

¿Cómo ayudar a los estudiantes en la vuelta a la educación presencial después de la educación a distancia durante la pandemia? El papel de las actividades colectivas de interacción en los libros de texto de ELE seleccionados

How to help students in their return to schools after distance learning during the pandemic? The role of collective tasks based on interaction in selected textbooks of Spanish as a foreign language

Renata MAJEWSKA¹

Ateneum-Szkoła Wyższa w Gdańsku

Resumen

El objetivo del presente artículo es indicar las condiciones que deberían cumplir las tareas de ELE para ayudar a los estudiantes de los institutos de secundaria a volver a la enseñanza presencial después del confinamiento causado por la pandemia, así como analizar, a modo de ejemplo, las actividades de las unidades elegidas de cuatro libros de texto de ELE para ver si pueden ayudar a los profesores en esta difícil tarea y qué modificaciones serían aconsejables. Intentaremos también responder a la pregunta sobre el papel de los libros de texto en la época actual, de la vuelta a “la normalidad”. Otro objetivo es posibilitar a los lectores hispanohablantes el acceso a algunos datos de interés de la realidad polaca relacionados con las consecuencias de la pandemia, tratando los confinamientos y los regresos a la educación presencial como

¹  <https://orcid.org/0000-0002-1746-2506>

Ateneum-Szkoła Wyższa w Gdańsku, Wydział Neofilologiczny
r.majewska@ateneum.edu.pl

momentos de crisis, entendidos también como estímulo para reflexionar y posibilidad de desarrollar una mayor flexibilidad en la enseñanza.

Palabras clave: tareas, actividades, libro de texto, español como lengua extranjera, pandemia, educación a distancia, regreso a la escuela, educación secundaria, escritura, interacción oral, crisis, enfoque procesual

Abstract

The aim of the article is to reflect upon the tasks which might help students in the crisis caused by the return to school after distance learning connected with the pandemic. To start with, the data presented concern both mental and physical well-being, as well as the needs of Polish secondary school students during the pandemic (distance learning and the return to schools). Next, the author analyses the place of textbooks during the return to schools and suggests the typology of team tasks facilitating this process, with a special emphasis on the ones which develop the oral interaction and are in accordance with the processual approach to writing. Furthermore, in the research part, the tasks analysed proposed in the four textbooks of Spanish as a foreign language, destined for students aged 15-19 years, in order to state to what degree, they may facilitate the return to schools and what kind of adjustment to this situation they need. Finally, the conclusions were presented.

Keywords: tasks, activities, textbook, Spanish as a foreign language, pandemic, distance learning, return to schools, secondary school education, writing, oral interaction, crisis, processual approach

1. Introducción

En marzo de 2020 el mundo experimentó un cambio sustancial. La aparente seguridad y previsibilidad de la realidad que nos rodea se han desvanecido. La pandemia del coronavirus y los confinamientos nos han afectado a todos, incluyendo los estudiantes de todas las edades. Lo que es más: no sabemos cuántos confinamientos y cuántas más vueltas a la normalidad entendida como enseñanza presencial nos esperan ni cuánto tiempo es necesario para que todos los alumnos vuelvan a sentirse bien en la realidad educativa, social y personal.

El objetivo del presente artículo es indicar las condiciones que deberían cumplir las tareas de ELE para ayudar a los estudiantes de los institutos de secundaria a volver a la enseñanza presencial después del confinamiento causado por la pandemia, así como analizar, a modo de ejemplo, las actividades de las unidades elegidas de cuatro libros de texto de ELE para ver si pueden ayudar a los profesores en esta difícil tarea y qué modificaciones serían aconsejables. Intentaremos también responder a la pregunta sobre el papel de los libros de texto en la época actual, de la vuelta a “la normalidad”. Otro objetivo es posibilitar a los lectores hispanohablantes el acceso a algunos datos de interés de la realidad polaca relacionados con las consecuencias

de la pandemia, tratando los confinamientos y los regresos a la educación presencial como momentos de crisis, entendidos también como estímulo para reflexionar y posibilidad de desarrollar una mayor flexibilidad en la enseñanza.

Para ello, empezaremos por reflexionar acerca de las dificultades que experimentaron los estudiantes de secundaria (15-18 años de edad) durante los confinamientos causados por el coronavirus durante los cursos 2019/20 y 2020/21. Después sacaremos las conclusiones sobre sus dificultades y sus necesidades básicas a la hora de volver a la enseñanza presencial, para llegar a las ideas sobre las posibilidades de ayudarlos mediante la elección de tareas adecuadas. Reflexionaremos sobre el papel de los libros de texto en contraste con los recursos digitales. A continuación, analizaremos las tareas que proponen cuatro libros de texto de ELE (sus primeras unidades) para responder a la pregunta de si pueden ayudar a los estudiantes de secundaria a la hora de volver a las clases presenciales. Después de describir las tareas que cumplen las condiciones preestablecidas, propondremos sus posibles modificaciones u otras tareas para ampliar el abanico de posibilidades de un trabajo adaptado a las condiciones excepcionales en las nos ha tocado vivir.

2. El bienestar de los estudiantes durante el confinamiento (la educación a distancia)

El día 29 de marzo del año 2021, justo después del primer confinamiento, se publicó un informe de Unesco, en el que se formularon las primeras sugerencias respecto a la enseñanza masiva a distancia a escala mundial. En este informe la primera de las sugerencias es “Maslow before Bloom” (Doucet et al. 2020, p. 8), lo que significa que las necesidades básicas (físicas, de seguridad etc.), deberían ser atendidas antes de las necesidades intelectuales de pensamiento de orden superior (análisis, síntesis, etc.). A. Bieganowska-Skóra y D. Pankowska (2020, p. 4) interpretan estas palabras diciendo que es aconsejable centrarse en las necesidades psicológicas de los alumnos antes de la realización de los objetivos didácticos.

Después del primer confinamiento, el de la primavera del año 2020, se realizó en Polonia un estudio de G. Ptaszek et al. (2020) titulado “Educación a distancia: ¿qué pasó con los estudiantes, sus padres y profesores?”. Se investigaron 1284 alumnos, de los cuales el 35% eran alumnos de liceum (instituto de enseñanza secundaria general polaco, la edad de los alumnos 15-19 años). Nos llamaron especial atención los resultados comparativos de los estudiantes según la etapa educativa en la que estaban y, por

consiguiente, la edad. Resultó que el 24% de los estudiantes de liceum declararon estar deprimidos a menudo o todo el tiempo (frente al 13% de los de primaria) (Ptaszek et al., 2020, p. 28). En general, “los alumnos de liceum indican más frecuentemente que los de otros tipos de escuelas, un estado de ánimo mucho peor (el 23%) y un poco peor (33%) y un estado físico mucho peor (23%) y un poco peor (el 27%)”. “En los dos casos – del bienestar psíquico y físico – se observan diferencias estadísticas significativas dependiendo del tipo de escuela a la que acude el alumno” (Ptaszek et al., 2020, p. 85). Uno de cada cuatro estudiantes de liceum declaró que la semana anterior a la investigación había sentido soledad (el 24%), tristeza (el 25%), ganas de llorar (el 21%) (Ptaszek et al., 2020, p. 92); el 24% de ellos registraron falta de energía (Ptaszek et al., 2020, p. 96). Estos datos indican que en aquel momento a los jóvenes les faltaban sobre todo una buena compañía, el cambio y la alegría.

También otros informes relativos al primer confinamiento educativo relatan tendencias iguales o muy parecidas. Bieganowska-Skóra i Pankowska (2020) observaron que la situación de la enseñanza en línea por la pandemia provocó malestar (bajón del estado de ánimo, nerviosismo e irritabilidad) al 49.3% de los estudiantes de los institutos (liceos e institutos de secundaria profesional), frente al 36,9% de los estudiantes de primaria. En general, en cuanto a la salud física (cansancio, dolores corporales, problemas de sueño) y mental (malestar general), los estudiantes mayores sufrieron más que los de primaria. Como aspecto a destacar, las autoras subrayaron que al 68,4% de todos los estudiantes entrevistados les faltaba el contacto directo con los coetáneos (Bieganowska-Skóra & Pankowska 2020, pp. 57, 17). En otro estudio las declaraciones de los padres confirman esta tendencia ya que el 59% de los padres declararon que a sus hijos les faltaban los contactos con los coetáneos y al 54%, con sus profesores (Librus, 2020).

