento durante la realización de Máster I y II en Lenguas Extranjeras. Lo primero en realizar fue en la búsqueda de la idea de investigación, saber que le gustaba y que no al estudiante respecto a la clase de lenguas extranjeras virtual en general. Luego de esto dimos paso a buscar investigaciones similares a lo que queríamos saber y observamos que entre el gusto y disgusto no había el tema suficiente. Buscamos otra idea que fue la motivación y desmotivación del estudiante al recibir la clase de lenguas extranjeras

virtual, seguimos construyendo nuestra investigación y buscando teorías que dieran respaldo a nuestro proyecto y en esta línea encontramos que hablaban sobre lo que queríamos investigar.

Luego de tener la fundamentación teórica empezamos a construir el cuestionario buscando nuestros intereses de investigación el cual se iba a aplicar a los participantes, fue modificado se validó y seguido a eso lo aplicamos.

En este punto usamos para la recolección de datos orto cuestionario de actitudes hacia lenguas extranjeras (CALE) elaborado por Moreno J. A.; Rodríguez, P. L. y Gutiérrez, M (2003) que trata de Intereses y actitudes hacia las Lenguas Extranjeras. Revista Española de Educación, XI, 2, 14-28, el cual contiene 56 preguntas, de ellas escogimos las que nos servían y las modificamos de acuerdo al interés de nuestra investigación que es la motivación y desmotivación del estudiante en la clase de lenguas extranjeras virtual a causa de la pandemia por el virus COVID_19.

Para el segundo capítulo utilizamos el programa estadístico el Excel versión 10 para entorno Windows. El cual es un software usado en Windows para realizar la captura y análisis de datos para crear tablas y gráficas con data compleja. La vista principal de los datos de Excel es similar a una hoja de cálculo en el sentido de que hay celdas para almacenar datos, organizadas en variables (columnas) y casos (filas).

En el análisis estadístico tuvimos en cuenta la población en la que se va a trabajar la cual serán los estudiantes de máster I y II de la Universidad de Ammar Telidji de Laghouat, género de los estudiantes para verificar cuantos hombres y mujeres hay, edad mínima - máxima y un cuestionario a en la cual analizaremos la motivación-desmotivación que se presenta en la clase de Lenguas Extranjeras Virtual.

A continuación, se encuentran la descripción y el análisis de los datos de la presente investigación, se incluyen tablas e ilustraciones que dan a conocer la cantidad de participantes y los porcentajes correspondientes a cada categoría analizada.

1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO

1.1 Género y edad

Género: La muestra total es de 27 participantes correspondientes a estudiantes de Lenguas Extranjeras de los departamentos de francés e inglés en la Universidad de Ammar Telidji de Laghouat, de los cuales 10 participantes son de género masculino con un porcentaje de 37.4 % y 17 participantes son de género femenino que representan el 62.6 % de la población total.

Tabla 6. Género de los participantes

	<i>Número de participantes</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>Masculino</i>	10	37.4 %
<i>Femenino</i>	17	62.6 %
<i>Total</i>	27	100 %

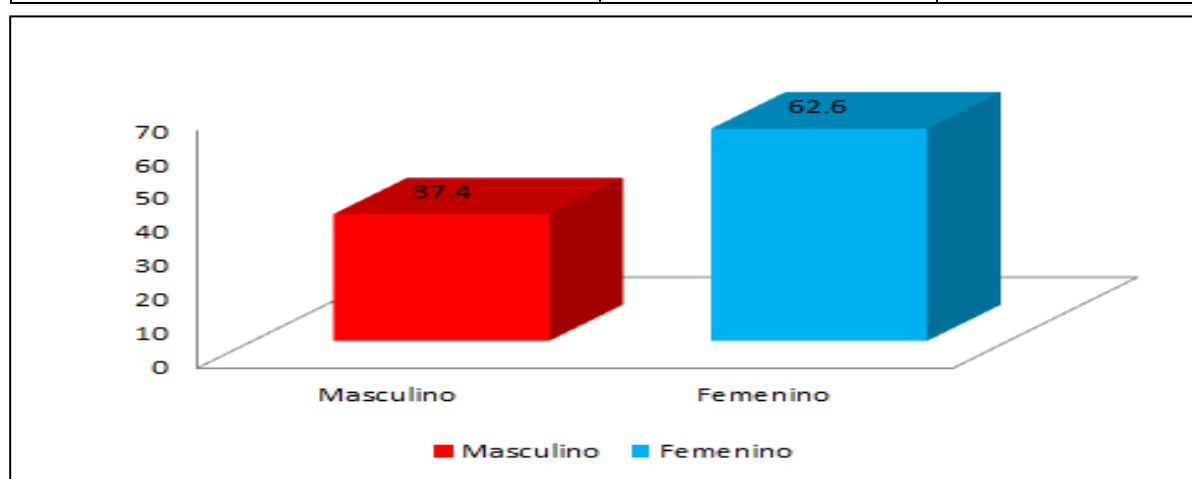


Figura 27. Gráfico de género de los participantes

Fuente: Elaboración propia.

Edad: En la tabla 2 se aprecian los datos de la edad de los participantes, en la cual observamos que la mínima de 21 años y la edad máxima de 24 años.

Tabla 7. Edad

	<i>Edad de los participantes</i>			
	<i>21 años</i>	<i>22 años</i>	<i>23 años</i>	<i>24 años</i>
<i>Número de participantes según la edad</i>	09	07	06	05
<i>Porcentaje de cada edad</i>	33.1 %	25.9 %	22.3 %	18.7 %

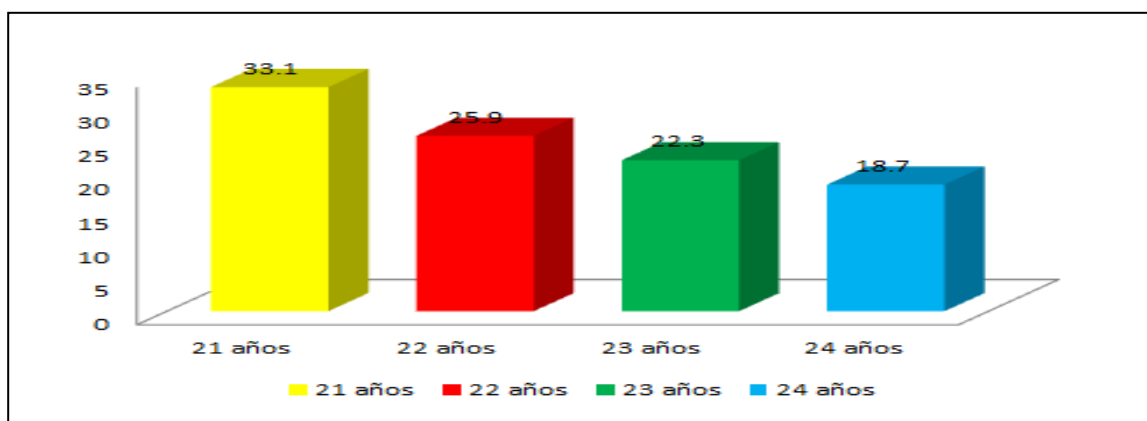


Figura 28. Gráfico de edad de los participantes

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8. Distribución de los participantes según el nivel y la especialidad

En la tabla 3 se muestra la distribución de los participantes según el nivel y la especialidad, en la cual vemos que los estudiantes de Máster I Francés e Inglés son (15) con porcentaje de 55.4 % y los participantes de Máster II Francés e Inglés son (12) con porcentaje de 44.6 %.

	Máster I Francés e Inglés	Máster II Francés e Inglés
Número de participantes según el nivel y la especialidad	15	12
Porcentaje según el nivel y la especialidad	55.4 %	44.6 %

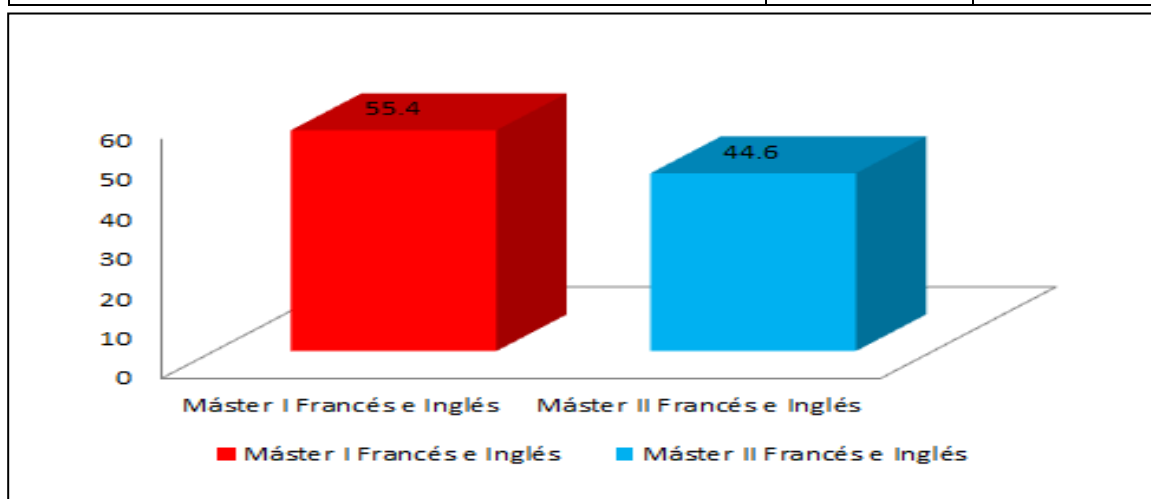


Figura 29. Gráfico de la distribución los participantes según el nivel y la especialidad

Fuente: Elaboración propia.

1.2 Análisis estadístico del cuestionario

Tabla 9. ¿La clase virtual de lenguas extranjeras es aburrida?

	<i>El número de participantes</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>En desacuerdo</i>	01	4.3 %
<i>Algo de acuerdo</i>	03	11.5 %
<i>Bastante de acuerdo</i>	06	22.3%
<i>Totalmente de acuerdo</i>	17	61.9 %
<i>Total</i>	27	100 %

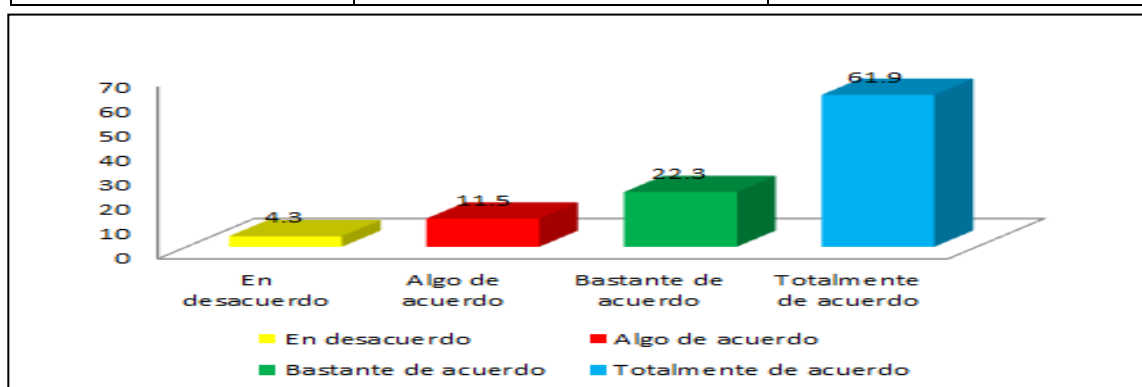


Figura 30. Gráfico de la pregunta n° 1 ¿La clase virtual de lenguas extranjeras es aburrida?

Fuente: Elaboración propia.

La mayor cantidad de estudiantes (17) que equivalen al 61.9 % están Totalmente de acuerdo de que la clase de de Lenguas Extranjeras en modalidad virtual sea aburrida; por su parte, (06) estudiantes que corresponden al 22.3% están bastante de acuerdo con que la clase vuelve a ser aburrida; (03) de los estudiantes están algo de acuerdo que corresponde al 11.5 % está con que la clase es aburrida y (03) de estudiantes que están en desacuerdo lo que equivale a 4.3 %.

Tabla 10. ¿La clase de lenguas extranjeras es más importante presencial que virtual?

	<i>El número de participantes</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>En desacuerdo</i>	02	7.9%
<i>Algo de acuerdo</i>	07	25.9 %
<i>Bastante de acuerdo</i>	06	22.3 %
<i>Totalmente de acuerdo</i>	12	43.9 %
<i>Total</i>	27	100 %

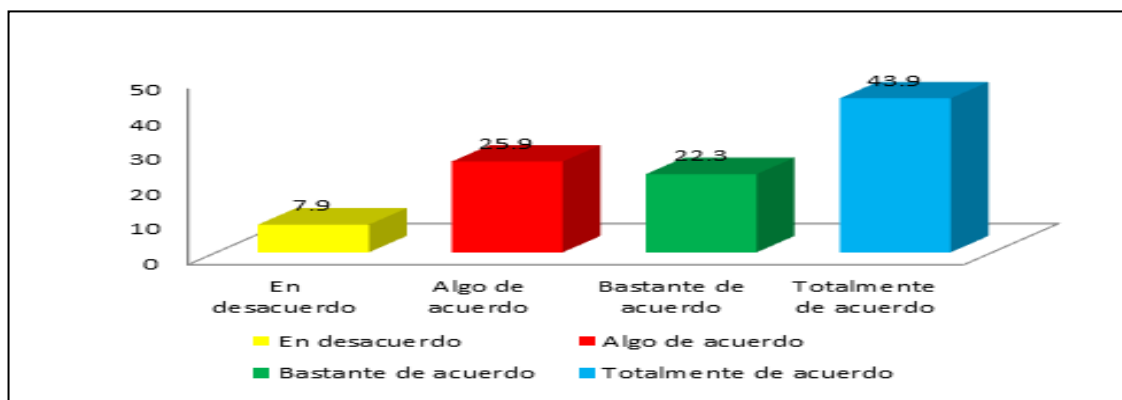


Figura 31. Gráfico de la pregunta n° 2 ¿La clase lenguas extranjeras es más importante presencial que virtual?

Fuente: Elaboración propia.

La mayor cantidad de estudiantes (12) que equivalen al 43.9 % están totalmente de acuerdo con que la clase de Lenguas Extranjeras es más importante desarrollada de manera presencial que virtual; por su parte, (07) estudiantes que corresponden al 25.9 % están algo de acuerdo con que la clase sea más importante de forma presencial; (06) estudiantes correspondientes al 22.3 % están bastante de acuerdo; en contraste, (02) estudiantes que corresponden al 7.9 % se encuentran en desacuerdo con que la clase de Lenguas Extranjeras sea más importante presencial que virtual.