Es interesante saber cuál fue el estado de ánimo y el físico de los estudiantes de liceum durante el segundo confinamiento, mucho más largo (octubre 2020 – mayo 2021). En uno de los liceos de renombre de Bydgoszcz, en el que trabaja la autora del presente artículo, se hizo una investigación interna en marzo/abril de 2021, en la que participaron todos los estudiantes de los cursos 1º y 2º. De momento se han recogido los resultados de las encuestas de 223 estudiantes de 8 clases. En cuanto a su estado de ánimo, en la escala que se correspondía a las notas de evaluación del sistema educativo polaco (de 1 a 6; el 1 negativo, el 6 excelente), en total el 40% de los estudiantes

² La investigación „Osobiste obserwacje zdalnego nauczania” no publicada.

notaron un estado general bajo o muy bajo (el 26% se asignó el número 3, el 9% se evaluó con 2 y el 5% con 1).

Los estudiantes de la misma investigación declararon las siguientes dificultades: falta de motivación para trabajar (el 58%), problemas de salud (el 56%), problemas de concentración (el 38%), sensación de romper lazos con los coetáneos (el 34%), demasiado estrés (el 29%) indiferencia frente a las tareas o iniciativas adicionales (el 27%). En cambio, solo el 17% indicó tener problemas para prepararse para las clases, el 16% declaró no poder organizar su agenda diaria y únicamente el 3% declaró no tener dificultades.

3. La vuelta a la educación presencial: necesidades de los alumnos

En mayo de 2021 los estudiantes polacos de liceum volvieron a los institutos después de más de medio año de estar encerrados en sus casas. Empiezan a aparecer los primeros informes y análisis de su situación, de los que se pueden sacar las conclusiones sobre cómo ayudar a los estudiantes en la vuelta a “la normalidad”. Los autores del informe del Centro de Educación Ciudadana (Centrum Edukacji Obywatelskiej, en adelante CEO) subrayan que la manera de volver a la educación presencial en mayo-junio y en septiembre de 2021 determinará cómo será la escuela polaca en los próximos años (Witkowski, 2021).

En primer lugar hay que señalar que el regreso a la enseñanza presencial puede considerarse acontecimiento crítico, igual que el cierre de los centros por el Covid-19, ya que los dos suponen un cambio radical en la vida de las personas afectadas. En realidad son dos etapas de una misma crisis.

Igual que otra crisis cualquiera, esta también puede gestionarse, y si la enseñanza se transforma gracias a las conclusiones sacadas, se puede desarrollar, por lo cual es un momento crucial y una oportunidad inigualable de progreso (Witkowski, 2021).

Bilicki (2020, p. 16), hablando de la crisis relacionada con la educación a distancia, subraya que “la crisis no es un acontecimiento, sino la reacción a este acontecimiento”³, con lo que estamos totalmente de acuerdo. Para Poleszak y Pyżalski (2020) “La crisis es la percepción o la experimentación de un acontecimiento o de una situación como obstáculo imposible de superar, cuya superación parece traspasar los recursos y los mecanismos de hacerse con

³ Todas las traducciones son de la autora del presente artículo.

las dificultades de la persona afectada por él” (p.14). La pandemia puede ser un disparador para la crisis. Esta situación puede convertirse en traumática, si la persona es vulnerable, lo que depende de

“muchos factores: su reactividad emocional, sus experiencias anteriores, las posibilidades y capacidades de aprovechar el apoyo emocional (familia, amigos). Los niños y los jóvenes tienen menos desarrollados los mecanismos de superación de situaciones críticas y pertenecen a los grupos especialmente amenazados por las crisis” (Bilicki, 2020, pp. 16-17).

La crisis pandémica agrava la situación alarmante (depresiones, ataques de pánico, de autodestrucción de todo tipo) que existía antes. Es más, Bilicki (2020) subraya que no es suficiente el transcurso del tiempo para curar las heridas provocadas por la crisis. Lo fundamental es, como ya se ha mencionado, enfrentarse a ella, trabajar con ella para superarla. Y nosotros los profesores, sobre todo los tutores, somos corresponsables de la posible superación o no de la crisis presente. Poleszak y Pyżalski (2020) advierten que, aunque la crisis aparece de repente, no somos capaces de encontrar soluciones enseguida, más bien es “un proceso de adaptación y de maduración a las soluciones adecuadas a largo plazo. En este proceso tomamos decisiones y aprendemos experimentando sus consecuencias” (p. 14).

Para poder tomar decisiones y experimentar con sus consecuencias en el futuro, debemos preguntarnos: ¿Qué sabemos sobre la reacción de los jóvenes polacos respecto a la vuelta a “la normalidad” en mayo de 2021?

Según el informe del equipo de CEO (Witkowski, 2021), realizado los días 17-25 de mayo de 2021 (encuesta rellena por 3785 alumnos de los cursos 7º y 8º de primaria y de secundaria, y por 1627 profesores), las principales emociones que sentían los alumnos al volver a la escuela eran: estrés (el 71%), inseguridad (el 43%) y miedo/temor (el 42%). Solo el 30% declaró alegría y solo el 13% ganas de actuar. La situación se muestra peor en el caso de los de secundaria, ya que el 59% de ellos solo señaló las emociones negativas (frente al 44% de la primaria) (Witkowski, 2021, pp. 17-19). El 70% de todos declara sentir miedo ante la posibilidad de comprobar sus conocimientos o apuntes, el 78% de los de secundaria tiene miedo al exceso de trabajo después de la vuelta al instituto. Al 70% de todos les alegra el regreso por las relaciones con los coetáneos, aunque la alegría en general por volver a la escuela la manifiesta solo el 30%. Es curioso observar la diferencia respecto

a cómo perciben el mismo fenómeno sus profesores: el 55% del profesorado observó la alegría en muchos o todos los alumnos.

Como subrayan los autores del informe, el aspecto más importante para los jóvenes es el social, en concreto “contacto directo con los compañeros y compañeras, posibilidad de salir de casa y el tiempo para pasar con los conocidos en las pausas y después de las clases (el 76%, el 73% y el 71% respectivamente). Para el 61% es importante no tener que estudiar tanto en casa y el 58% considera relevante el reencuentro con los profesores”. El 75% de los profesores también dice que la recuperación de las relaciones sociales entre el profesorado y el alumnado y entre los alumnos mismos son prioridades para ellos. Esta coincidencia parece ser de máxima importancia (Witkowski, 2021, pp. 22-23).

A los autores les inquieta que el profesorado no declare mucha preocupación por eliminar las diferencias entre los alumnos respecto a los conocimientos adquiridos en línea (solo el 2%), incluso teniendo en cuenta que el 37% de los profesores observan muchas faltas de conocimientos en todos los alumnos y el doble de los docentes las ven en muchos de los alumnos, lo que coincide con la sensación subjetiva del 39% de los alumnos (Witkowski, 2021, p. 26). Estos últimos datos indican que, aunque hay un grupo de estudiantes entusiastas de la educación a distancia, sobre todo de la secundaria, ellos no la perciben como más eficaz en cuanto a los conocimientos adquiridos. “Se puede hacer la hipótesis que las opiniones positivas sobre la educación a distancia son, en gran medida, consecuencia de que durante las clases en línea hubo menos de lo que molesta a los estudiantes más independientes en la enseñanza presencial” (p. 35).

Para terminar, los alumnos declaran que para encontrarse bien en la nueva situación les hace falta que se bajen las exigencias en los exámenes y que se dedique el tiempo especial para recuperar las relaciones con la clase. Además, la cuarta parte de los alumnos dice que necesita una ayuda psicológica especializada. Solo al 16% de los alumnos la situación del regreso a la escuela no les causa ni estrés ni problemas (Witkowski, 2021, p. 27). Aunque, como admiten los autores de la investigación, la prueba no es completamente representativa (por la manera de distribuir la encuesta), los datos señalan las tendencias.