Tabla 11. ¿La clase de lenguas extranjeras virtual mejora mi estado de ánimo?

	<i>El número de participantes</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>En desacuerdo</i>	09	33.1 %
<i>Algo de acuerdo</i>	08	29.5 %
<i>Bastante de acuerdo</i>	07	25.9 %
<i>Totalmente de acuerdo</i>	03	11.5 %
<i>Total</i>	27	100 %

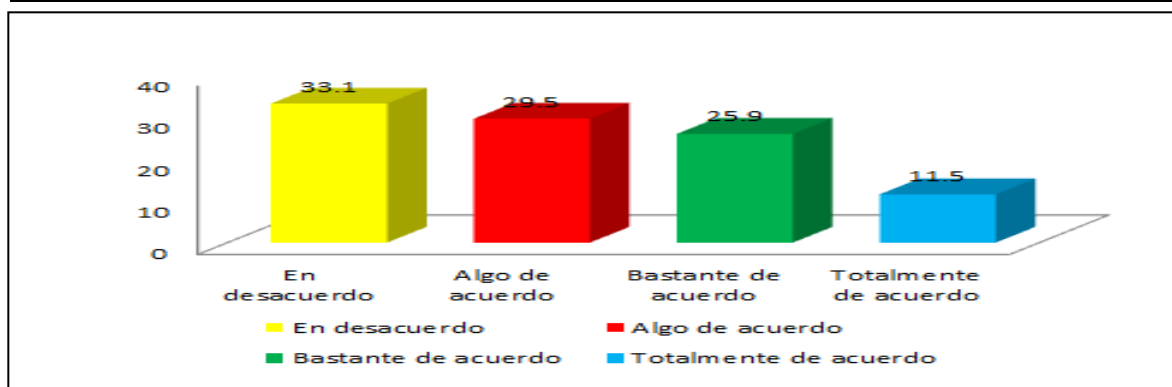


Figura 32. Gráfico de la pregunta n° 3 ¿La clase de lenguas extranjeras virtual mejora mi estado de ánimo?

Fuente: Elaboración propia.

Se puede observar que la mayor cantidad de estudiantes (09) que corresponden al 33.1% están en desacuerdo con que la clase de lenguas extranjeras virtual mejora su estado de ánimo; por su parte, (08) estudiantes correspondientes al 29.5 % están algo de acuerdo; (07) estudiantes que corresponden al 25.9% están bastante de acuerdo; en contraste, (03) estudiantes correspondientes al 11.5 % se muestran totalmente de acuerdo con que la clase mejore su estado de ánimo.

Tabla 12. ¿Se podría mejorar la clase virtual de lenguas extranjeras?

	<i>El número de participantes</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>En desacuerdo</i>	15	54.7 %
<i>Algo de acuerdo</i>	01	4.3 %
<i>Bastante de acuerdo</i>	08	29.5 %
<i>Totalmente de acuerdo</i>	03	11.5 %
<i>Total</i>	27	100 %

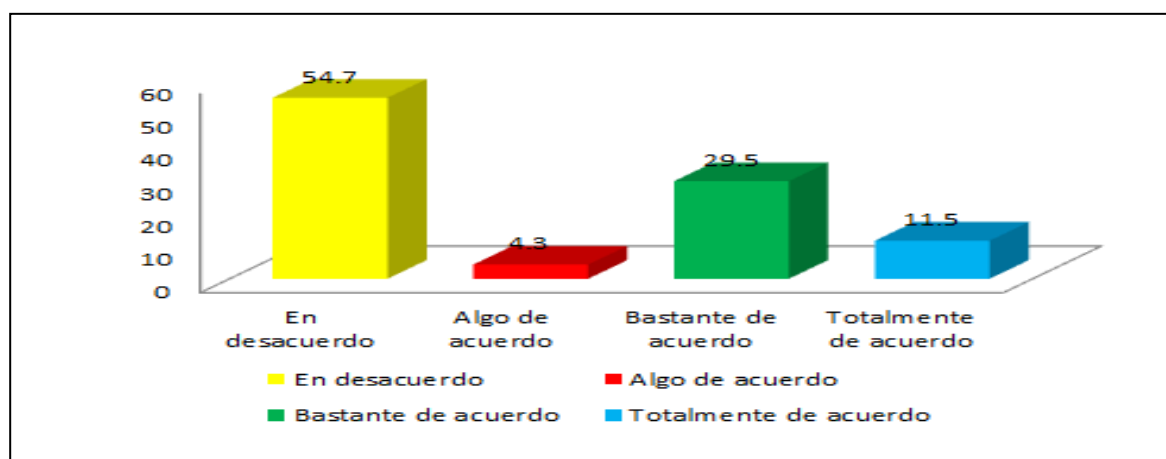


Figura 33. Gráfico de la pregunta n° 4 ¿Se podría mejorar la clase virtual de lenguas extranjeras?

Fuente: Elaboración propia.

La mayor cantidad de estudiantes (15) que corresponden al 54.7 % están en desacuerdo con que se podría mejorar la clase virtual de Lenguas Extranjeras; (08) estudiantes que corresponden al 29.5 % están bastante de acuerdo; (03) estudiantes que corresponden al 11.5 % están totalmente de acuerdo; en contraste, (01) estudiante correspondiente a algo de acuerdo al 4.3% está con que se podría mejorar la clase virtual de Lenguas Extranjeras.

Tabla 13. ¿Los temas en la clase de lenguas extranjeras virtual son interesantes?

	<i>El número de participantes</i>	<i>Porcentaje</i>
En desacuerdo	10	36.7 %
Algo de acuerdo	09	33.1 %
Bastante de acuerdo	06	22.3%
Totalmente de acuerdo	02	7.9 %
Total	27	100 %

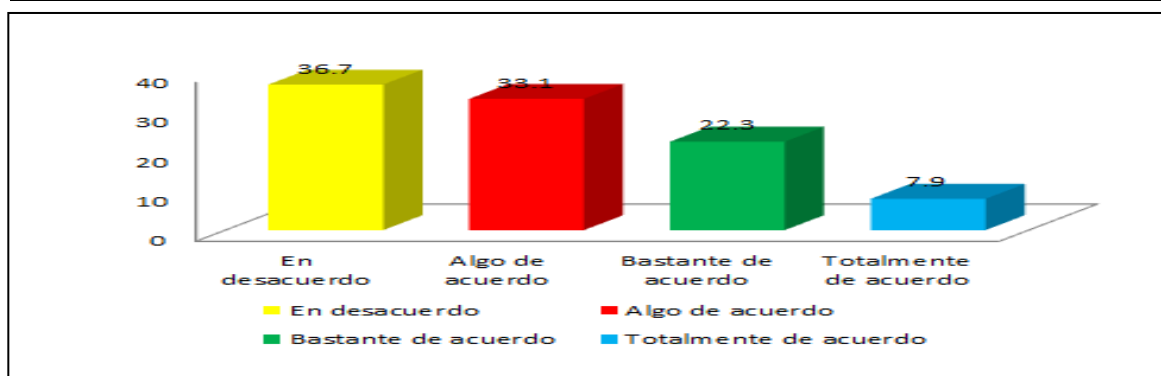


Figura 34. Gráfico de la pregunta n° 5 ¿Los temas en la clase de lenguas extranjeras virtual son interesantes?

Fuente: Elaboración propia.

La mayor cantidad de estudiantes (10) que corresponden 36.7 % están en desacuerdo en que los temas de la clase Lenguas Extranjeras virtual son interesantes; (09) estudiantes que corresponden al 33.1 % están algo de acuerdo; (06) estudiantes correspondientes al 22.3 % están bastante de acuerdo; en contraste, (02) estudiantes que corresponden al 7.9 % están totalmente de acuerdo con que los temas de la clase sean interesantes.

Tabla 14. ¿Para mí es muy importante la clase de lenguas extranjeras virtual?

	<i>El número de participantes</i>	<i>Porcentaje</i>
En desacuerdo	11	40.3 %
Algo de acuerdo	09	33.1 %
Bastante de acuerdo	02	7.9 %
Totalmente de acuerdo	05	18.7 %
Total	27	100 %

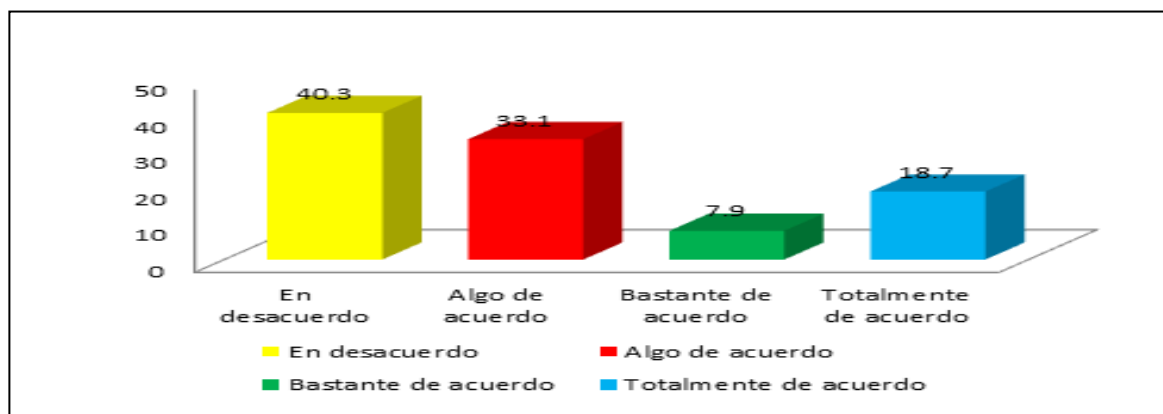


Figura 35. Gráfico de la pregunta n° 6 ¿Para mí es muy importante la clase de lenguas extranjeras virtual?

Fuente: Elaboración propia.

La mayor cantidad de estudiantes (11) que corresponden al 40.3 % están en desacuerdo con que la clase de Lenguas Extranjeras es importante para ellos; por su parte, (09) estudiantes que equivalen al 33.1 % se encuentran algo de acuerdo; (05) estudiantes que corresponden al 18.7 % están totalmente de acuerdo; en contraste, (02) estudiantes correspondientes al 7.9 % están bastante de acuerdo con la importancia de la Lenguas Extranjeras virtual.

Tabla 15. ¿El número de horas de clases virtuales de lenguas extranjeras semanales es suficiente?

	<i>El número de participantes</i>	<i>Porcentaje</i>
En desacuerdo	04	15.1%
Algo de acuerdo	10	36.7 %
Bastante de acuerdo	08	29.5 %
Totalmente de acuerdo	05	18.7 %
Total	27	100 %

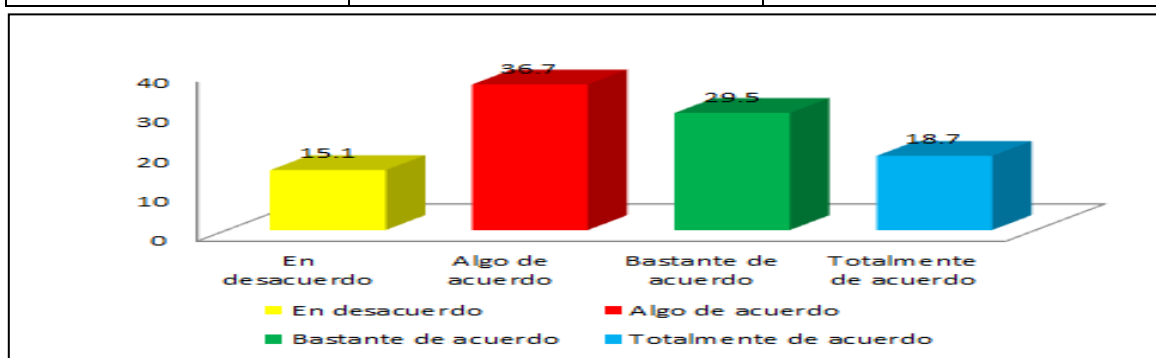


Figura 36. Gráfico de la pregunta n° 7 ¿El número de horas de clases virtuales de lenguas extranjeras semanales es suficiente?

Fuente: Elaboración propia.

La mayor cantidad de estudiantes (10) que corresponden al 36.7 % están algo de acuerdo con que el número de horas virtuales de las clases de Lenguas Extranjeras semanales son suficientes; (08) estudiantes que corresponden al 29.5 % están bastante de acuerdo; (05) estudiantes que corresponden al 18.7 % están totalmente de acuerdo; en contraste, (04) estudiantes correspondientes al 15.1 % están en desacuerdo con que el número de horas de las clases virtuales Lenguas Extranjeras semanales sean suficientes.

Tabla 16. *¿Los conocimientos que recibo en la clase virtual de lenguas extranjeras son necesarios e importantes?*

	<i>El número de participantes</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>En desacuerdo</i>	11	40.3 %
<i>Algo de acuerdo</i>	06	22.3 %
<i>Bastante de acuerdo</i>	02	7.9 %
<i>Totalmente de acuerdo</i>	08	29.5 %
<i>Total</i>	27	100 %

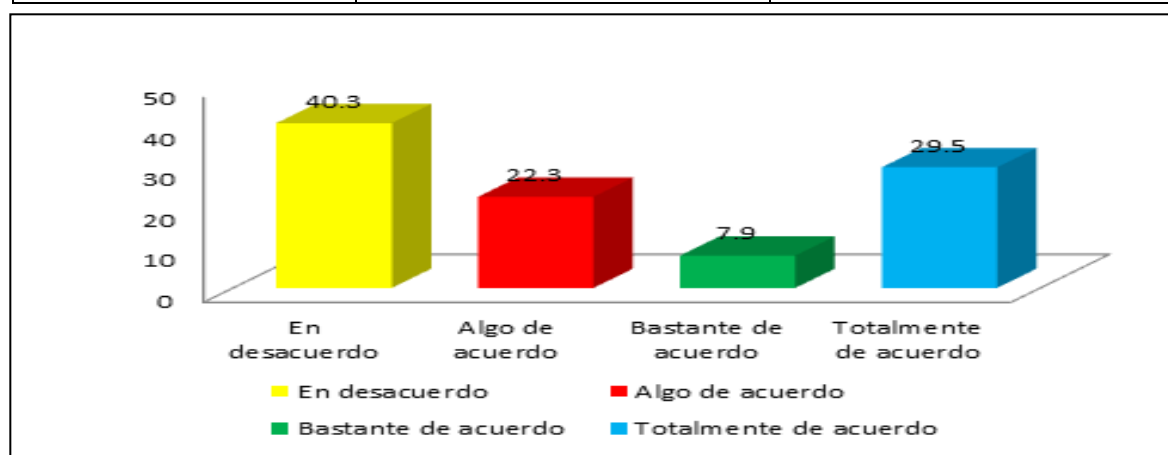


Figura 37. Gráfico de la pregunta n° 8 *¿Los conocimientos que recibo en la clase virtual de lenguas extranjeras son necesarios e importantes?*

Fuente: Elaboración propia.