Es indudable que para prevenir (y curar) la reacción a la situación de crisis pandémica actual en la educación es imprescindible cuidar las relaciones interpersonales.

Hay que subrayar que los delegados provinciales del Ministerio de Educación enviaron una serie de recomendaciones de acciones a tomar

después de la vuelta a los centros educativos dirigidas al alumnado, a sus padres o cuidadores y al profesorado. En la del delegado del voivodato kujawsko-pomorskie se subrayan muchísimo los siguientes elementos: reconocimiento de las necesidades de los alumnos respecto a crear vínculos sociales en clase, promover la salud, evaluar prestando atención al apoyo individual y no a la comprobación excesiva de los conocimientos, eliminación de los temores relacionados con el posible fracaso. Se recomienda „el desarrollo de las relaciones interpersonales a nivel profesor-alumno, alumno-alumno, p. ej. durante la clase recomendamos dedicar unos 10-15 minutos a la integración de la clase” (Kujawsko-Pomorski Kurator Oświaty, 2021).

Por un lado, estas recomendaciones coinciden con los resultados de las investigaciones. Por otro lado, son iguales para todo tipo de centros y edad de los alumnos. A nuestro juicio, no son las mismas las necesidades de los niños de primeros cursos de primaria y las de los alumnos de liceum que se están preparando para estudiar una carrera universitaria de mucho prestigio y con muchos candidatos.

Basándonos en todo lo dicho hasta ahora y en la experiencia docente de la autora y la de sus compañeros de trabajo, podemos constatar que las tres necesidades fundamentales de muchos estudiantes de secundaria en la crisis pandémica serán:

- (1) de contactos interpersonales con coetáneos en directo (no a distancia)
- (2) de seguridad
- (3) de alegría (entendida como emoción, no como entretenimiento, p.ej. ver series o jugar para ganar o por aburrimiento, sin verdadero placer).

De estas necesidades la mayoría de los estudiantes es consciente. Sin embargo, no son tantos los que se dan cuenta de la siguiente necesidad:

- (4) de movimiento físico (es una necesidad resultante, entre otros, de los dolores de cuerpo causados por estar tanto tiempo delante de la pantalla).

En el caso de los estudiantes de liceum que aspiran a estudiar carreras de mucha demanda, podemos añadir una necesidad más de mucha importancia (es la necesidad compartida por los profesores responsables por su preparación para los exámenes):

- (5) de aprovechar el tiempo para consolidar los conocimientos adquiridos con anterioridad y ampliarlos con los nuevos, a condición de que se realice en un ambiente de trabajo relajado (sin presión ni control innecesarios).

Esta última necesidad será especialmente importante en septiembre/octubre de 2021. Los investigadores de CEO también subrayan este momento como oportuno para empezar a diagnosticar las diferencias en la adquisición de los conocimientos después del confinamiento (Witkowski (red.), 2021, p. 21). En el caso del español estudiado como segundo idioma con pocas horas semanales, para muchos estudiantes los exámenes externos de este idioma tienen menos importancia o ninguna; lo que les importa y motiva es la sensación de progreso en su aprendizaje.

4. El papel de los recursos tradicionales (libro de texto) y el de los recursos digitales a la hora del regreso a los institutos de enseñanza secundaria

En nuestra opinión, el proceso del regreso a la enseñanza presencial debería caracterizarse por el equilibrio entre los recursos digitales y tradicionales, empezando por la prevalencia temporal de los materiales no digitales.

Por un lado, ya no hay vuelta atrás a la enseñanza tradicional con pocos recursos digitales. Casi un año de la enseñanza a distancia ha hecho tanto al alumnado como al profesorado experimentar con la tecnología y desarrollar sus competencias relacionadas con ella. Según el informe de CEO, “los alumnos de secundaria más a menudo que los más jóvenes declaran que es posible adquirir conocimientos de manera eficaz sin estar en la escuela (el 49% frente al 37%)”. Los autores advierten que entre los entrevistados “existe un grupo de alumnos para los que la educación a distancia constituyó una oportunidad para probar otros sistemas de trabajo y salirse de los esquemas que crea e impone la escuela” (Witkowski, 2021, pp. 34-35). Es lógico que algunos de estos logros deberían seguir formando parte de la educación después del regreso a las escuelas.

Por otra parte, el exceso de la tecnología que experimentamos durante el confinamiento nos ha cansado físicamente y mentalmente de las pantallas. Desde el punto de vista neurobiológico, como indica Kaczmarzyk (2020, p. 24), la tecnología como tal puede ser fuente de estrés, ya que la luz específica que emiten las pantallas de los ordenadores moviliza el sistema nervioso central, lo que por un lado hace aumentar las posibilidades cognitivas, pero por otra parte, la exposición prologada a ella sobrecarga este sistema y causa estrés. Por esta razón, el autor aconseja preparar el proceso didáctico en la educación a distancia de tal modo que los periodos de trabajo con la pantalla alternen con otro tipo de actividades. Si añadimos a eso los problemas físicos (con la vista,

con la espalda y los hombros) debidos a la posición inmóvil prolongada delante de la pantalla, la sugerencia es aún más fundamentada, también en la enseñanza presencial.

El recurso didáctico más tradicional y más fundamental es el libro de texto. Aunque en Polonia existe la posibilidad de declarar el trabajo con otros materiales educativos, la mayoría de los profesores escoge uno de los libros de texto admitidos oficialmente por el Ministerio de Educación y Ciencia.

En nuestra opinión, los libros de texto en el contexto de la pandemia presentan las siguientes ventajas fundamentales:

- (1) la posibilidad de trabajar desconectado, permitiendo descansar a los ojos y a la espalda,
- (2) facilidad de ponerse al día tras una ausencia causada por enfermedad, mala conexión a internet o falta de ella,
- (3) posibilidad de repasar el material, recurriendo a un lugar donde está relativamente completo respecto a los objetivos y contenidos indicados por el Diseño Curricular (pol. *Podstawa Programowa*, MEN, 2018) y organizado (son condiciones de admisión de los manuales por el Ministerio), en lugar de perderse entre muchos otros materiales utilizados antes.

Por otro lado, la desventaja fundamental inherente de cualquier libro de texto, por muy bueno que sea, es que no puede sorprender al alumno, ni despertar en él la misma curiosidad que otro material que el estudiante no haya podido ni ojear. Además, tiene la estructura lineal, mientras que los “indígenas digitales” están acostumbrados a pasar libremente y enseguida de una información a otra, publicada en otro lugar. Por último, representan la visión de la enseñanza óptima en la opinión de los autores, en un momento determinado (publicación del libro), no la de sus usuarios (alumnos y docentes), con lo cual no pueden, por naturaleza, satisfacer completamente las necesidades ni tener en cuenta las posibilidades de todos los estudiantes.

Como vemos, ningún recurso es perfecto y tanto los digitales como el libro de texto pueden aportar mucho al proceso de adaptación a la realidad escolar en los tiempos de la epidemia. El “tercer recurso” con el que puede contar el alumno es su profesor, cuyo papel sigue siendo importante.

Kusiak-Pisowadzka (2015) subraya que no tanto el libro como tal, sino la manera de aprovecharlo y el contexto de su uso deciden si sus rasgos característicos resultan ser positivos o negativos. Andrzejewska (2013, pp. 309-310) enumera 4 tipos de profesores según cómo aprovechan el libro de texto: (1) los que totalmente apoyan la enseñanza en el libro de texto

(se pueden llamar “esclavos del libro de texto”), (2) los que lo tratan como material de apoyo, siguiendo la progresión del material que propone, pero completándolo con los materiales propios, (3) los que lo tratan como inspiración, pero no respetan su progresión y eligen los fragmentos que aprovechan, (4) los que renuncian a él. A nuestro modo de ver, le corresponde al docente decidir definitivamente (lo puede consultar con los alumnos) qué actividades de las que proponen los autores de los libros de texto elegir (o proponer para que elijan los estudiantes), cómo modificarlas o con qué otros recursos completarlas, conforme a las circunstancias.