La mayor cantidad de estudiantes (11) que corresponden al 40.3 % están en desacuerdo con que los conocimientos recibidos en la clase virtual de Lenguas Extranjeras son necesarios e importantes; (08) estudiantes que equivalen al 29.5 % están totalmente de acuerdo; (06) estudiantes correspondientes al 22.3 % están algo de acuerdo; en contraste, (02) estudiantes que corresponden al 7.9 % están bastante de acuerdo.

Tabla 17. ¿La clase virtual de lenguas extranjeras es difícil?

	<i>El número de participantes</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>En desacuerdo</i>	01	4.3 %
<i>Algo de acuerdo</i>	05	18.7 %
<i>Bastante de acuerdo</i>	02	7.9 %
<i>Totalmente de acuerdo</i>	19	69.1%
<i>Total</i>	27	100 %

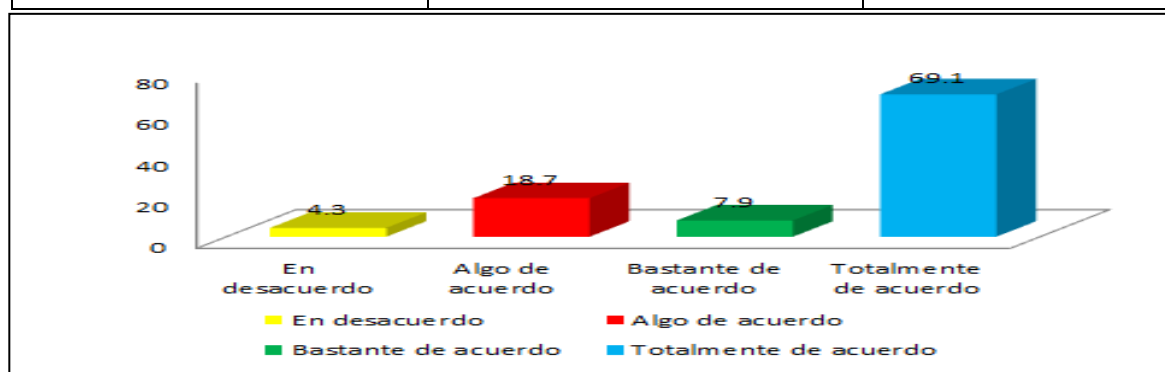


Figura 38. Gráfico de la pregunta n° 9 ¿La clase virtual de lenguas extranjeras es difícil?

Fuente: Elaboración propia.

La mayor cantidad de estudiantes (19) que corresponden al 69.1 % están totalmente de acuerdo con la que la clase virtual de Lenguas Extranjeras es difícil; (05) estudiantes correspondientes al 18.7 % están algo de acuerdo; (02) estudiantes que corresponden al 7.9 % están bastante de acuerdo; (01) estudiante equivalente al 4.3 % está en desacuerdo con que la clase virtual es difícil.

Tabla 18. ¿Estoy satisfecho con las clases virtuales de lenguas extranjeras que desarrollo?

	<i>El número de participantes</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>En desacuerdo</i>	11	40.3 %
<i>Algo de acuerdo</i>	05	18.7 %
<i>Bastante de acuerdo</i>	08	29.5 %
<i>Totalmente de acuerdo</i>	03	11.5 %
<i>Total</i>	27	100 %

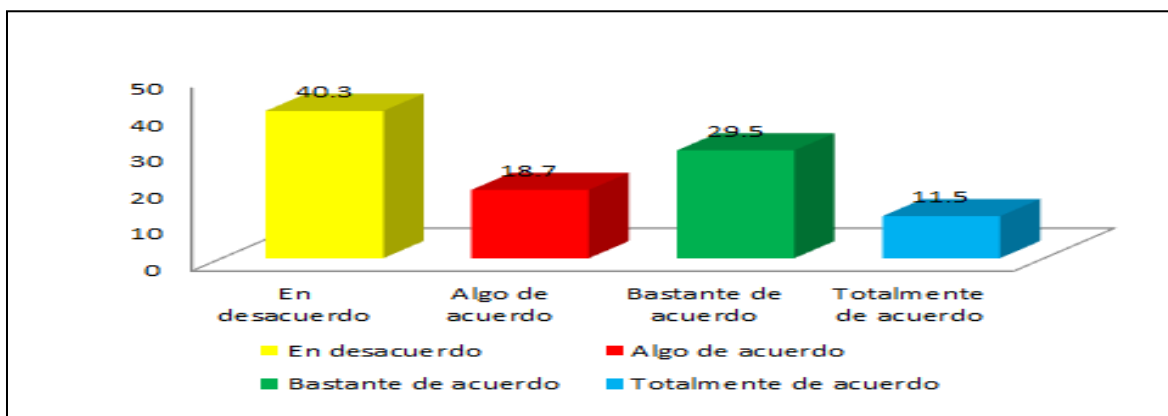


Figura 39. Gráfico de la pregunta n° 10 ¿Estoy satisfecho con las clases virtuales de lenguas extranjeras que desarrollo?

Fuente: Elaboración propia.

La mayor cantidad de estudiantes (11) que corresponden al 40.3 % se encuentran en desacuerdo con las clases virtuales de Lenguas Extranjeras desarrolladas; (08) estudiantes que equivalen al 29.5 % están bastante de acuerdo; (05) estudiantes equivalentes al 18.7 % están algo de acuerdo; en contraste, (03) estudiantes correspondientes al 11.5 % están totalmente satisfechos.

Tabla 19. ¿Tu profesor domina los temas que enseña en la clase virtual de lenguas extranjeras?

	<i>El número de participantes</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>En desacuerdo</i>	15	54.7 %
<i>Algo de acuerdo</i>	02	7.9 %
<i>Bastante de acuerdo</i>	09	33.1 %
<i>Totalmente de acuerdo</i>	01	4.3%
<i>Total</i>	27	100 %

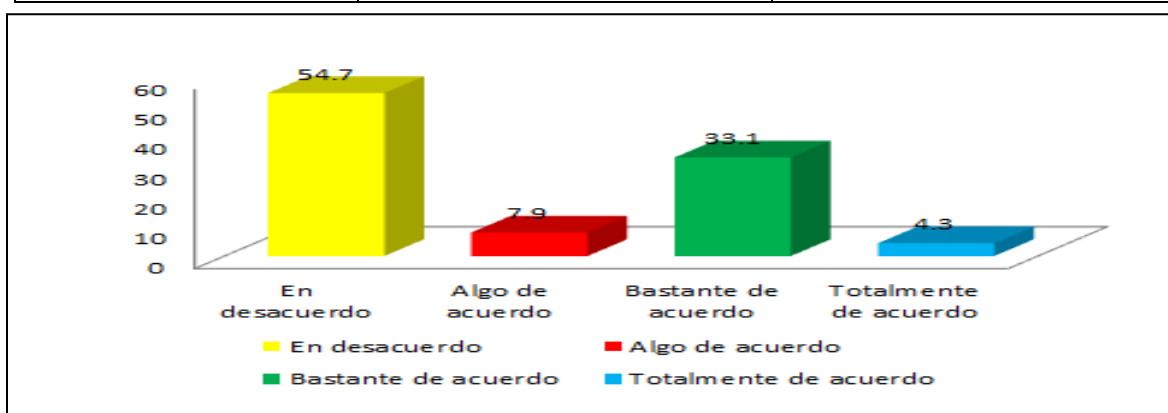


Figura 40. Gráfico de la pregunta n° 11 ¿Tu profesor domina los temas que enseña en la clase virtual de lenguas extranjeras?

Fuente: Elaboración propia.

La mayor cantidad de estudiantes (15) que corresponden al 54.7 % están en desacuerdo con que el profesor domina los temas que enseña en la clase virtual de Lenguas Extranjeras; (09) estudiantes equivalentes al 33.1% están bastante de acuerdo; (02) estudiantes que corresponden al 7.9 % están algo de acuerdo; en contraste, (01) estudiantes correspondientes al 4.3 % están totalmente de acuerdo.

Tabla 20. ¿Me cuesta realizar los ejercicios que propone mi profesor en la clase virtual de lenguas extranjeras?

	<i>El número de participantes</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>En desacuerdo</i>	02	7.9 %
<i>Algo de acuerdo</i>	05	18.7 %
<i>Bastante de acuerdo</i>	03	11.5 %
<i>Totalmente de acuerdo</i>	17	61.9 %
<i>Total</i>	27	100 %

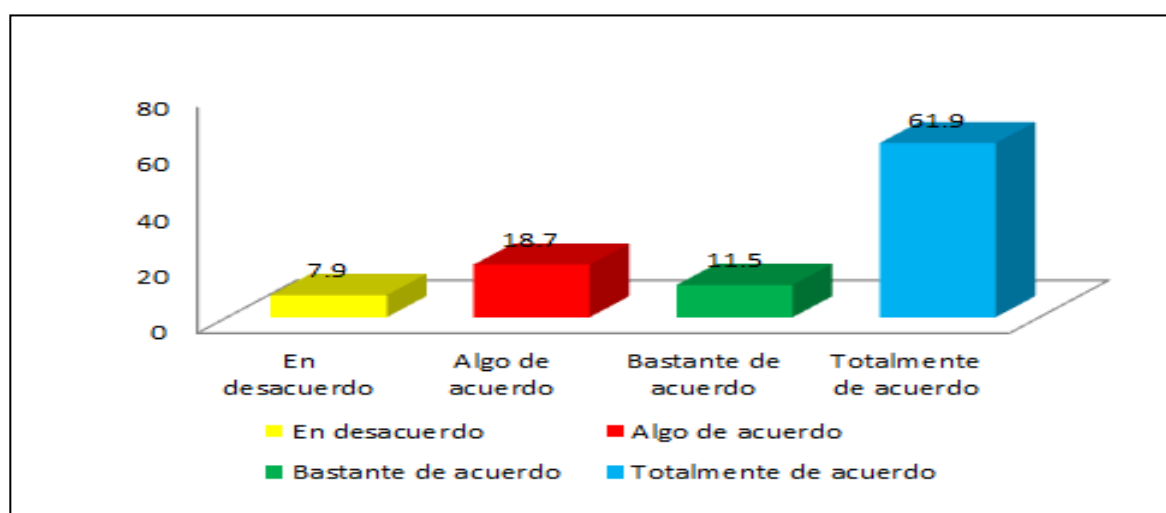


Figura 41. Gráfico de la pregunta n° 12 ¿Me cuesta realizar los ejercicios que propone mi profesor en la clase virtual de lenguas extranjeras?

Fuente: Elaboración propia.

La mayor cantidad de estudiantes (17) que corresponden al 61.9 % están totalmente de acuerdo con que les cueste realizar los ejercicios propuestos por el profesor de Lenguas Extranjeras; (05) estudiantes que corresponden al 18.7 % están algo de acuerdo; (03) estudiantes equivalentes al 11.5 % están bastante de acuerdo; en contraste, (02) estudiantes correspondientes al 7.9 % están en desacuerdo.

Tabla 21. ¿Mi profesor me anima a hacer actividades fuera de la clase virtual de lenguas extranjeras?

	El número de participantes	Porcentaje
En desacuerdo	04	15.1 %
Algo de acuerdo	06	22.3 %
Bastante de acuerdo	09	33.1%
Totalmente de acuerdo	08	29.5 %
Total	27	100 %

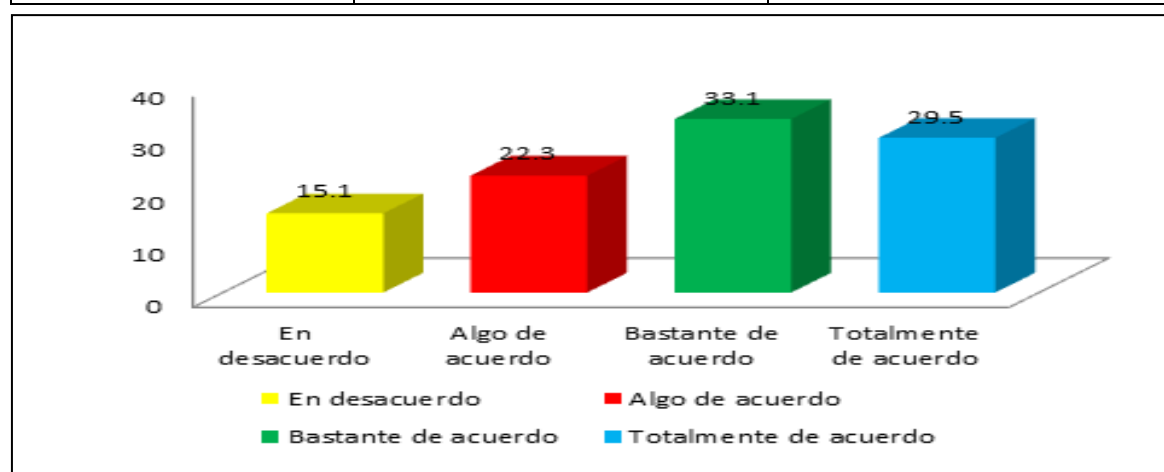


Figura 42. Gráfico de la pregunta n° 13 ¿Mi profesor me anima a hacer actividades fuera de la clase virtual de lenguas extranjeras?

Fuente: Elaboración propia.

La mayor cantidad de estudiantes (09) que corresponden al 33.1 % están bastante de acuerdo con que el profesor anima a hacer las tareas prácticas fuera de la clase de Lenguas Extranjeras; (08) estudiantes que corresponden al 29.5 % están totalmente de acuerdo; (06) estudiantes equivalentes al 22.3 % están algo de acuerdo; en contraste, (04) estudiantes que corresponden al 15.1 % están en desacuerdo.

Tabla 22. ¿Me parece bien los exámenes de la clase virtual de lenguas extranjeras?

	El número de participantes	Porcentaje
En desacuerdo	12	43.9 %
Algo de acuerdo	04	15.1 %
Bastante de acuerdo	09	33.1 %
Totalmente de acuerdo	02	7.9 %
Total	27	100 %

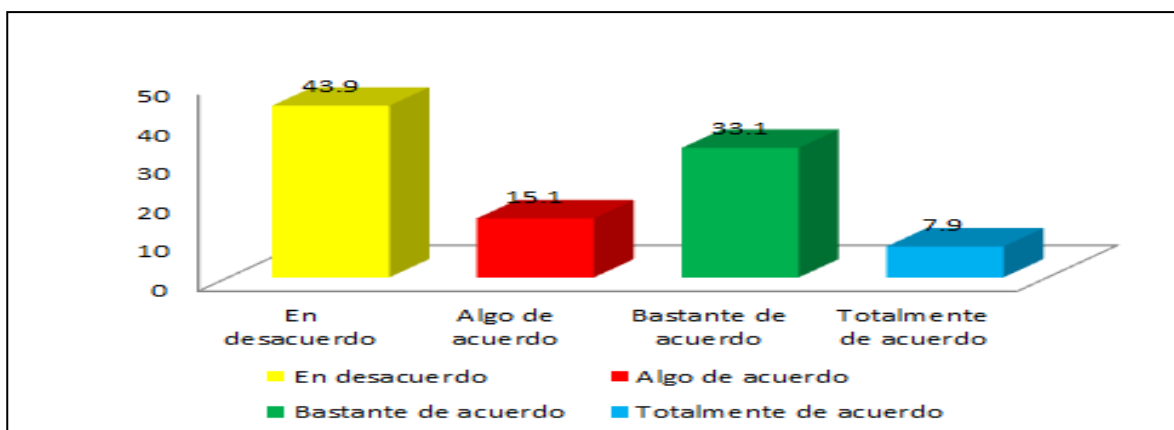


Figura 43. Gráfico de la pregunta n° 14 ¿Me parece bien los exámenes de la clase virtual de lenguas extranjeras?

Fuente: Elaboración propia.

La mayor cantidad de estudiantes (12) que corresponden al 43.9 % están en desacuerdo con los exámenes realizados en la clase virtual de Lenguas Extranjeras; (09) estudiantes que corresponden al 33.1 % están bastante de acuerdo; (04) estudiantes que corresponden al 15.1 % están algo de acuerdo; en contraste, (02) estudiantes que corresponden al 7.9 % están totalmente de acuerdo.

Tabla 23. ¿En la clase virtual de lenguas extranjeras es más fácil obtener buenas notas que en la clase presencial?

	<i>El número de participantes</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>En desacuerdo</i>	12	43.9 %
<i>Algo de acuerdo</i>	06	22.3 %
<i>Bastante de acuerdo</i>	05	18.7 %
<i>Totalmente de acuerdo</i>	04	15.1%
<i>Total</i>	27	100 %

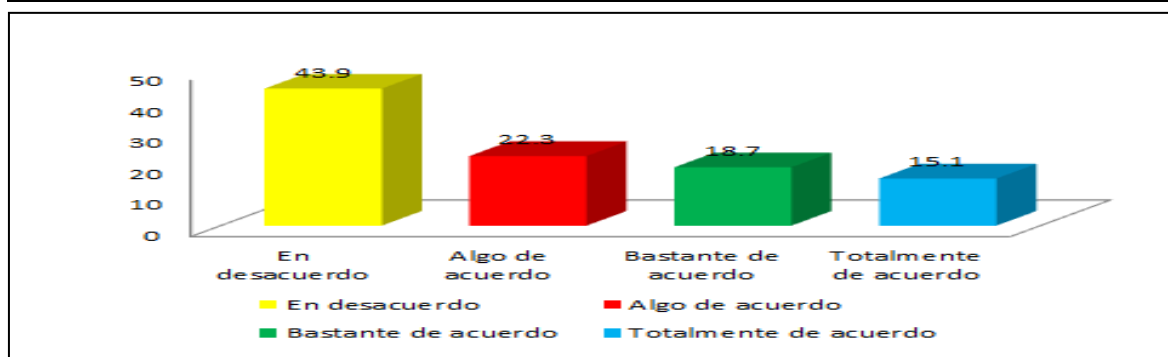


Figura 44. Gráfico de la pregunta n° 15 ¿En la clase virtual de lenguas extranjeras es más fácil obtener buenas notas que en la clase presencial?

Fuente: Elaboración propia.

La mayor cantidad de estudiantes (12) que corresponden al 43.9 % están en desacuerdo con que en la clase virtual de Lenguas Extranjeras es más fácil obtener buenas notas que en la presencialidad; (06) estudiantes que corresponden al 22.3 % están algo de acuerdo; (05) estudiantes equivalentes al 18.7 % están bastante de acuerdo; (04) estudiantes que corresponden al 15.1% están totalmente de acuerdo.

Tabla 24. ¿El profesor en la clase virtual de lenguas extranjeras nos motiva más que el resto de profesores en la clase presencial?

	El número de participantes	Porcentaje
En desacuerdo	12	43.9 %
Algo de acuerdo	05	18.7 %
Bastante de acuerdo	07	25.9 %
Totalmente de acuerdo	03	11.5 %
Total	27	100 %

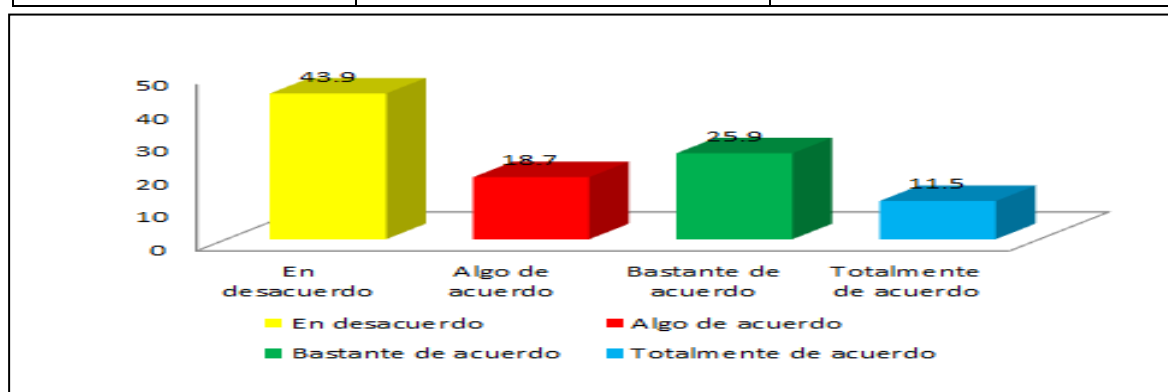


Figura 45. Gráfico de la pregunta n° 16 ¿El profesor de la clase virtual de lenguas extranjeras nos motiva más que el resto de profesores?

Fuente: Elaboración propia.

La mayor cantidad de estudiantes (12) que corresponden al 43.9 % están en desacuerdo con que el profesor de Lenguas Extranjeras los motiva más que el resto de profesores; (07) estudiantes que corresponden al 25.9 % están bastante de acuerdo; (05) estudiantes correspondientes al 18.7 % están algo de acuerdo; (03) estudiantes que corresponden al 11.5 % están totalmente de acuerdo.

Tabla 25. ¿Prefiero las clases prácticas más que las teóricas?

	<i>El número de participantes</i>	<i>Porcentaje</i>
En desacuerdo	04	15.1 %
Algo de acuerdo	06	22.3 %
Bastante de acuerdo	09	33.1 %
Totalmente de acuerdo	08	29.5 %
Total	27	100 %

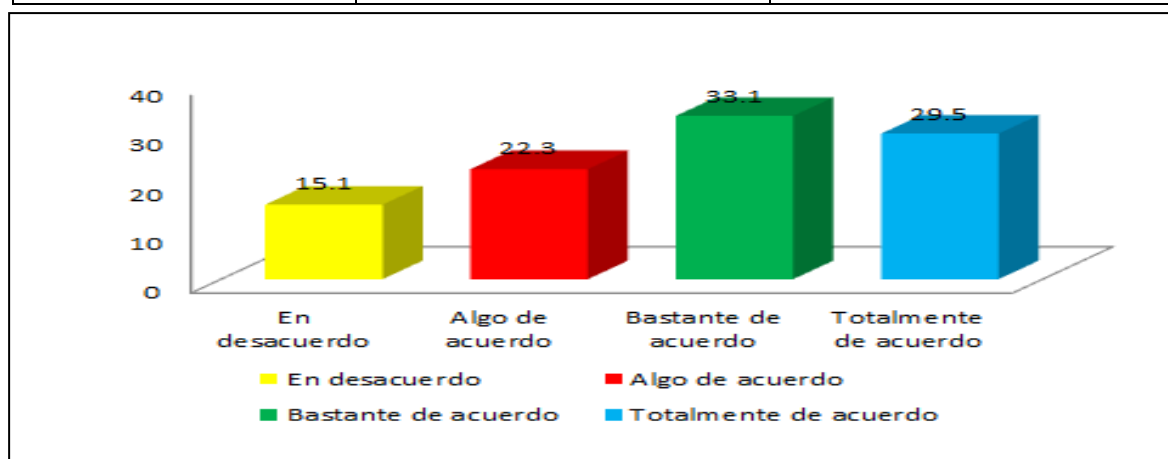


Figura 46. Gráfico de la pregunta n° 17 ¿Prefiero las clases prácticas más que las teóricas?

Fuente: Elaboración propia.

Se evidencia que la mayor cantidad de estudiantes (09) correspondientes al 33.1 % están bastante de acuerdo en que prefieren las clases prácticas a las clases teóricas; (08) estudiantes que corresponden al 29.5 % están totalmente de acuerdo; (06) estudiantes que corresponden al 22.3 % están algo de acuerdo; en contraste, (04) estudiantes correspondientes al 15.1 % están en desacuerdo.

Tabla 26. ¿La clase virtual de lenguas extranjeras mejora mis competencias en la lengua en general?

	<i>El número de participantes</i>	<i>Porcentaje</i>
En desacuerdo	18	65.5 %
Algo de acuerdo	03	11.5 %
Bastante de acuerdo	02	7.9%
Totalmente de acuerdo	04	15.1 %
Total	27	100 %

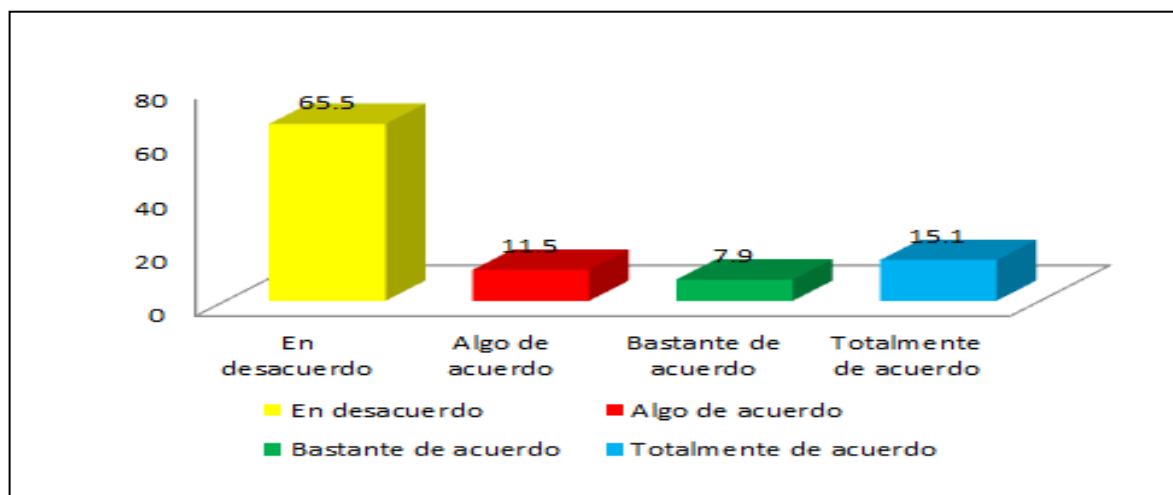


Figura 47. Gráfico de la pregunta n° 18 ¿La clase virtual de lenguas extranjeras mejora mis competencias en la lengua en general?

Fuente: Elaboración propia.

La mayor cantidad de estudiantes (18) que corresponden al 65.5 % están en desacuerdo en que la clase virtual de Lenguas Extranjeras mejora mis competencias en la lengua en general; por otra parte, (04) estudiantes equivalentes al 15.1 % están totalmente de acuerdo; en contraste, (03) estudiantes que corresponden al 11.5 % están algo de acuerdo y por último (02) de estudiantes que corresponden al 7.9 % que están bastante de acuerdo con que la clase virtual de Lenguas Extranjeras mejore mis competencias.

En groso modo y después de analizar los resultados de las preguntas en general, se dividió las preguntas del cuestionario en dos partes.

La primera parte está construida por las preguntas: n° 3, 4,5,6,7,8,10,11,13,14,15,16 y 18, que están destinadas a estudiantes de lenguas extranjeras para conocer el grado de motivación por la clase virtual: (la mejora del ánimo; su mejoramiento; sus temas son interesantes; su importancia; sus horas semanales son suficientes; sus conocimientos son necesarios e importantes; su satisfacción; el manejo del profesor de sus temas; la motivación del profesor a hacer actividades; sus exámenes; su facilidad en obtener buenas notas en comparación con la clase presencial; la motivación del profesor en comparación con la clase presencial ; su rol en la mejora de las competencias). A continuación, en la tabla n° 27 vamos a ver el resultado general de estas preguntas.

Tabla 27. Resultado de las preguntas n° 3, 4,5,6,7,8,10,11,13,14,15,16 y 18

	<i>El número de participantes</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>En desacuerdo</i>	12	40.57 %
<i>Algo de acuerdo</i>	05	21.19 %
<i>Bastante de acuerdo</i>	06	23.42%
<i>Totalmente de acuerdo</i>	04	14.82 %
<i>Total</i>	27	100 %

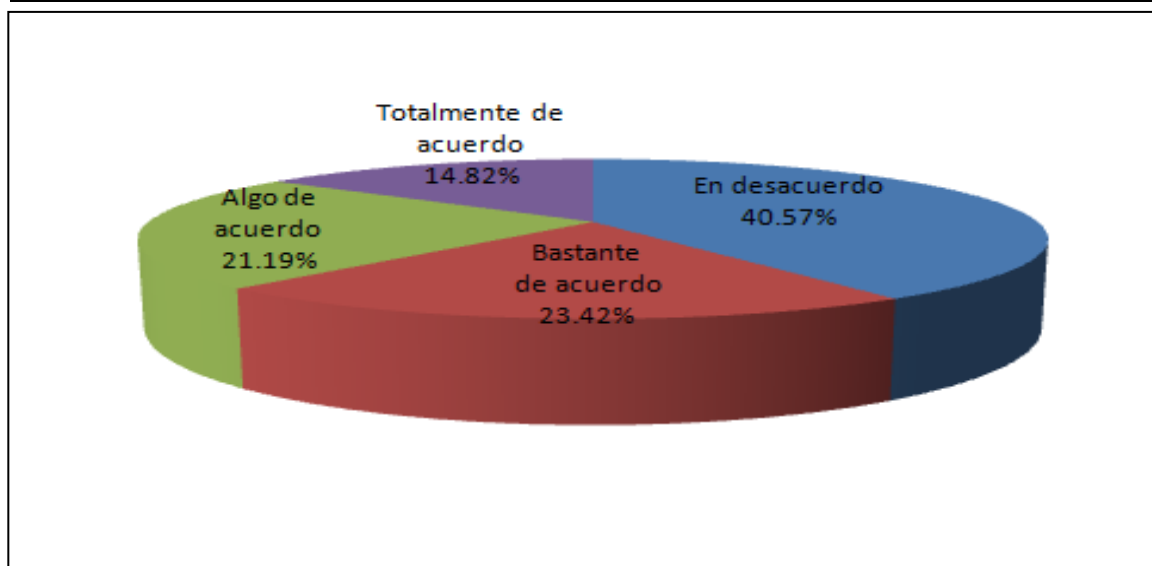


Figura 48. Gráfico del resultado de las preguntas: n° 3, 4,5,6,7,8,10,11,13,14,15,16 y 18.