5. Características de las tareas favorecedoras de la vuelta a los institutos

El Idioma Extranjero parece ser una de las asignaturas ideales (junto con p. ej. la Educación Física) para poner en práctica las recomendaciones que se han mencionado en el apartado IV. El objetivo principal de la enseñanza/aprendizaje de idiomas es el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno. Vale la pena subrayar que para adquirir la materna es imprescindible la interacción interpersonal directa (Kurcz, 2011). En el constructivismo social, iniciado por Wygotski (1989) y su idea de la zona del desarrollo próximo, se considera que “el desarrollo lingüístico humano es estimulado por el entorno social, y los procesos del aprendizaje dependen de las interacciones directas dentro de una sociedad o entorno” (Aleksandrak, 2017, p. 169). Esta investigadora, refiriéndose a la teoría sociocultural, subraya que “Los alumnos, gracias a la identificación de su zona del desarrollo próximo y a la implicación en la colaboración con los demás realizada en interacciones, se convierten en constructores de su entorno del aprendizaje” (p. 169).

Conforme a todo lo dicho con anterioridad, para satisfacer la necesidad de contactos interpersonales cara a cara, las tareas, por lógica, deberían tener carácter colectivo. En el contexto de la pandemia, mejor que sea posible realizarlas en clase para que los estudiantes no sientan la sobrecarga de trabajo de la que tanto miedo tenían.

En segundo lugar, no deberían causar un estrés innecesario, por lo cual las actividades en parejas y en pequeños grupos relacionadas con diferentes destrezas parecen más adecuadas para los alumnos en este momento que las de la expresión oral delante de toda la clase, excepto si tienen forma de solución de la actividad p. ej. de comprensión lectora o auditiva que se somete a una puesta en común. Desarrollaremos esta idea hablando de la expresión oral.

En tercer lugar, parece que las actividades de producción colectivas realizadas en clase serían aconsejables, ya que permiten aplicar los conocimientos adquiridos con anterioridad. Son las que permiten diagnosticar el nivel real de los conocimientos tanto al alumno como a su profesor y suelen crear en los estudiantes la necesidad de consultar diferentes fuentes de información (diccionarios, tablas de conjugación de verbos, recuadros con conectores o cualquier otro recurso físico o digital necesario, igual que lo hacían en línea), incluyendo al profesor y otros alumnos (más lento y no siempre posible a distancia).

Para muchos, el éxito en el aprendizaje de idiomas suele asociarse con hablar con fluidez (Komorowska, 2015). Desgraciadamente, de todas las destrezas, la expresión oral es la más perjudicada en la enseñanza a distancia. Además, en general, a menudo se considera la expresión oral una de las destrezas más estresantes por el fenómeno denominado la ansiedad lingüística (Bawej, 2017; Goñi Osácar, 2019). Komorowska subraya que para que el estudiante quiera y pueda hablar en un idioma extranjero “la primera condición y la más importante es el ambiente adecuado que baje el miedo a una mala nota o a la vergüenza por cometer errores” (Komorowska, 2015, pp. 196-197). Esta investigadora subraya la importancia de organizar el trabajo de los alumnos en parejas o grupos pequeños para romper con la monotonía, prolongar el tiempo de expresión oral de los alumnos, hacer a los alumnos más activos, animar a los tímidos a hablar, favorecer la ayuda mutua, acostumbrar a la comunicación más natural, hacerles a los alumnos más responsables por su propio aprendizaje (Komorowska, 2015, pp. 80-81). Por estas razones, la interacción oral en parejas y pequeños grupos parece ser altamente aconsejable a la hora de regresar al instituto después del confinamiento, mientras que la producción oral individual puede causar demasiada tensión y mejor que se aplace para un momento más oportuno.

En cuanto a expresión escrita, en nuestra opinión, lo ideal sería que se realizara en parejas según el enfoque procesual (Cassany, 2005; Cassany i Comas, 2016; López González, 2013). En este enfoque “se presta más importancia al proceso (la composición) que al producto (el texto), y más atención a las destrezas del sujeto (el aprendiz) que a las propiedades del producto (la escritura)” (Cassany i Comas, 2016, p. 322). Las principales etapas de trabajo según este enfoque son: planificación (representarse la situación, generar y organizar ideas), textualización (organizar el texto, ayudar al lector) y la revisión (mejorar el estilo, autorrevisar el texto, colaborar con compañeros) (pp. 322-323). Como vemos, el enfoque incluye la colaboración, el procesamiento profundo de información (contenido

y lengua) y crea la necesidad de consultar las fuentes. Además, no debería causar estrés innecesario. Gracias a estos elementos puede ser una solución ideal para respetar las necesidades de los alumnos y de sus profesores en el regreso a la enseñanza presencial. Otra ventaja es que los estudiantes (por lo menos uno de la pareja) escriben a mano (una actividad con movimiento).

Por último, serían muy aconsejables todas las tareas de movimiento realizadas en clase, por ejemplo, en la fórmula de la Respuesta Física Total (Richards y Rodgers, 2001), juegos de mesa o a las cartas. Podría hacerse una actividad física en la lengua extranjera al principio de la clase o como pausa entre otras tareas.

La necesidad más difícil de satisfacer sería la de alegría. Por los resultados de las investigaciones parece que trabajar con los compañeros podría satisfacer esta necesidad más que cualquier otro elemento de enseñanza posible, p. ej. juegos y actividades lúdicas, que pueden funcionar con unos alumnos, pero no necesariamente con otros (depende del juego y del estado psicológico del alumno).

En cuanto a los proyectos, muchos de ellos requieren mucho trabajo en casa delante del ordenador. Este tipo de proyectos, que tienen muchísimas ventajas bien documentadas, proponemos aplazarlos y de momento sustituirlos por los proyectos cortos, a veces llamados miniproyectos, posibles de realizar en clase. Muchos de ellos reúnen todas las sugerencias anteriores, ya que se realizan en grupos pequeños, muchas veces requieren producción lingüística, y si se sustituye la forma digital por el formato papel (scrapbooking, carteles, etiquetas, collage, etc.) se anima a los estudiantes a manipular objetos y a cambiar de postura, lo que favorece su salud y puede resultar relajante. Evidentemente hay que organizar su trabajo de tal modo que se minimicen las posibilidades de contagio.

De todo lo anterior se puede sacar una conclusión importante: el proceso de aprendizaje social parece ser mucho más importante que el resultado del mismo. El resultado será fruto del proceso, quitándole innecesaria presión emocional.

6. Presentación de la investigación de los materiales didácticos seleccionados

Nuestra investigación sigue la metodología del análisis de documentos, en nuestro caso, de los libros de texto de ELE seleccionados entre los aceptados por el Ministerio de Educación y Ciencia polaco para el uso escolar. Centramos

nuestra investigación en los libros de texto para liceum (la tercera etapa educativa), curso segundo. Se investigarán los cuatro libros admitidos por el Ministerio (entre paréntesis se indica el nivel):

- 1) Małgorzata Spychała-Wawrzyniak, Xavier Pascual López, Agnieszka Dudziak-Szukała, Arleta Kaźmierczak, José Carlos García González (2019). *Descubre 2*. Kraków: Draco (A.2.).
- 2) Armando Cruz Crespillo, Malwina Zegarra, Katarzyna Różańska-Machura, Izabela Kuscielek, Víctor Llana Vega, Jakub Jaworski, Magdalena Koprak-Tadeuszewska, Agata Wolarska-Sobocińska, Weronika Urbanik-Pęk (2020). *EquisELE 2*. Poznań: Klett Polska (A1+).
- 3) Marina García, Jesús Esteban (2019). *Frecuencias A.1.2*. Poznań: Nowela (A.1.+)
- 4) Jaime Corpas, Eva García, Agustín Garmendia (2020). *Aula Nueva 2*. Poznań: Klett Polska. (A.1.).

Los dos últimos libros son adaptaciones a las condicionales educativas polacas de los libros escritos fuera de Polonia.

Se han analizado las actividades de las primeras unidades de todos los libros, las que se supone que se trabajarán al principio del curso, cuyo nivel se puede determinar como A1./A1+. Como se puede ver en la tabla 1, el porcentaje de páginas analizadas de los cuatro libros es similar y equivale más o menos a su cuarta parte (tabla 1).

Tabla 1. Las unidades y las páginas analizadas de los cuatro libros de texto seleccionados (elaboración propia)

Título del libro	Unidades Analizadas	Número de páginas analizadas	Número total de páginas del libro	Porcentaje de páginas analizadas
Descubre 2	Módulo 1 (lecciones 1-3 + “Revisa y consolida”)	27	103	25,5% del libro
EquisELE 2	Unidades 0 y 1	37	145	26,2% del libro
Aula Nueva 2	Unidades 0 y 1	25	104	24% del libro
Frecuencias A.1.2.	Unidades 6 y 7	33	118	27,9% del libro

En nuestra investigación analizamos las actividades que son colectivas e implican interacción entre los alumnos. Con muy contadas excepciones (proyectos) todas las actividades se pueden realizar en una hora de clase presencial.

La pregunta principal con su correspondiente hipótesis es la siguiente:

PP: ¿Hasta qué punto los libros de texto seleccionados pueden ayudar a los estudiantes a volver al aprendizaje presencial después de la educación a distancia?

La hipótesis: Todos los libros de texto seleccionados pueden ayudar a los estudiantes a volver al aprendizaje presencial después de la educación a distancia en mayor o menor medida.

Como la pregunta principal es bastante compleja, hemos decidido desglosarla en cuatro preguntas detalladas:

PD.1. ¿Cuántas actividades colectivas de interacción ofrecen los libros de texto analizados? Cuántas de ellas se realizan en parejas, en grupos pequeños y con toda la clase?

PD.2. ¿Cuántas actividades colectivas de interacción son de producción? Cuántas son de expresión escrita y cuántas de la oral? ¿Qué otras destrezas se trabajan en ellas?

PD.3. ¿Cuántas actividades colectivas de interacción posibilitan el movimiento del alumno (incluyendo la manipulación de objetos y la escritura a mano)?

PD.4. ¿Cuántas actividades de interacción requieren el uso de las TICs por parte del alumno?

Los análisis detallados de todas las actividades colectivas de interacción de las unidades seleccionadas de los cuatro libros de texto junto con las explicaciones de los símbolos utilizados se encuentran en las tablas 7-10 (anexos 1-4). Hemos decidido publicar los análisis detallados porque la clasificación de algunas actividades puede percibirse algo arbitraria. En las tablas detalladas procuramos explicar nuestras razones de la clasificación, facilitando al mismo tiempo al lector el ajuste que considere oportuno.

7. Análisis de los resultados de la investigación

Las tablas 3-6 presentan la recapitulación de los resultados de la investigación. En ellas los porcentajes se cuentan sobre el total de las actividades colectivas de interacción (entre paréntesis indicamos el número de actividades). Como algunas actividades se pueden realizar en diferentes agrupaciones (a veces más de una) y desarrollar diferentes destrezas (muchas veces más de una), la misma actividad puede ser contada en dos lugares diferentes (por ejemplo, el promedio de las actividades colectivas es el 45%, lo que no equivale a la suma de los promedios de las actividades en parejas, grupos pequeños y con toda la clase).

Analizaremos los resultados de la investigación respondiendo a las preguntas detalladas.

PD.1. ¿Cuántas actividades colectivas de interacción ofrecen los libros de texto analizados? Cuántas de ellas se realizan en parejas, en grupos pequeños y con toda la clase?

Tabla 3. Análisis recapitulativo de las actividades colectivas de interacción y sus agrupamientos en las unidades analizadas de los libros de texto seleccionados (elaboración propia)

	Descubre 2	EquisELE 2	Aula Nueva 2	Frecuencias A.1.2.	Promedio de 4 libros
Número total de actividades en las unidades analizadas	51	132	44	74	75
Act. en parejas	24% (12)	17% (23)	39% (17)	16% (12)	24%
Act. en grupos pequeños	6% (3)	4% (5)	7% (3)	11% (8)	7%
Act. interactivas con toda la clase	14% (7)	19% (25)	23% (10)	27% (20)	21%
Total de actividades colectivas interactivas ⁴	33% (17)	36% (47)	55% (24)	50% (37)	44%

Los libros de texto ofrecen entre el 33% (“Descubre 2”) y el 55% (“Aula Nueva 2”) de las actividades colectivas de interacción en las unidades analizadas, con un promedio del 44%. Las diferencias pueden resultar de la manera de formular las instrucciones para las actividades, ya que no todos los libros indican que la actividad individual se comprueba con toda la clase. A pesar de que las diferencias entre los libros citados en este aspecto son significativas, hay que subrayar que todos los libros ofrecen por lo menos

⁴ Varias actividades se realizan o pueden realizarse en agrupaciones diferentes, en consecuencia el total de ellas no equivale a la suma de todos los tipos de agrupaciones.

un tercio de actividades colectivas de interacción en las unidades analizadas, lo que parece constituir una buena base para ayudar en la vuelta a los institutos.

En cuanto al tipo de agrupamientos que proponen los autores de los libros analizados, si analizamos el promedio de todos los libros analizados vemos que prevalecen las actividades en parejas (el 24%), en segundo lugar, las que se realizan con toda la clase (el 21%), mientras que no hemos registrado muchas actividades en pequeños grupos (solo el 7%). Teniendo en cuenta la idea expresada anteriormente de que las actividades en parejas y grupos pequeños suelen ser menos estresantes y permiten mejor contacto entre los participantes, sería más favorable aumentar el número de actividades en parejas o pequeños grupos. En este aspecto también se notan las diferencias entre los libros analizados. El libro "Aula Nueva 2" es el que más actividades en parejas tiene (el 39%), mientras que "Frecuencias A.1.2." y "EquisELE 2" las tienen menos (el 16% y el 17% respectivamente). En cuanto a los grupos pequeños, destaca "Frecuencias A.1.2." (el 11%), mientras que en los demás libros el porcentaje oscila entre el 4% y el 7% de las actividades. Por otro lado, los libros "Descubre 2" y "Aula Nueva 2" son los que ofrecen muchas más actividades en parejas y grupos pequeños que las que se desarrollan con toda la clase.

PD.2. ¿Cuántas actividades colectivas de interacción son de producción? ¿Cuántas son de expresión escrita y cuántas de la oral⁵? ¿Qué otras destrezas se trabajan en ellas?

Tabla 4. Análisis recapitulativo de las actividades colectivas de producción y de las destrezas que aparecen en ellas en las unidades analizadas de los libros de texto seleccionados (elaboración propia).

	Descubre 2	EquisELE 2	Aula Nueva 2	Frecuencias A.1.2.	Promedio de 4 libros
Número total de actividades en las unidades analizadas	51	132	44	74	75
Act. colectivas con elementos de producción (máximo) ⁶	31% (16)	31% (41)	48% (21)	46% (34)	39%

⁵ El término la expresión oral abarca tanto las actividades de producción oral como las de interacción oral, igual la expresión escrita puede significar la expresión o la interacción escritas. En todas las actividades que hemos seleccionado hay elementos de interacción o por lo menos su posibilidad (comentar la actividad, compararla etc.).