Fuente: Elaboración propia.

Se evidencia que la mayor cantidad de estudiantes (12) correspondientes al 40.57 % están en desacuerdo con la clase virtual; (05) estudiantes que corresponden al 21.19 % están algo de acuerdo con la clase virtual; (06) estudiantes que corresponden al 23.42 % están bastante de acuerdo; en contraste, (04) estudiantes correspondientes al 14.82 % están totalmente de acuerdo con la clase virtual. Lo que hemos notado de un lado, que la mayoría de los estudiantes están desmotivados por la clase virtual, y de otro lado prefieren las clases presenciales en comparación con las clases virtuales.

La segunda parte está formada por las preguntas: n° 1, 2, 9,12, y 17, que están dirigidas para ver el grado de desmotivación (aburrimiento; la importancia de la clase presencial que virtual; la dificultad; la dificultad en sus ejercicios; la menor o mayor preferencia que la clase práctica). En seguida, vamos a mostrar en la tabla n° 28 el resultado general de estas últimas.

Tabla 28. Resultado de las preguntas n° 1, 2, 9,12, y 17

	<i>El número de participantes</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>En desacuerdo</i>	02	7.9 %
<i>Algo de acuerdo</i>	05	19.42 %
<i>Bastante de acuerdo</i>	05	19.42 %
<i>Totalmente de acuerdo</i>	15	53.26 %
<i>Total</i>	27	100 %

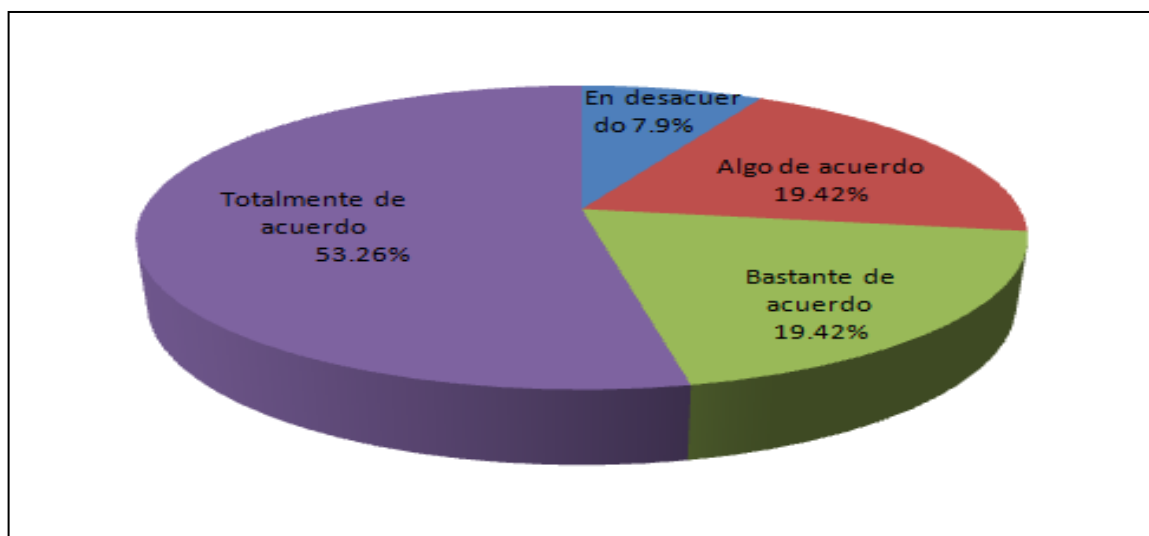


Figura 49. Gráfico del resultado de las preguntas: n° 1, 2, 9,12, y 17.

Fuente: Elaboración propia.

Aquí se muestra que la mayoría de estudiantes (15) correspondientes al 53.26 % están totalmente de acuerdo con la clase presencial en comparación con la clase virtual; (05) estudiantes que corresponden al 19.42 % están algo de acuerdo con la clase presencial en comparación con la clase virtual; (05) estudiantes que corresponden al 19.42 % están bastante de acuerdo con la clase presencial en comparación con la clase virtual; en contraste, (02) estudiantes correspondientes al 7.9 % están en desacuerdo con la clase presencial en comparación con la clase virtual. También en este caso se ve que la mayoría están totalmente de acuerdo con la clase presencial, lo que demuestra su motivación por la clase presencial en comparación con la clase virtual.

Conclusión

Conclusión

Partiendo de los datos recolectados, se pudo establecer que la clase virtual de lenguas extranjeras resulta aburrida para una gran proporción de los participantes del estudio, siendo lo más importante para ellos el poder tener un contacto con la asignatura, a pesar de que en su mayoría consideran que la clase presencial es más importante que la virtual. Es posible establecer aquí, que desde la teoría de la motivación, un factor importante a promover en la clase de lenguas extranjeras virtual es despertar un estado de ánimo que permita a los estudiantes encontrar en la virtualidad una respuesta a sus necesidades.

Se estableció de igual forma, que la clase de lenguas extranjeras virtual tiene diferentes percepciones en cuanto al ánimo que despierta, encontrándose una gran proporción en la que están en desacuerdo en que se puede mejorar estas asignaturas a través de la virtualidad y, en donde los temas deben ser más interesantes que los que se daban en la presencialidad para poder encontrar un punto de importancia de estas asignaturas frente a otras que se imparten en la virtualidad.

Por otro lado, la dedicación de tiempo a la asignatura de de lenguas extranjeras virtual es considerada por la menoría como suficiente, pero otra gran proporción de estudiantes no lo consideran de esta forma, por lo que los conocimientos recibidos pueden ser de mayor relevancia en las clases presenciales que virtuales. Frente a este aspecto, los docentes deben dedicar una mayor motivación para la participación en la clase de lenguas extranjeras virtual. Esto tiene una fundamentación en la teoría de la motivación, ya que el docente es el encargado de promover lo que se ha denominado “motivación extrínseca” para vincular el estado de ánimo del estudiante como componente de la “motivación intrínseca”, en áreas de conectar factores motivacionales como una acción general para las asignaturas de lenguas extranjeras.

Además, el nivel de dificultad percibido de la clase de lenguas extranjeras virtual es alto, tal como lo evidenció el cuestionario aplicado, lo cual genera alto porcentaje de los que están en desacuerdo en cuanto a la satisfacción percibida en el desarrollo de la clase de lenguas extranjeras virtual, pues aunque los docentes manden las clases de sus asignaturas, las tareas que se proponen representan un esfuerzo para los estudiantes porque la clase de lenguas extranjeras virtual debe estar motivada por el docente, situación que no fue claramente percibida por los estudiantes.

Finalmente, el factor evaluativo y la obtención de calificaciones entre las clases virtuales y las presenciales hacen que los estudiantes perciban que hay una inequidad por

parte del docente en la asignación de calificaciones, y que frente a la motivación, no se encuentra que esto sea promovido totalmente por los docentes para la mejora multidimensional y formación integral de los mismos estudiantes.

Se puede concluir, que al analizar la motivación y desmotivación que presenta los estudiantes de lenguas extranjeras de La Universidad de Ammar Telidji de Laghouat en la clase de lenguas extranjeras virtual en época de pandemia “COVID 19”, existe una deficiente carga motivacional intrínseca en los estudiantes con ocasión de la falta de estrategias de motivación extrínseca a cargo de los docentes, lo que ha ocasionado diferentes percepciones a favor y en contra de la pertinencia e importancia de la enseñanza de lenguas extranjeras desde la virtualidad.

Es necesario entonces, hacer hincapié en que la identificación del estado de ánimo del estudiante en las clases de lenguas extranjeras virtual traza un hilo conductor para el diseño de actividades , ejercicios y estrategias que generen preferencia en los estudiantes, impregnado una actitud positiva desde la iniciación de las clases y hasta el componente evaluativo, con lo cual se puedan desarrollar de forma adecuada la asignatura de lenguas extranjeras en estos tiempos de aislamiento obligatorio y selectivo en el que se permanecerá por un periodo de tiempo incierto.

Después de haber recolectar y analizar los datos concluimos que el uso de la competencia digital ha sido presente en el departamento de español antes de la pandemia, durante y después; en cuanto a los dos otros departamentos (inglés y francés), hemos notado la ausencia de los medios TIC desde el principio, pero habían sido integrados un poco, al encontrarlos como única solución para dar clases a estudiantes en este periodo de confinamiento.

En este caso, hemos tenido dos grupos de profesores, la mayoría: los primeros muestran;

- El desinterés por adquisición y la aplicación de la competencia digital era claro en los sentimientos que tenían ,casi la mitad de la muestra expresa miedo, aburrimiento, y estrés frente al cambio que ha sucedido,
- También, el tiempo dedicado para la realización de sus actividades académicas, nos confirma, el escaso uso de nuevos recursos digitales.
- No existía variedad en las clases, algunos docentes ponen clases bajo forma pdf en la plataforma Moodle, otros manden tareas por correo electrónico y si hubiera una

información nueva se publica en facebook (estas publicaciones coinciden con los periodos de exámenes).

La otra minoría en la cual se sienten felices, eran los que han hecho un propio esfuerzo y son capaces de bañarse en el campo virtual, se preocupan de todo lo novedoso, están tan alegres de usar estas nuevas herramientas digitales, por eso cada vez intentan una; emplean más de una plataforma, hubiera una diversidad en la integración de herramientas tal como (zoom, google meet, correo electrónico, redes sociales, whatsapp, messenger y otras).

Otro punto importante, es que los docentes que están de acuerdo con la utilización de los recursos tecnológicos para continuar con este modelo, poseen de unos conocimientos sobre las herramientas digitales.

Como acabamos de ilustrar, este estudio analiza la Competencia Digital del profesorado,

Hemos concluido que el resultado de la investigación demuestra que el nivel de conocimiento que tiene el profesor de los departamentos de lenguas (español, francés e inglés se encuentra entre nivel de B2 Y C1 hasta casi C2 para el departamento de español y A2 Y B1 para los profesores de los dos departamentos de francés e inglés.

En consecuencia es necesario reconocer que la competencia digital en el proceso ens/apr es una parte imprescindible de la labor docente.

Esta propuesta innovadora puede ser objeto de reflexión y análisis, pero también puede sustentar investigaciones empíricas en un futuro próximo.

Las universidades han de reflexionar seriamente sobre esta situación actual y sobre cuál ha de ser el camino de la innovación y el cambio que puede abordar la competencia digital del profesorado.

Bibliografía

Bibliografía

- Actualización de competencias y estándares TIC en la profesión docente* .Recuperado. (2010). Obtenido de <http://www.enlaces.cl/portales/competenciastic>.
- Adell, J. (2006). *Riesgos y posibilidades de las TICs en educación* . Madrid: revista latinoamericana de tecnologías educativa.
- Agudo, J. M. . *La activación y mantenimiento de la motivación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Didáctica. Lengua y Literatura*, 13. 2001.
- Aiteco, (2021).Qué es la Motivación Extrínseca y cómo Aplicarla. Recuperado de <https://www.aiteco.com/motivacion-extrinseca/>
- Aiteco, (2021). Qué es la Motivación Intrínseca y cómo impulsarla. Recuperado de: <https://www.aiteco.com/motivacion-intrinseca/>
- Aiteco, (2021).Teoría de la Equidad: Motivación y Desmotivación. Recuperado de: <https://www.aiteco.com/teoria-de-la-equidad/>
- Almerich, G. ., (2004). *Perfiles de las competencias en las TIC y su relación con la utilización de las mismas en los profesores de Educación Primaria y Secundaria..* Recuperado el Octubre de 2021, de <http://hdl.handle.net/123456789/2184>.: <http://hdl.handle.net/123456789/2184>.
- Álvarez Blanco, L., & Martínez-González, R. A. (2016). Cooperación entre las familias y los centros escolares como medida preventiva del fracaso y del riesgo de abandono escolar en adolescentes. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10 (1), 175-192.
- ANECA. (2012). <http://www.aneca.es/Sala-de-prensa/Noticias/2012/Universidades-y-Normativas-de-Permanencia.-Reflexiones-para-el-futuro>. Recuperado el 7 de Febrero de 2020, de WWW.ANECA.ES: <http://www.aneca.es/Sala-de-prensa/Noticias/2012/Universidades-y-Normativas-de-Permanencia.-Reflexiones-para-el-futuro>
- Arias, F. (2006). *El proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica*. Caracas, Editorial Episteme.
- Bellofiore, C. G. (2019). *Estudio descriptivo del nivel de satisfacción motivacional del personal de la PyME familiar MDC. Ushuaia, Tierra del Fuego–2013-2015* (Doctoral dissertation).
- Blasco, J. E., Pérez, J. A. (2007). Metodologías de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte: ampliando horizontes. España. Editorial Club Universitario. Pág. 25-27. Recuperado de: <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/12270/1/blasco.pdf>
- Botero-Rodríguez, F., Franco, Ó. H., & Gómez-Restrepo, C. (2020). Glosario para una pandemia: el ABC de los conceptos sobre el coronavirus. *Biomédica*, 40(Suppl 2), 16.

Bournnissen, M. C. (2016). *Conectivismo: Hacia El Nuevo Paradigma De La Enseñanza por Competencias* . Universidad Adventista del Plata.

Boza Carreño, Á. T. (2009). *El impacto de los proyectos TICs en la organización y los procesos de enseñanza-aprendizaje en los centros educativos..*

Cabero, J. (2001). *Tecnología educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza..*

Castaño-Muñoz, J. ((2010)). *Digital inequality among university students in developed countries and its relation to academic performance. RUSC. Universities and Knowledge Society Journal.*

Chiavetano, I. (1990). *Administración de recursos humanos/por Idalberto Chiavetano* (No. 658.31 C4Y.).