Act. de expresión oral (EO)	Total 27% (14) 18% (9) no reducidas ⁷ , 10% (5) reducidas	Total 25% (33) 12% (16) no reducidas 13% (17) reducidas o aptas para la discusión	Total 43% (19) 23% (10) no reducidas 20% (9) reducidas	Total 41% (30) 23% (17) no reducidas 18% (9+4 = 13) reducidas o aptas para la discusión	Total 34% 19% no reducidas 15% reducidas o aptas para la discusión
Act. de expresión escrita (EE)	Total: 14% (7) 6% (3) no reducidas ⁸ 8% (4) individuales, (una de ellas es reducida)	Total 8% (10) 5% (6) no reducidas, 2% (3) individuales en total 2% (2) reducidas (1 de ellas individual)	Total 5% (2) 2% (1) individual 2% (1) reducida	Total 14% (10) 7% (5) no reducidas 7% (5) reducidas (una de ellas es individual)	Total 10% Individuales: 31% (9/29)
Act. con otras destrezas (comprensión lectora CL, comprensión auditiva CA)	CL – 6% (3) CA – 2% (1) Ninguna – 2% (1)	CL – 11% (14) Ninguna 2% (3)	CL – 20% (9) Ninguna – 5% (2)	CL – 14% (10) Ninguna – 3% (2)	CL – 13% (10) CA – 0,5% Ninguna – 2%

De los datos resulta que de las actividades colectivas, entre el 31% (“Descubre 2” y “EquisELE 2”) y el 46%-48% (“Frecuencias A.1.2.” y “Aula Nueva 2”) son las actividades con elementos de producción (con el promedio del 39%). Entre la tercera parte y la mitad de las actividades es una cantidad razonable que parece que permite aplicar y consolidar los conocimientos de los alumnos (los nuevos y los adquiridos anteriormente). Hay que subrayar que son muchas más las actividades colectivas de expresión oral (el promedio

⁶ Máximo: incluye actividades en las que no se sabe si son de expresión oral u escrita ya que la instrucción no lo precisa, pero en las que es seguro o muy probable que tengan elementos de producción. No equivale a la suma de las actividades de expresiones escrita y oral ya que algunas actividades incluyen ambas destrezas.

⁷ No reducidas respecto a la expresión (interacción) oral significa que la actividad del alumno no se reduce a p.ej. comentar la solución de una actividad.

⁸ No reducidas respecto a la expresión escrita significa que la actividad del alumno no se reduce a p.ej. escribir una lista o completar las oraciones.

de 34%) que las de la expresión escrita (el promedio de 10%). La mayor desproporción la observamos en “Aula Nueva 2” (el 43% de actividades interactivas de expresión oral y solo el 5% de expresión escrita). Es bueno que haya muchas actividades de hablar, pero, por otro lado, son muy pocas las actividades escritas. Además algunas actividades colectivas tienen una parte de esta destreza, pero realizada de forma individual (lo colectivo en ellas se realiza en la expresión oral). En nuestra opinión, vale la pena transformar algunas de las actividades indicadas, u otras que ofrecen los libros totalmente individuales de expresión escrita, en actividades de redacción de textos en parejas (o tríos) según el enfoque procesual.

PD.3. ¿Cuántas actividades colectivas de interacción posibilitan el movimiento del alumno (incluyendo la manipulación de objetos y la escritura a mano)

Tabla 5. Análisis recapitulativo de las actividades colectivas interactivas de movimiento en las unidades analizadas de los libros de texto seleccionados (elaboración propia)

	Descubre 2	EquisELE 2	Aula Nueva 2	Frecuencias A.1.2.	Promedio de 4 libros
Número total de actividades en las unidades analizadas	51	132	44	74	
Act. de movimiento	4% (2) 2% (1) – posibles	2% (2 + 1 fuera de clase)	2% (1) (proyecto)	0% (0)	2%

Desgraciadamente en todos los libros aparecen muy pocas actividades de movimiento/tacto (el promedio es del 2%). Es un aspecto que necesita preparación de actividades adicionales.

PD.4. ¿Cuántas actividades colectivas de interacción requieren el uso de las TICs por parte del alumno?

Tabla 6. Análisis recapitulativo de las actividades colectivas que requieren el uso de TICs en las unidades analizadas de los libros de texto seleccionados (elaboración propia)

	Descubre 2	EquisELE 2	Aula Nueva 2	Frecuencias A.1.2.	Promedio de 4 libros
Número total de actividades en las unidades analizadas	51	132	44	74	
Act. que requieren el uso de las TICs	4% (2)	5% (6) (de los que 2 son proyectos a largo plazo)	2% (1) (proyecto)	1% (1)	2,5%

Podemos ver que muy pocas actividades requieren el uso de TICs (el promedio el 2,5%), siendo muy bajo en todos los libros. Por un lado, es bueno para descansar de la tecnología después del confinamiento, por otro lado, habrá alumnos que querrán aprovechar más las tecnologías y vale la pena completar lo que ofrecen los libros con los recursos digitales.

8. Conclusiones

Para sacar las conclusiones de la investigación volveremos a la pregunta principal a la que queremos responder: ¿Hasta qué punto los libros de texto seleccionados pueden ayudar a los estudiantes a volver al aprendizaje presencial después de la educación a distancia?

En primer lugar hay que subrayar que todos los libros analizados se escribieron y se publicaron antes de la pandemia, teniendo en cuenta la realidad de las clases exclusivamente presenciales. También hace falta destacar que se han analizado solo los libros del alumno, mientras que las series completas de estos títulos ofrecen materiales adicionales, en forma de por ejemplo, libro de ejercicios, guía didáctica (con actividades extra o sugerencias), materiales interactivos publicados en las páginas web de las editoriales.

Tras analizar los datos de nuestra investigación podemos constatar que todos los libros ofrecen muchas actividades colectivas de interacción, favoreciendo de este modo los contactos interpersonales entre los alumnos. En muchas de estas actividades se propone el trabajo en parejas, lo que puede dar a los estudiantes la sensación de ambiente relajado y seguro. La mayoría de las actividades colectivas son de expresión oral, hay muchas menos

actividades de expresión escrita, lo que, por un lado, parece lógico teniendo en cuenta el nivel de los estudiantes (A.1./A1+), por otro lado nos llama bastante la atención, ya que consideramos que la escritura en parejas en clase adaptando el enfoque procesual podría ser ideal en las condiciones pandémicas. Los profesores podrían adaptar muchas de las actividades de expresión escrita individuales convirtiéndolas en tareas de parejas.

Las que menos aparecen son las actividades de movimientos/tacto. Sería muy aconsejable completar la enseñanza con este tipo de actividades por varias razones. En primer lugar, los estudiantes kinésicos no quedarán desatendidos. En segundo lugar, cuantos más sentidos participan en el aprendizaje, este suele ser más eficaz. El caso especial son los disléxicos a los que se aconseja mucho la enseñanza plurisensorial. En tercer lugar, moverse y cambiar de postura es una necesidad básica de todas las personas, especialmente de las que pasan largos periodos de muchas horas diarias delante de la pantalla del ordenador.

Evidentemente nuestra investigación es muy limitada y hacen falta muchas más de distinta índole. Es más bien un ejemplo de análisis que puede emprender cualquier profesor para buscar las posibilidades de atender mejor las necesidades de sus alumnos.

Para terminar, volveremos a la pregunta sobre el papel del libro de texto en la realidad actual, en los tiempos de los consecutivos confinamientos y aperturas por la pandemia. En nuestra opinión, no se debería ni infravalorar ni sobrevalorar.

El desarrollo tecnológico de los profesores, de los alumnos y de los recursos didácticos digitales es un gran efecto secundario positivo indudable de la pandemia. Parece que ya no hay vuelta atrás y todos esperamos que estos logros sigan enriqueciendo la enseñanza/aprendizaje también en forma presencial. En nuestra opinión, las editoriales deberían ofrecer en sus plataformas numerosos recursos digitales que complementen las actividades de los libros en papel. De hecho, muchas ya lo están haciendo.

Durante el confinamiento y la educación a distancia cobraron mucha más importancia los recursos digitales de todo tipo y el libro de texto podría parecer inútil. Sin embargo, el libro tenía sus ventajas incluso en estas condiciones, de las cuales las más importantes son: descansar de las pantallas, ayudar a ponerse al día tras una ausencia causada por enfermedad o problemas técnicos y posibilidad de repasar los contenidos con el material relativamente completo y organizado.

Resumiendo, a la hora de volver a la enseñanza presencial, tanto limitarse al libro de texto como prescindir totalmente de él sería desaprovechar las oportunidades. La enseñanza presencial, además de hacer uso del libro

de texto y de los recursos digitales, nos ofrece otro tipo de recursos: juegos lingüísticos en papel, actividades de (re)integración, actuaciones en directo, actividades de movimiento, cantar juntos y muchas otras. Lo ideal sería combinarlas teniendo en cuenta las necesidades, las circunstancias y las posibilidades. Otro elemento fundamental es la adaptación flexible a los cambios en un ambiente de trabajo amigable, en el que el desarrollo de la inteligencia emocional y social sea tan importante como los conocimientos, las destrezas y el desarrollo intelectual.