Chitour, C. (06 de MAYO de 2020). *Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique Algérie (M.E.S.R.S).* Recuperado el 6 de Septiembre de 2020, de <https://www.mesrs.dz/doc>: <https://www.mesrs.dz/doc>

Cuartero, Porlan, & Espinosa. (2016). *Analisis conceptual de modelos de competencia digital del profesorado universitario.* Revista latinoamericana de tecnologia educativa .

Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.* New York: Plenum. Recuperado de https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf

Dessler, G. (2001). *Management Leading people and organizatios in the 21st century .Upper Saddle River,NJ.* Prentice Hall.

Djerad, A. (2020). <https://www.mesrs.dz/doc>. *EL WATAN* , 4.

Dorta G, Carmelina. González B, Isabel C. (2003). *La motivación según la teoría de las expectativas de Porter y Lawler.* Universidad Católica Andrés Bello, Caracas.

Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *Revista CPU-e*, (1), 2.

Esparcía González, A.J. (2018). *La desmotivación escolar tipo de fracaso.* *Campuseducacion.com.* Recuperado de: <https://www.campuseducacion.com/blog/revista-digital-docente/la-desmotivacion-escolar/>

Espinosa, M. P. (2018). *Competencia digital: una necesidad del profesorado universitario en el siglo XXI..* Revista de Educación a Distancia (RED), (56).

Espinosa, P. P. (2010). *Competencias TIC para la docencia en la Universidad Publica Espanola :Indicadores y propuestas para la definicion de nuevas practicas.*

Europea, C. (2006). https://ec.europa.eu/info/index_es. Recuperado el 6 de Febrero de 2020, de Comisión Europea, web oficial - European Commission.

Friedman, E. A., & Havighurst J. (1954). The meaning of work and retirement. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 296, 188-189.

Ferrari, A. (2012). *Digital competence in practice :An analysis of frameworks*. Sevilla: IPTS(DOI 102791/82116).

Force, U. I. (s.f.). *La Brecha digital, kemly camacho*. Recuperado el 11 de Mayo de 2021, de <https://fr.scribd.com: https://fr.scribd.com/document/52343563/La-Brecha-digital>.

G.Siemens, D. y. (2013).

Gallardo-Echenique, E. E.-M.-M. (2015). *Digital competence in the knowledge society. MERLOT Journal of Online Learning and Teaching..*

García J, & Alvarenga J, & Ponce F, & Tapia Y, & Pérez L, & Bernal A (Eds.), (2014). *Metodología de la investigación, bioestadística y bioinformática en ciencias médicas y de la salud, 2e*. McGraw Hill. Recuperado de: <https://accessmedicina.mhmedical.com/content.aspx?bookid=1721§ionid=115929270>

Guerra, C. C., & Flor, M. C. R. (2014). Estudio exploratorio de factores motivacionales internos y externos, y su relación con el desempeño docente en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE). *Revista de investigación en psicología*, 15(1), 47-59.

Hellriegel. Don, Slocum. John. W. (1998). Administración séptima edición. México. Internacional Thomson Editores. Pg. 480. Recuperado de: https://www.academia.edu/33885343/Administracion_7ed_Don_Hellriegel_S_E_Jackson_J_W_Slocum_pdf

Hernandez Saurez CA, A. G. (2016). *Modelos de competencias TIC para docentes :una propuesta para la construccion de contextos educativos innovadores y la consolidacion de aprendizajes superior* . MADRID.

Hernández Suárez, C. A. (2016). *Modelo de competencias TIC para docentes: Una propuesta para la construcción de contextos educativos innovadores y la consolidación de aprendizajes en educación superior..*

Hernando, M. M., Catasús, M. G., & Arévalo, C. G. (2018). El trabajo colaborativo virtual: herramienta de formación del profesorado. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación*, (24), 24-27.

INTEF, M. C. (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente Ooctubre 2017 – INTEF*. Madrid : VERSION 2017.

INTEF, M. C. (2013). *Marco Común de Competencia Digital Docente 2017 – INTEF*. madrid: Version 2013.

Isabel, G. P. (2011). Competencias del profesorado universitario en relación al uso de tecnologías de la información y comunicación: análisis de la situación en España y propuesta de un modelo de formación. *doctoral dissertation ,universitat Rovira Virgili* .

Juárez, C. (2020,19 octubre) Historia de las pandemias en el mundo ¿Por qué surgen? Colegio de Pureza de María Panamá. Recuperado de <https://storymaps.arcgis.com/stories/908c85f3c6d4485a924535480ca77f5c>

León-Moreno, C., & Musitu-Ferrer, D. (2019). Estilos de comunicación familiar, autoconcepto escolar y familiar, y motivación de venganza en adolescentes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(1), 51-58.

López-Magaña, M. M., Orozco-Valerio, M. J., Méndez-Magaña, A. C., & Celis-de la Rosa, A. (2018). El desempeño profesional del especialista en enfermería en salud pública: enfoques teóricos para su evaluación. *Salud Jalisco*, 1(3), 179-183.

Llanga Vargas, E. F., Silva Ocaña, M. A., & Vistin Remache, J. J. (2019). Motivación extrínseca e intrínseca en el estudiante. *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*.

Malach, J. V. (2018, November). *Theoretical and methodological basis of assessment of pedagogical digital competences*. In *Proceedings of the European Conference on E-Learning*

Masacon, M. R. H., López, G. A. C., & Lára, G. A. J. (2017). Motivación: las teorías y su relación en el ámbito empresarial. *Dominio de las Ciencias*, 3(2), 311-333.

Maslow, A. H. (1991). *Motivación y personalidad*. Ediciones Díaz de Santos.

Castaño, M. (2006). Teoría del conocimiento según Piaget. Theory of knowledge according to Piaget. *Psicoespacios*, 1(1), 36-46.

McClelland, D. (2005). Teoría de la motivación por el logro. *Comportamiento organizacional: teorías esenciales de motivación y liderazgo*, 46-60.

Medrano, E. F., & Mateos, M. E. (2018). Evaluación de la motivación en adolescentes que practican deportes en edad escolar. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (33), 27-33.

Melián, J. A. M., & Martín-Gutiérrez, J. (2018). Influencia de la motivación en los enfoques de aprendizaje de los estudiantes de arquitectura al usar objetos de aprendizaje digitales. *Migramos a una Nueva Plataforma*, 2(18).

Méndez, (s.f.). Motivación según autores. *Euroresidentes viva inteligente* Recuperado de <https://www.euroresidentes.com/empresa/motivacion/motivacion-segun-autores>.

Moreno J. A.; Rodríguez, P. L. y Gutiérrez, M (2003). Intereses y actitudes hacia las Lenguas Extranjeras. *Revista Española de Educación*, XI, 2, 14-28.

Motivación humana según Freud (s.f) (s.f.).Recuperado de <https://fr.scribd.com/document/267359438/Motivacion-Humana-Segun-Freud>

Munoz, F. (1999). *Nuevas tecnologías y formación del profesorado* .

Navas, E. G. (2020). . *Reflexiones en torno a la formación del profesorado de ELE en el enfoque intercultural. Inovação e Tecnologia no Ensino de Línguas: Reflexões e Perspetivas de Ação em*. Universidad Central de Venezuela.

Pereyra, E. (2020). Influencia de la motivación en la actividad física, el deporte y la salud. *Revista Científica Arbitrada de la Fundación MenteClara*, 5.

Pino, Raúl. (2010). Metodología de la Investigación. Lima: Editorial San Marco, p. 134.

Pozos, K. V. (2010). *La competencia digital del profesorado universitario para la sociedad del conocimiento: aproximación a un modelo y validación de un cuestionario de detección de necesidades de formación continua*.

Prendes, M. P. (2010). *Competencias TIC para la docencia en la Universidad Pública Española: Indicadores y propuestas para la definición de buenas prácticas: Programa de Estudio y Análisis. Programa de Estudio y Análisis*. Murcia: Informe del Proyecto EA2009-0133 .

Rada, V. L. (2013). *La competència digital a la Universitat*. Andorra: TD-017-100006/201210.

Rada, V. L. (2013). La competencia digital a la universitat. En V. L. Rada. Andorra.

Ramajo Cuesta .A, (2008). *La importancia de la motivación en el proceso de adquisición de una lengua extranjera* [Memoria de máster, Universidad de Antonio Nebrija otorgó el título]. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:24b70047-b0f7-4eef-97c4-30c4dcf6381d/2009-bv-10-19ramajo-pdf.pdf>

Redecker, C. (2013). JRC Science For Policy Report European Framework For the Digital Competence of Educators Dig Comp Edu. En C. Redecker, & Y. Punie (Ed.), *JRC Science For Policy Report European Framework For the Digital Competence of Educators Dig Comp Edu*. Marco Comin Europeo de Competencia Digital .

Ricoy, M. C., & Couto, M. J. V. (2018). Desmotivación del alumnado de secundaria en la materia de matemáticas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20 (3), 69-79.

Rodríguez, R. D. (2009). Aportes de Piaget a la educación: hacia una didáctica socio-constructivista. *Dimensión empresarial*, 7(2), 8-11.

RJ, K. (2011). competence in Norwegian teacher education and schools,. NORUEGA .

Rodríguez García, A. M. ((2017)). *La formación del profesorado en competencia digital: clave para la educación del siglo XXI*.

- Sánchez, F. M. (2003). *¿ Adónde va la educación en un mundo de tecnologías?. In Redes de comunicación en la enseñanza: las nuevas perspectivas del trabajo corporativo . .* Paidós Ibérica.
- Santurio, J. I. M., & Fernández-Río, J. (2017). Responsabilidad social, necesidades psicológicas básicas, motivación intrínseca y metas de amistad en educación física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (32), 134-139.
- Stellian, R., Buitrago, J. P. D., & Bedoya, D. A. L. (2018). Fragilidad financiera empresarial y expectativas de ingresos: evidencias de un modelo multi-agentes. *Cuadernos de economía (Santafé de Bogotá)*, 37(73), 225-254.
- Suárez Rodríguez, J. M. (2010). *Las competencias en TIC del profesorado y su relación con el uso de los recursos tecnológicos. Education Policy Analysis Archives*, . 18(10).
- Tamara. (2014). *Competencia Digital del profesorado de educacion de secunndaria :un instrumento de evaluacion .*
- Tapia, J.A. (1992), *Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención*. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de: <http://sohs.pbs.uam.es/webjesus/publicaciones/castellano/cap1.pdf>
- Tapia,V.J.(2014). Reflexión y motivación moral. En tres estudios con jóvenes costarricenses .InterSedes. Vol. XV. (32-2014).Costa Rica.
- TAYLOR, S.J. Y BOGDAN, R. (1984): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Ediciones Paidós. Recuperado de: <https://asodea.files.wordpress.com/2009/09/taylor-s-j-bogdan-r-metodologia-cualitativa.pdf>
- Torelló, O. M. (2012). *LAS COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS Y DIGITALES DEL DOCENTE UNIVERSITARIO. Un elemento nuclear en la calidad docente e institucional. Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació ()*. CIDUI), 1.
- Triglia, A. (2020). La Teoría del Inconsciente de Sigmund Freud (y las nuevas teorías) *Psicología y Mente*. Ediciones Paidós. Recuperado de: <https://psicologiaymente.com/psicologia/teoria-inconsciente-sigmund-freud>
- Usán, P., & Salavera, C. (2017). Influencia de la motivación hacia el deporte en el consumo de alcohol, tabaco y cannabis de adolescentes escolares. *Actualidades en Psicología*, 31(122), 119-131.
- Van Dijk. ((2017)). *Digital divide: Impact of access*. En P. Rössler, C. A. Hoffner y L. Van Zoonen. *The international encyclopedia of media effects* (pp. 1-11). John Wiley y Sons.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297–333. <https://doi.org/10.1037/h0040934>

Wilensky, H. (1961) Work, Careers and Social Integration. *International Social Science Journal*, 12, 543-560.

Zurita, A. C. V., & Walle, J. M. L. (2019). Motivación extrínseca e intrínseca y satisfacción con la vida en deportistas universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 92-99.

ANEXOS

Anexo nº1

Porto Currás, Mónica

RodríguezCifuentes, Trinidad

Sánchez Vera, Ma del Mar

Solano Fernández, Isabel Ma.

Equipo investigador de otras universidades:

Adell Segura, Jordi

Universidad Jaime I

AguiarPerera, Ma. Victoria

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Bernabé, Yolanda

Universidad Jaume I

CaberoAlmenara, Julio

Universidad de Sevilla

Camacho Martí, Mar

UniversidadRovira i Virgili

Castaño Garrido, Carlos

Universidaddel País Vasco

Crespo, Raquel

Universidad Carlos III

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

الوزير

الجزائر، في 29 جويلية 2020

الرقم 288 / أ.خ. و / 2020

السادة رؤساء الندوات الجهوية للجامعات بالاتصال مع السيدات والسادة مدراء المؤسسات الجامعية الموضوع: بخصوص إجراءات وقائية.

يمرّ العالم اليوم بوضعية استثنائية جراء التفشي الواسع للمخاض للوباء العالمي، مما يحتم علينا اتخاذ مبادرات بيداغوجية من خلال اللجوء إلى إجراءات وقائية لضمان استمرارية التعليم.

لهذا الغرض فإن مدراء المؤسسات الجامعية ورؤساء المجالس العلمية، مدعوون لتحصين وتعبئة زملائهم الأساتذة للانخراط في هذه العملية البيداغوجية، كما أن على الطلبة أيضا التكيف مع هذا السعي المتمثل في:

- وضع على موقع المؤسسة (والأفضل على أرضية المؤسسة) أو على أي سند آخر يمكن تصفحه عن بعد محتوى لدروس يغطي شهرا من التعليم على الأقل،
- وضع على موقع المؤسسة (والأفضل على أرضية المؤسسة) أو على أي سند آخر يمكن تصفحه عن بعد محتوى يعادل شهرا واحدا من الأعمال الموجّهة مرفوقة بتصحيحات وجيزة،
- وضع على موقع المؤسسة (والأفضل على أرضية المؤسسة) أو على أي سند آخر يمكن تصفحه عن بعد الأعمال التطبيقية التي تتماشى مع هذا النمط من التعليم،
- الأخذ بعين الاعتبار كلّ التدابير التقنية الضرورية، بغية إبقاء الاتصال والعلاقة عن بعد بين الأساتذة والطلّاب.

في كلّ الأحوال، يتعلّق الأمر بمبادرة أوليّة من هذا النوع. يجب على هذه العدة أن تكون عملية ابتداء من تاريخ 15 مارس 2020.

ينبغي أن تكون هذه الدروس والوسائط البيداغوجية متاحة لكل طلبة الوطن، مما يمهد الطريق لإحداث اللّجان البيداغوجية الوطنية.

إنني أولى أهمية قصوى، للتطبيق الصارم لفحوى هذه المذكرة .

وزير التعليم العالي والبحث العلمي
الأستاذ: شمس الدين شيتوني





الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

الأغواط، في 15/03/2020

العلي لي العنرج

بيان صادر عن جامعة عمار ثلجي بالأغواط

بخصوص امتحانات الاستدراك للموسم الأول 2019-2020

نظرا للظرف الاستثنائي الذي أفرزه وباء كورونا العالمي، وبالنظر لتعليمات الوزير الأول الداعية لالتزام المواطنين بمنزلهم إلا للضرورة الملحة، انعقد اجتماع طارئ برئاسة الجامعة برئاسة السيد نائب رئيس الجامعة المكلف بالبيداغوجيا وبحضور السيد الأمين العام للجامعة والسادة عمداء الكليات والسيد مدير المعهد للنظر في مسألة التدابير والإجراءات المتخذة في مسألة الامتحانات الاستدراكية للموسم الأول 2020/2019. وبعد الاستماع للسادة العمداء بخصوص الظروف التي تجرى فيها الامتحانات بكلياتهم، كانت التدخلات تصب في مجملها عن تذبذب في إجراء الامتحانات و المتمثلة في مقاطعة بعض الأساتذة المكلفين بالحراسة وبعض الطلبة الدخول للامتحانات الاستدراكية خوفا من تعرضهم للوباء. ونظرا أن نسبة الطلبة المعنيين بامتحانات الاستدراك تفوق الـ 50% في المتوسط على مستوى جامعة الأغواط، فقد أجمع الحضور على تأجيل إجراء الامتحانات الاستدراكية للموسم الأول 2020/2019 اعتبارا من يوم الاثنين 2020/03/16 إلى إشعار آخر. كما تعلم الطلبة المعنيين بالتربصات في الوسط المهني عن تأجيل تربصاتهم إلى وقت لاحق، على أن تتم دراسة كيفية تعويض تقييم التربصات لاحقا، على مستوى الكليات، في حل إلغاء التربصات نهائيا خلال السنة الجامعية 2020/2019.

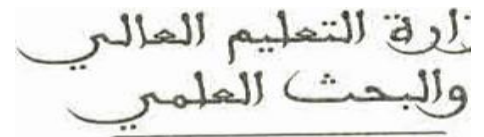
ع/رئيس الجامعة

نائب رئيس الجامعة المكلف بالبيداغوجيا



نائب مدير الجامعة المكلف بالبيداغوجيا
الوزير الأول والوزير المكلف بالتعليم العالي
والشباب والاعمال والتجارة
مختصا في المسائل الجامعية

République Algérienne Démocratique et (Populaire



Ministère de L Enseignement Supérieur et de la
Recherche Scientifique

Le Ministre .N_9-J

Ref MOIS.P12020

Alger le

1 MAI 2020

MESURES PRÉVENTIVES CONTRE LE COVID-19

Dans le cadre de la stratégie nationale de lutte contre la pandémie du COVID-19, et compte tenu de l'évolution de la situation sanitaire y afférente dans notre pays, notre Gouvernement œuvre, sur la base des recommandations du comité national scientifique de suivi de la pandémie, pour la généralisation du port du masque à l'ensemble des citoyens algériens.

A ce sujet, il a été bien établi que cette maladie «se transmet principalement d'une personne à l'autre par le biais de gouttelettes respiratoires exhalées par le nez ou par la bouche lorsqu'une personne malade tousse, éternue ou parle» .

C'est pour cette raison, que je lance un vif appel à toute la communauté universitaire (enseignants, chercheurs, étudiants, personnels administratif et technique, ainsi que les responsables à tous les niveaux du secteur) en vue de faire preuve de vigilance et d'éveil en ces circonstances difficiles pour nous tous, et de veiller à l'observation de toutes les mesures de prévention recommandées par les spécialistes du comité national scientifique chargé du suivi de ce fléau sanitaire, particulièrement le port du masque.

En effet, le port du masque est un geste simple, à la portée de tous puisque cet outil peut être confectionné très facilement chez soi (en utilisant le test de la bougie pour sélectionner le bon tissu). C'est un geste salutaire aussi bien pour son porteur que pour l'entourage sociale de ce dernier. Nous devons nous poser la question: qu'est-ce que cela

coûterait de se conformer à cette mesure si cela peut sauver des vies. Dans la Sourat El Maida (verset 32), Le Tout Puissant dit:

«مَنْ قَتَلَ نَفْسًا بِغَيْرِ نَفْسٍ أَوْ فَسَادٍ فِي الْأَرْضِ فَكَأَنَّمَا قَتَلَ النَّاسَ جَمِيعًا وَمَنْ أَحْيَاهَا فَكَأَنَّمَا أَحْيَا النَّاسَ جَمِيعًا».

La négligence de cette mesure simple équivaldrait effectivement, par la contagion, à une aggravation de la situation sanitaire qu'aucune religion ni morale n'approuverait. C'est notre conscience qui est interpellée à plus d'un titre. Nous nous devons, en tant qu'intellectuels de ce pays, non seulement de donner l'exemple par de tels gestes, mais aussi en incitant, par tous les moyens, nos concitoyens à faire de même, en faisant preuve

Source OMS: <https://www.who.int/fr/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/q-and-a-coronaviruses>

d'imagination pour nous permettre de surmonter cette épreuve, au besoin, en fabricant soi même son masque protecteur.

Notre action ainsi consolidée, permettra au pays de s'en sortir, par le haut, de cette crise qui a un coût humain mais aussi économique élevé. freinant ainsi l'ambition de notre pays d'aller vers le développement et surmonter cette double crise, sanitaire devenue drastique du fait de la chute des revenus pétroliers.

L'Algérie compte sur nous, sur vous, sur tous ses enfants... pour une prise de conscience, car l'importance salubre de ces mesures préventives seront bénéfiques pour notre pays.

Sahhaftourkoum, SahhaEidkoum, Professeur Chems Eddine CHITOUR

Ministre de
l'Enseignement
Supérieur et de la

Recherche
Scientifique



REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Arrêté n° 367 du 17 JUIN 2020
portant modification de l'arrêté n° 1849 du 22 octobre 2019
fixant le calendrier des vacances universitaires
au titre de l'année universitaire 2019-2020

Le Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique,

- Vu le décret présidentiel n° 20-01 du 6 Jomada Al Oula 1441 correspondant au 2 janvier 2020, portant nomination des membres du Gouvernement,
- Vu le décret exécutif n° 08-129 du 27 Rabie Ethani 1429 correspondant au 3 mai 2008 portant statut particulier de l'enseignant chercheur hospitalo-universitaire,
- Vu le décret exécutif n° 08-130 du 27 Rabie Ethani 1429 correspondant au 3 mai 2008 portant statut particulier de l'enseignant chercheur,
- Vu le décret exécutif n° 13-77 du 18 Rabie El Aouel 1434 correspondant au 30 janvier 2013, fixant les attributions du ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique,
- Vu l'arrêté n° 1849 du 22 octobre 2019, portant calendrier des vacances universitaires au titre de l'année universitaire 2019-2020
- Vu les textes réglementaires fixant le régime des études en vue de l'obtention des diplômes universitaires.

Arrête

Article 1^{er} : L'article 3 de l'arrêté n° 1849 du 22 octobre 2019, susvisé, est modifié et rédigé comme suit :

« Art. 3 : Les vacances universitaires d'été au titre de l'année universitaire 2019 – 2020, sont fixées du dimanche 12 juillet 2020 au matin au samedi 22 août 2020 au soir ».

« Le reste sans changement »

Art. 2 : Le présent arrêté sera publié au bulletin officiel du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique.





REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique

le Ministre

N 1123 /S,P,M/2020

19 AOUT 2020

Alger le

LETTRE A LA COMMUNAUTÉ UNIVERSITAIRE

CHERS COLLEGUES, ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS,

CHERS ETUDIANTS,

MESDAMES ET MESSIEURS, MEMBRES DE LA COMMUNAUTÉ UNIVERSITAIRE

Comme vous le savez tous, les établissements de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique et les structures des œuvres universitaires, ont connu, durant le deuxième semestre de l'année universitaire 2019-2020, une situation inédite suite à la propagation de la pandémie COVID 19, qui a eu un effet négatif sur la gestion normale des établissements et a causé l'arrêt des activités pédagogiques présentielle depuis le 12 mars 2020.

Dans ce cadre, les efforts déployés par les établissements pour assurer la relance des activités et la continuité de la relation pédagogique et garantir le contact direct entre les enseignants et les étudiants à l'aide des dispositifs d'enseignement à distance (EAD) via les plateformes numériques mises à disposition par les établissements d'enseignement supérieur, ont permis d'achever une partie des programmes d'enseignement malgré les difficultés objectives enregistrées liées essentiellement aux réseaux de connexion et aux débits disponibles.

En achevant cette année universitaire, c'est tout d'abord aux étudiantes et aux étudiants que je veux m'adresser car ils sont au cœur de nos projets visant des formations de qualité, des services garantissant leur épanouissement, leur santé et leur insertion professionnelle.

C'est ensuite aux enseignants chercheurs, à la communauté universitaire dans son ensemble à qui je souhaite une reprise sereine car ils sont l'université.

Cette année charnière doit faire face à de nombreux défis et l'ensemble des enseignants, malgré les mesures restrictives liées à la pandémie, ont relevé un défi de taille en inscrivant notre université dans le futur par l'adoption de stratégies de communication pédagogique nouvelles. C'est ainsi que la mise en place d'un enseignement à distance a permis aux enseignants de continuer à

œuvrer pour que les activités pédagogiques soient assurées mais aussi pour repenser l'organisation de nos établissements et de nos structures à l'ère du numérique.

j'encourage les enseignants et les étudiants à persévérer dans cette voie afin que l'année universitaire 2019-2020 puisse s'achever dans des conditions acceptables tout en prenant bien évidemment les précautions sanitaires recommandées par le protocole afin de préserver la santé de l'ensemble des membres de la communauté universitaire et de commencer l'année universitaire 2020/2021 dans des conditions convenables. C'est un moment important car il engage l'université, pour les prochaines années, dans son rôle d'avant-garde, dans ses missions de formation, de recherche et d'innovation.

C'est pourquoi, je tiens particulièrement à remercier les centres de recherche et laboratoires de recherche de nos universités qui ont contribué, par l'innovation, à lutter contre la COVID 19. Je les encourage à redoubler d'efforts, à continuer de faire preuve de génie et de persévérance afin de promouvoir la recherche scientifique pour une parfaite intégration avec les besoins de notre société. Soyez assurés que vous avez tout mon soutien et mes encouragements car les résultats de vos recherches contribuent au rayonnement de notre pays.

Mes remerciements vont également à nos professionnels de santé qui ont payé un lourd tribut. Aux premières lignes de la lutte contre la pandémie, ils ont fait preuve d'un courage exceptionnel et le peuple algérien, solidaire avec eux, leur voue une reconnaissance indéfectible.

En conclusion, je m'adresse à vous tous et je vous engage à persévérer car l'université doit, plus que jamais, continuer à avancer, à innover, à rayonner à travers les valeurs qui lui sont propres : un engagement, celui de la formation de qualité pour tous, un défi, celui d'innover et de s'adapter à l'ère du numérique pour être à la hauteur des attentes de la société toute entière.

Toutes nos pensées aux enseignants chercheurs, enseignants chercheurs hospitalo-universitaires, chercheurs permanents, travailleurs et étudiants décédés suite à la crise sanitaire.



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي



الديوان
خلية الإعلام والاتصال

بيان صحفي

الجزائر في 24 أوت 2020

في إطار اللقاءات التشاركية الدورية التي دأب قطاع التعليم العالي والبحث العلمي على تنظيمها مع الشركاء الاجتماعيين المعتمدين بالقطاع، من نقابات الأساتذة الباحثين، ونقابة الأساتذة الاستشفائيين الجامعيين، ونقابة الباحثين الدائمين، والجمعيات الطلابية، ونقابات العمال، أشرف الأستاذ غوالي نور الدين الأمين العام لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي على عقد لقاء يوم الأحد 23 أوت 2020 ضمّ نقابات الاتحادية الوطنية للتعليم العالي والبحث العلمي والنقابة المستقلة للأساتذة الاستشفائيين الجامعيين. كما أشرف على عقد لقاء ثانٍ مع الجمعيات الطلابية يوم الاثنين 24 أوت 2020. وسيشرف على عقد لقاء آخر مع نقابات العمال يوم الثلاثاء 25 أوت 2020. وذلك قصد إطلاعهم على ظروف تسيير إنهاء السنة الجامعية 2019-2020، وكذا التحضير للدخول الجامعي القادم 2020-2021 وتزامن هذه اللقاءات واستئناف الدروس في نمط التعليم عن بعد.

وقد جرت هذه اللقاءات في جوّ ساهد نقاش ثريّ وبناء، حول الظروف التي يتمّ فيها استئناف التعليم عن بعد، والاستعداد للشروع في التعليم الحضوري، بصفة تدريجية، من خلال تفويض الطلبة في دفعات تسمح باحترام البروتوكول الصحيّ بالمؤسسات التعليمية والإقامات الجامعية، وقد قدمت شروحات حول الترتيبات التعليمية والترتيبات الصحية وتوفير الإمكانيات المادية والوقاية من جائحة كورونا على مستوى كل المؤسسات وفق تطور الوضعية الصحية بكل مدينة جامعية.