BIBLIOGRAFÍA

- Aleksandrak, M. (2017). Interakcja w ujęciach teoretycznych – wieloaspektowy charakter zjawiska. *Neofilolog*, 49/2, 163–178.
- Andrzejewska, E. (2013). Świadomość podręcznikowa nauczyciela. Teoretyczne ramy opisu. *Neofilolog*, 40/2, 303–318.
- Bawej, I. (2017). Zjawisko lęku językowego w procesie nauki języka niemieckiego. *Neofilolog*, 49/2, 235–256.
- Bieganowska-Skóra A. & Pantkowska D. (2020). Moje s@mopoczucie w e-szkole. Raport z badań. Disponible en: <https://phavi.umcs.pl/at/attachments/2020/1126/112228-moje-samopoczucie-w-e-szkole-raport-z-badan.pdf> [último acceso: 29.07.2021].
- Bilicki, T. (2020). Jak pracować z uczniem w kryzysie w czasie pandemii Covid-19? En: J. Pyżalski (ed.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele* (pp. 16–19). Warszawa: EduAkcja.
- Cassany, D. (2005) *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid: Arco/Libros S.L.
- Cassany i Comas, D. (2016). La expresión escrita. En: J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la Formación de Profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera. Tomo II*. (pp. 309–334). Alcobendas (Madrid): SGEL.
- Corpas J., García, E. & Garmendia, A. (2020). *Aula nueva 2*. Poznań: Klett Polska.
- Cruz Crespillo, A., Zegarra M., Różańska-Machura K., Kusiciel, I., Llana Vega, V., Jaworski, J., Koprak-Tadeuszewska, M., Wolarska-Sobocińska, A. & Urbanik-Pęk, W. (2020). *EquisELE 2*. Poznań: Klett Polska.
- Doucet A., Netolicky D., Timmers K. & Tuscano F. J. (2020). *Thinking about Pedagogy in an Unfolding Pandemic. An Independent Report on Approaches to Distance Learning During Covid-19 School Closures*. Disponible en: https://issuu.com/educationinternational/docs/2020_research_covid-19_eng?fr=sZGI5NjExMTA3MjU&fbclid=IwAR0yVYTfKBdL4vOvQtPaSO7Jbf2rCnXDIIIfk-8Lkh1qA-5FzScG7ZIZyMx0 [último acceso: 29.07.2021].
- García, M. & Esteban, J. (2019). *Frecuencias A.1.2*. Poznań: Nowela.
- Goñi Osácar, E. (2019). *La ansiedad lingüística ante el aprendizaje de inglés en los grados universitarios de magisterio. Estrategias para lograr aulas emocionalmente seguras. Estudio de caso en un contexto universitario español*. [Tesis doctoral]. Universidad de Zaragoza. Disponible en: <https://zaguan.unizar.es/record/79390/files/TESIS-2019-114.pdf> [último acceso: 14.08.2021].
- Kaczmarzyk, M. (2020). Neurobiologiczny kontekst edukacji zdalnej. En: J. Pyżalski (ed.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele* (pp. 20–24). Warszawa: EduAkcja.
- Komorowska, H. (2015). *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

- Kujawsko-Pomorski Kurator Oświaty (2021). *Rekomendacje Kujawsko-Pomorskiego Kuratora Oświaty dotyczące działań skierowanych do uczniów i rodziców oraz kadry pedagogicznej po powrocie do szkół i placówek*. Disponible en: <http://www.sp14wloclawek.pl/images/pdf/Rekomendacje.pdf> [último acceso: 15.08.2021].
- Kurcz, I. (2011). Competencia językowa i kompetencja komunikacyjna: ich uwarunkowania biologiczne i społeczne. Model wiedzy językowej człowieka. En: I. Kurcz & H. Okuniewska (eds.), *Język jako przedmiot badań psychologicznych* (pp. 35–44). Warszawa: Wydawnictwo SWPS „Academica”.
- Kusiak-Pisowadzka, M. (2015). Ewaluacja podręcznika w nauczaniu języków obcych. *Lingwistyka Stosowana* 14: 3/2015, 65–75.
- Librus (2020). *Nauczanie zdalne. Jak wygląda w naszych domach? Raport z badania ankietowego*. disponible en: https://files.librus.pl/articles/00pic/20/04/09/librus/a_librus_raport_nauka_zdalna_LS_LR_raport.pdf [último acceso: 30.07.2021].
- López González, A. M. (2013). Aprender y enseñar a escribir en Español Lengua Extranjera. En: M. Spychała, L. Sagermann Bustinza, & J. Hadaś, *El alumno de ELE: un alumno extraordinario. Marco teórico y propuestas prácticas para trabajar en la clase de Español Lengua Extranjera (ELE)* (pp. 67-84). Poznań: Comité Central de las Olimpiadas de Español.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (2018). *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia*. Disponible en: <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20180000467> [último acceso: 15.08.2021].
- Poleszak, W. & Pyżalski, J. (2020). Psychologiczna sytuacja dzieci i młodzieży w dobie epidemii” En: J. Pyżalski (ed.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele* (pp. 7–15). Warszawa: EduAkcja.
- Ptaszek, G., Stunża, G. D., Pyżalski, J., Dębski, M. & Bigaj, M. (2020). *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?* Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Richards, Jack C. & Rodgers, Theodore S. (2001). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: CUP.
- Spychała-Wawrzyniak, M., Pascual López, X., Dudziak-Szukała, A., Kaźmierczak, A. & García González, J. C. (2019). *Descubre 2*. Kraków: Draco.
- Witkowski, J. (ed.), Fac-Skhirtladze, M., Krawczyk, E., Tragarz, M., Żmijewska-Kwiręg, S. (2021) *Szkoła ponownie czy szkoła od nowa? Jak wygląda powrót do stacjonarnej edukacji?* Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej
- Wygotski, L. (1989). *Myslenie i mowa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Anexos

Los símbolos utilizados en los anexos (las tablas 3-6) son los siguientes:

P – parejas

GP – grupos pequeños

CL – toda la clase

EO – expresión oral (sin diferenciar la presentación oral de la interacción oral)

EE – expresión escrita (sin diferenciar la expresión escrita de la interacción escrita)

CL – comprensión lectora

CA – comprensión auditiva

Tabla 7: Análisis de las actividades colectivas de las unidades seleccionadas del libro de texto “Descubre 2” (elaboración propia)

“Descubre 2”				
Página/ número de la actividad	Parejas/ Grupos	Destrezas	Movimiento/ Tacto	TICs
8/2	GP/CL	EE individual, reducida a enunciados de una frase (EO no, por ser reducida a unas palabras)	-	-
9/7	P	EO	-	Sí
11/10	P	EE individual + CA (Respuesta Física Total), (EO no, porque es lectura en voz alta)	Sí	-
13/14	P	EO	-	-
14/1	CL	CL + EO	-	-
15/5	GP (dos)	EE/EO (si no se limitan a la lectura en voz alta)	-	- (solo puede usar el diccionario)
17/9	GP+CL	EO	-	-
17/11	P	EO	-	-
18/13	P y CL	CL + EO	-	-
19/14	P	EO basada en CL del 18/13	-	-
19/15	P	Ninguna (emparejar los estados de ánimo con los dibujos)	-	-
19/16	P y CL	EE individual/EO (repetición de la EE cambiando de persona/interlocutor)	-	Sí
19/17	P	EO	-	-
24/8	P	EE + EO (solo si no leen lo escrito)	Sí o no (depende de si leen o representan el diálogo)	-
24/10	CL	EO enunciados de una oración	Sí	-
25/12	P y CL	EE individual (interacción escrita) + EO (solo si cuentan, no leen)	-	-
27/3	P	EO + EE	-	-
TOTAL	P – 12 GP – 3 CL – 7	EO – 9 no reducidas, 5 posibles EE – 7 total (4 de ellas individuales, de las que 1 reducida) CL – 3 CA – 1 Ninguna – 1	2 1 – posibles	2