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Arrêté n° ~~63~~ du **26 AOUT 2020**

Fixant les dispositions exceptionnelles autorisées en matière d'organisation et de gestion pédagogiques, de l'évaluation et de la progression des étudiants, durant la période COVID-19 au titre de l'année universitaire 2019/2020

Le Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique,

- vu la loi d'orientation n° 99-05 du 04 avril 1999, modifiée et complétée, portant Loi d'orientation sur l'Enseignement Supérieur ;
- vu le décret présidentiel n° 20-163 de l'AouelDhou El Kaâda 1441 correspondant au 23 juin 2020, modifié et complété, portant nomination des membres du Gouvernement ;
- vu le décret exécutif n° 13-77 du 18 Rabie El Aouel 1434 correspondant au 30 janvier 2013 fixant les attributions du Ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique ;
- vu le décret exécutif n° 20-69 du 26 Rajab 1441 correspondant au 21 mars 2020 relatif aux mesures de prévention et de lutte contre la propagation du Coronavirus (COVID-19);
- vu le décret exécutif n° 20-70 du 29 Rajab 1441 correspondant au 24 mars 2020 fixant des mesures complémentaires de prévention et de lutte contre la propagation du Coronavirus (COVID-19) ;
- vu le décret exécutif n° 08-265 du 17 Chaâbane 1429 correspondant au 19 août 2008 portant régime des études en vue de l'obtention du diplôme de licence, du diplôme de master et du diplôme de doctorat;
- vu le décret exécutif n° 03-279 du 24 JoumadaEthanania 1424 correspondant au 23 août 2003, modifié et complété, fixant les missions et les règles particulières d'organisation et de fonctionnement de l'université;
- vu le décret exécutif n° 05-299 du 11 Rajab 1426 correspondant au 16 août 2005 fixant les missions et les règles particulières d'organisation et de fonctionnement du centre universitaire;
- vu le décret exécutif n° 16-176 du 9 Ramadhan 1437 correspondant au 14 juin 2016 fixant le statut-type de l'école supérieure;
- vu l'arrêté n°711 du 07 Dhou El Hidja 1432 correspondant au 03 novembre 2011 fixant les règles d'organisation et de gestion pédagogiques communes aux études universitaires en vue de l'obtention des diplômes de licence et de master;
- vu l'arrêté n°712 du 07 Dhou El Hidja 1432 correspondant au 03 novembre 2011 fixant les modalités d'évaluation, de progression et d'orientation dans les cycles d'études en vue de l'obtention des diplômes de licence et de master;
- vu l'arrêté n°547 du 26 Chaâbane 1437 correspondant au 2 juin 2016 fixant les modalités d'organisation de la formation de troisième cycle et les conditions de préparation et de soutenance de la thèse de doctorat;
- vu l'arrêté n°12 du 09 Rabie Ethani 1438 correspondant au 08 Janvier 2017 Fixant l'organisation de la formation et le régime d'évaluation et de progression dans l'école supérieure ;

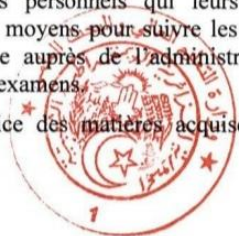
- vu l'arrêté n°13 du 09 Rabie Ethani 1438 correspondant au 08 Janvier 2017 Portant modalités d'accès, inscription, réinscription, orientation et réorientation dans l'école supérieure ;
- vu l'arrêté n°272 du 10 Joumada Ethania 1438 correspondant au 09 Mars 2017 Fixant les conditions d'obtention du diplôme de master par les étudiants inscrits pour l'obtention du diplôme d'ingénieur d'état, du diplôme d'architecte ou du diplôme de docteur vétérinaire dans certains établissements d'enseignement supérieur ;
- vu l'arrêté 55 du 13 Joumada El Oula 1440 correspondant au 20 janvier 2019 fixant les modalités de l'organisation, de l'évaluation, de la progression dans les études universitaire de graduation de médecine;

ARRETE

- Art. 1 Le présent arrêté a pour objet de fixer les dispositions exceptionnelles autorisées en matière d'organisation et de gestion pédagogiques, de l'évaluation et de la progression des étudiants, durant la période COVID-19 au titre de l'année universitaire 2019/2020.

Chapitre 1 : de l'Organisation et la gestion pédagogiques

- Art. 2 L'enseignement à distance et/ou en ligne est une forme d'apprentissage pédagogique reconnue entrant dans les cursus de formation supérieure des étudiants.
- Art. 3 La présence des étudiants aux différentes activités d'enseignement en présentiel n'est pas obligatoire sauf avis contraire de l'équipe pédagogique, s'agissant de certains travaux pratiques et/ou de stages.
- Art. 4 Sont considérés comme cas de force majeure, justifiant les absences :
- Maladies, hospitalisation, confirmées par les entités sanitaires légales (médecins des services publics ou privés) ;
 - Réquisition ou convocation par les autorités publiques ;
 - Décès d'ascendants, de descendants, collatéraux, conjoint (03 jours permis);
 - Mariage de l'intéressé (03 jours permis) ;
 - Paternité ou maternité de l'intéressé(e) (03 jours permis pour le père et durée légale pour la mère) ;
 - Confinement pour cause Covid-19 dûment justifié ;
 - Empêchement dûment justifié, de rejoindre l'établissement d'enseignement supérieur pour diverses raisons, notamment la suspension de certains moyens de transports et la fermeture de frontières.
- Art. 5 Un congé académique exceptionnel peut être attribué à la demande des étudiants pour des motifs personnels qui leurs sont propres (fatigue psychologique, manque de moyens pour suivre les enseignements, ...). La demande doit être déposée auprès de l'administration au plus tard une semaine avant le début des examens.
- L'étudiant garde le bénéfice des matières acquises au cours de l'année universitaire 2019/2020.



Chapitre 2 : de l'évaluation des étudiants

Art. 6 Formes d'évaluation :

L'évaluation des étudiants peut être effectuée, après avis des Comités Pédagogiques, sous différentes formes :

- En présentiel
- A distance, pour les matières transversales et de découverte
- Sur travaux effectués par les étudiants.

Art. 7 Evaluation continue et évaluation finale :

Favoriser autant que possible l'évaluation à distance, excepté les unités d'enseignement fondamentale.

Chaque matière d'enseignement peut être validée sur la base de l'une des trois formules suivantes :

- Evaluation finale et évaluation continue
- Evaluation finale seule
- Evaluation continue seule

Les soutenances des mémoires de fin de cycle s'organisent selon des modes appropriés, arrêtés par les équipes pédagogiques. En l'absence de soutenance, le mémoire en question est évalué par l'encadrant et par deux examinateurs.

Art. 8 Consultation des copies d'examen :

Au vue de la conjoncture sanitaire actuelle et du temps imparti à l'évaluation des étudiants, le droit à la consultation des copies d'examens est suspendu. Cependant, un barème détaillé de notation de chaque examen doit être communiqué aux étudiants.

Art. 9 Gestion des absences :

En cas d'absence à un examen ou une soutenance, justifiée au sens de l'article 4 ci-dessus, l'étudiant se voit attribuer le droit à un examen de remplacement, dont l'organisation et la définition de la forme seront fixées par l'équipe pédagogique en concertation avec l'instance administrative concernée.

Chapitre 3 : de la progression dans les études

Art. 10 Les matières dispensées sont validées sur la base du contenu des enseignements réalisés en présentiel et à distance, sur appréciation des équipes pédagogiques.

Art. 11 Les formes d'enseignement qui n'ont pas été réalisées pour cause d'impossibilités matérielles, notamment pour raison de confinement, ne sont pas prises en compte dans les décisions d'admission et de progression. Il s'agit notamment des matières à TP, ateliers, sorties sur terrain et stages.

Les crédits alloués à ces activités seront déduits du seuil de décision de la progression des étudiants. Ces enseignements peuvent être alors enregistrés comme dettes à programmer au titre de l'année suivante.



Art 12 Pour les étudiants du système LMD,

- La progression de la 1^{ère} à la 2^{ème} Année de Licence est de droit si l'étudiant a capitalisé 30 crédits (avec déduction des crédits des matières non réalisées), sans égard à leurs répartition entre les deux semestres ;
- La progression de la 2^{ème} à la 3^{ème} Année de Licence est de droit si l'étudiant a capitalisé 90 crédits (avec déduction des crédits des matières non réalisées), sans tenir compte des matières fondamentales exigées.
- La progression de la 1^{ère} à la 2^{ème} Année de Master est de droit si l'étudiant a capitalisé 45 crédits (avec déduction des crédits des matières non réalisées), sans tenir compte des matières fondamentales exigées. La compensation entre les Unités d'Enseignement des deux Semestres est accordée aux étudiants de la 1^{ère} Année de Master.

Art 13. Pour les étudiants du système Classique et des écoles supérieures

- La note éliminatoire par matière et/ou par unité d'enseignement obtenue durant le second semestre de l'année universitaire 2019/2020 n'est pas prise en compte dans la progression de l'étudiant.

Art 14. Pour les étudiants de tous les cycles l'échec aux études durant l'année 2019/2020 n'est pas comptabilisée dans le cursus universitaire comme retard pédagogique.

Art 15. Les cours de renforcement programmés en 1^{ère} année de doctorat peuvent être dispensés à distance

Chapitre 4 : des Dispositions finales

- Art. 16 Les dispositions des textes pédagogiques propres à chaque type de formation et non citées dans le présent arrêté restent en vigueur.
- Art.17 Les dispositions du présent arrêté sont applicables, exceptionnellement, au titre de l'année universitaire 2019/2020, dans le cadre des mesures de prévention contre la propagation du coronavirus (covid-19)
- Art. 18 Le Secrétaire Général, le Directeur Général des Enseignements et de la Formation Supérieurs et les chefs des établissements universitaires sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'application du présent arrêté qui sera publié dans le bulletin officiel du MESRS.



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

الديوان
خلية الإعلام والاتصال

بيان صحفي

تعلم وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الأساتذة والطلبة أن العطلة الشتوية للسنة الجامعية 2019-2020 ستكون من 19 ديسمبر 2019 مساءً إلى غاية يوم 4 جانفي 2020 مساءً، وأن كل ما نشر على صفحات التواصل الاجتماعي حول تقديم العطلة مجرد إشاعات لا أساس لها من الصحة، وأن كل النشاطات البيداغوجية والعلمية ستتواصل بصفة عادية.



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

CABINET

Cellule d'Information et de Communication

Communiqué de presse

Dans le cadre de la démarche participative du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, basée sur le dialogue et la concertation avec ses partenaires sociaux, Le Pr. Noureddine Ghouali Secrétaire Général du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, a présidé jeudi 09 juillet 2020 au siège du ministère sis Ben Aknoun, une rencontre avec les représentants des organisations syndicales et associations estudiantines du secteur.

Cette rencontre a été consacrée à l'exposé et la discussion du mode opératoire – cadre, relatif à la gestion de la fin d'année universitaire 2019-2020 et à la préparation de la rentrée universitaire 2020-2021 sous Covid19.

La réunion s'est déroulée dans un climat serein et responsable, marqué par un riche débat au cours duquel, il a été demandé aux partenaires présents d'élaborer leurs remarques et propositions respectives concernant ce mode opératoire cadre, qui sera adopté au terme des différentes concertations et contributions enrichissantes de la part de la communauté universitaire.



CUESTIONARIO N°1

Nombre y apellido.....

Edad..... Sexo: masculino /femenino

Estado civil: soltero(a)/casado(a) divorciado(a)/viudo(a) Cargo que ocupa.....

Departamento.....

¿Cómo le siente frente a este cambio de enseñanza que sucedió al cierre de las universidades?

Miedo	Estrés	Aburrimiento	Alegría

1) ¿Ha recibido una formación por parte de la universidad?

SI, he recibido una formación	
No, he recibido una formación	
He hecho un propio esfuerzo	

2) ¿Qué le han propuesto en la universidad?

Biblioteca digital	
Recursos web para docentes	
Cursos en línea dirigidos a docentes	

3) ¿Cuántas horas dedica al día para sus actividades académicas?

1 a 2	3 a 4	5	6 a 8	8 a 12

4) ¿Cómo conecta a internet?

internet	Wifi	3G	4G

5) ¿Cómo es la condición de internet que dispone?

Excelente	Buena	Razonable	Mala	No tiene acceso

6) ¿Qué dispositivo utiliza para trabajar con internet?

Móvil	Tableta	Computadora personal de escritorio	computadora portátil

7) ¿Qué plataforma de aprendizaje utiliza para sus clases?

Googleclasroom	Edmoodo	Moodle	Otras

8) ¿Qué herramientas de comunicación usa con frecuencia para sus clases?

• A

Zoom	google meet	correo electrónico	redes sociales	whatsapp

• B Otras.....

9) Responde con sí o no a las siguientes preguntas
(COMPETENCIA QUE TIENE)

Sí	No

9.1 ¿Tiene muy poco contacto con herramientas digitales?

9.2 ¿Necesita inspiración para expandir sus competencias?.....

9.3 ¿Usa estrategias digitales que funcionan mejor según el contexto ?.....

9.4 ¿Utiliza una gama de herramientas digitales con confianza, de manera creativa y crítica?.....

9.5 ¿Ha basado en un amplio repertorio de estrategias digitales flexibles completas y eficaces?.....

9.6 ¿Busca la estrategia digital contemporánea?.....

10) ¿Estás de acuerdo con el uso de TIC o recursos tecnológicos para poder continuar la enseñanza a distancia?

Estás de acuerdo	Algo	Bastante	Nada totalmente

CUESTIONARIO N°2

Este cuestionario se aplica con el fin de conocer el grado de motivación de los estudiantes universitarios hacia su clase virtual. Por favor contesta a las preguntas de manera sincera; tu participación es muy importante para los fines de esta investigación.

INSTRUCCIONES:

*Marca con una “X” en el espacio adecuado, la opción que se acerque más a tu opinión.

*Contesta los enunciados que se presentan, dando solamente una respuesta. *Contesta todos los enunciados. *Revisa al final si contestaste todos los enunciados.

DATOS GENERALES:				
1.- Género:	Masculino		Femenino	
2.- Edad:	20 años	21 años	22 años	23 años
3.- Nivel de estudios y la especialidad	Máster I francés	Máster II francés	Máster I inglés	Máster II inglés
PREGUNTAS	Desacuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1.- ¿La clase de lenguas extranjeras virtual es aburrida?				
2.- ¿La clase de lenguas extranjeras es más importante presencial que virtual?				
3.- ¿La clase de lenguas extranjeras virtual mejora mi estado de ánimo?				
4.- ¿Se podría mejorar la clase virtual de lenguas extranjeras?				
5.- ¿Los temas en la clase de lenguas extranjeras virtual son interesantes?				
6.- ¿Para mí es muy importante la clase de lenguas extranjeras virtual?				
7.- ¿El número de horas de clases virtuales de				

lenguas extranjeras semanales es suficiente?				
8.- ¿Los conocimientos que recibo en la clase virtual de lenguas extranjeras son necesarios e importantes?				
9.- ¿La clase virtual de lenguas extranjeras es difícil?				
10.- ¿Estoy satisfecho con las clases virtuales de lenguas extranjeras que desarrollo?				
11.- ¿Tu profesor domina los temas que enseña en la clase virtual de lenguas extranjeras?				
12.- ¿Me cuesta realizar los ejercicios que propone mi profesor en la clase virtual de lenguas extranjeras?				
13.- ¿Mi profesor me anima a hacer actividades fuera de la clase virtual de lenguas extranjeras?				
14.- ¿Me parece bien los exámenes de la clase virtual de lenguas extranjeras?				
15.- ¿En la clase virtual de lenguas extranjeras es más fácil obtener buenas notas que en la clase presencial?				
16.- ¿El profesor de la clase virtual de lenguas extranjeras nos motiva más que el resto de profesores?				
17.- ¿Prefiero las clases prácticas más que las teóricas?				
18.- ¿La clase virtual de lenguas extranjeras mejora mis competencias en la lengua en general?				