Tabla 8: Análisis de las actividades colectivas de interacción de las unidades seleccionadas del libro de texto “EquisELE 2” (elaboración propia)

“EquisELE 2”				
Página/ número de la actividad	Parejas/ Grupos	Destrezas	Movimien to/ tacto	TICs
9/A	P	EO reducida a terminar la frase	-	-
9/B	P	Mediación: material visual + EO reducida a terminar la frase	-	-
9/C	P	EO muy corta	-	-
9/F	CL	EO	-	-
9/G	CL	EO si no es solo leer la solución	-	-
10/1A	P	Ninguna (vocabulario)	-	-
10/C	P	EO	Sí	-
11/2A	CL	EO	-	-
11/2B	P	CL + EO si justifican la respuesta	-	-
11/3B	P	EE + EO	-	-
12.4A	P	CL + EO si discuten		
12.4B	CL	CL + comprobar las respuestas		
12.4D	P	CL + EO si explican		
13/5A	P	EO	-	-
13/5B	CL	EO	-	-
15/B	CL	CL y mediación		
15/D	P + CL	EO	-	-
16/1B	CL	EO si no es solo leer la solución	-	-
16/1C	CL	EO corta	-	-
17/4B	CL	EO si no se reduce a leer y dar el nombre de la ciudad	-	-
17/S	GP o CL	EO a base de EE individual	-	-
18/5C	CL	Mediación + responder a dos preguntas (puede reducirse a un número y nombres de los barrios)		
19/7B	CL	CL y mediación + EO si se comenta el resultado	-	-
19/S	P	EE	-	-
20/1A	CL	CL + EO si se comenta las soluciones	-	-
21/3A	P	CL + EO (comparar y comentar)	-	-
21/3B	CL	EE individual + EO	-	-
21/S	CL	No se sabe (proyecto sin determinar la forma) + EO (presentación del resultado)	-	-
22/4B	CL	EO	-	-
23/S	CL	EO	En clase no, fuera de clase sí	-

24/1A	P	CL + EE si no se limita a leer la solución	-	-
25/2A	CL	Mediación y CL	-	-
25/2B	CL	EE individual reducida a terminar las frases + EO si no se leen solo las frases escritas		
25/4A	P	EO	-	-
25/4B	P	EE + EO si no se leen solo las soluciones	-	-
25/S	P	EO	-	Sí
26/5B	CL	Ninguna (traducción de las expresiones a base de la CL)		
27/S	No se sabe	No se sabe si es EE o EO	-	-
34/1	P	EO	-	-
34/2	GP	EE + EO reducida a nombres de las ciudades	-	-
35/3	Según la instrucción es individual, por lógica: en P o GP	EO	Sí	-
36/A	P	CL	-	
36/B	P y CL	CL + mediación + comprobar las respuestas		
36/C	CL	EO si no se reduce a leer la respuesta seleccionada	-	-
36/D	CL	EO	-	Sí
37/L parte 1 Si se realiza en clase	P + CL	La forma a elegir por la pareja (proyecto)	-	Sí
37/L parte 2 si se realiza en clase	P	EE	-	Sí
37XL parte 1* *proyecto a largo plazo	PG	EE	-	Sí
37XL* parte 2* *proyecto a largo plazo	PG	CL + EE	-	Sí
TOTAL	P - 23 PG - 5 CL - 25	EO - 16 no reducidas, 17 reducidas/cortas o aptas para la discusión EE - 10 total (de ellas: 3 individuales, 2 -	2 + 1 fuera de clase	6 (2 de ellos son

	No se sabe - 1	reducidas de las que una individual) CL – 14 No se sabe si es EE o EO – 3 Ninguna – 3 (una de ellas de mediación)		proyectos a largo plazo)
--	-------------------	--	--	--------------------------------

Tabla 9: Análisis de las actividades colectivas de interacción de las unidades seleccionadas del libro de texto “Aula Nueva 2” (elaboración propia)

“Aula Nueva 2”				
Página/ número de la actividad	Parejas/ Grupos	Destrezas	Movimiento/ tacto	TICs
8/1ª	P	EO	-	-
8/1B	P o GP	Ninguna (vocabulario)	-	-
8/1C	P	Mediación, EO reducida a expresiones o frases	-	-
9/2B	P	CL + EO	-	-
10/3C	CL + GP	EE reducida a frases sin contexto, EO reducida a verbos (léxico) si no se discute la solución	-	-
10/3D	P	EO	-	-
11/4A	P	CL + EO si comentan en español, no solo leen la solución	-	-
11/4B	CL	EO	-	-
11/4C	P	EO	-	-
12/B	CL	CL + EO si comentan en español, no solo leen la solución	-	-
14/2B	CL	EO	-	-
15/3A	P	CL + EO si comentan en español, no solo leen la solución	-	-
16/4A	P	CL + EO si comentan en español, no solo leen la solución	-	-
16/4B	P	Ninguna (gramática)	-	-
17/5A	CL	EO	-	-
18/6B	P	CL + léxico	-	-
19/7B	CL	CL + EO si comentan en español, no solo leen la solución	-	-
22/9	P	EE individual + EO si comparan las versiones en español, no solo las leen	-	-
22/10B	P y CL	No se sabe (la instrucción es “preparad”, no se sabe si es EO o EE) + EO puede quedar reducida a una palabra	-	-
23/11B	P	EO	-	-
23/12B	P y CL	No se sabe (preparación para la EO, la instrucción es “pensad qué vais a decir”, puede ser EE, EO o solo pensar)	-	-
23/12C	P y CL	EO	-	-

25/13B	CL	EO a base de CL	-	-
25/13D	P o GP	CL + No se sabe. Proyecto de libre realización: preparar las celebraciones de las fiestas elegidas buscando antes información en la red. Puede durar mucho más tiempo y puede realizarse en casa.	Sí	Sí
TOTAL	P – 17 GP – 3 CL – 10	EO – 10 no reducidas + 9 reducidas EE – 1 individual + 1 reducida CL – 9 Ninguna – 2 No se sabe - 3 (una con EO reducida y parte que no se sabe)	1 (proyecto)	1 (proyecto)

Tabla 10: Análisis de las actividades colectivas de interacción de las unidades seleccionadas del libro de texto “Frecuencias A.1.2.” (elaboración propia)

Frecuencias A.1.2.				
Página/ número de la actividad	Parejas / Grupos	Destrezas	Movimiento/ tacto	TICs
4/1	CL	EO (aparece una pregunta y unas sugerencias)	-	-
5/2	P	CL	-	-
5/2.1.	P	CL, EO si no se reduce a leer las soluciones	-	-
5/2.2.	CL	EO	-	-
6/1	P	CL, EE reducida a completar el cuadro + EO limitada a comparar las respuestas	-	-
7/1.2.	CL	EO	-	-
8/1.1.	P	No se sabe si EO o EE (aparecen solo las preguntas y los ejemplos)	-	-
9/2.2.	P	EE reducida a elegir y a copiar + EO	-	-
10/1	GP	CL + EO	-	-
11/3	CL	EO	-	-
13/4.2.	GP	EO	-	-
13/5.1	CL	EO + EE a base de CL de la actividad 5.1	-	-
15/2	CL	EO (aparecen solo las preguntas sin instrucción)	-	-
15/3	CL	EE / EO	-	-
20/1.1.	CL	EO reducida a nombres propios	-	-
21/2	P	CL + EO si solo se leen las soluciones	-	-
21/2.1.	CL	EO (aparecen solo las preguntas sin instrucción)	-	-
22/1.	GP	Ninguna (léxico)	-	-
22/1.1.	P	EE reducida a la lista	-	-
23/2	CL	CL + EO	-	-

¿Cómo ayudar a los estudiantes en la vuelta a la educación presencial después de la educación...

23/2.1.	P	Ninguna (colocaciones)	-	-
23/2.2.	GP	No se sabe si es EE o EO (aparecen solo las preguntas sin instrucción)	-	-
24/1.1.	P	No se sabe si es EO o EE (la única instrucción es "observa la imagen" y aparecen las preguntas y el principio de la expresión)	-	-
24/1.2.	CL	EO	-	-
25/2.2.	P	EE individual reducida a la lista + EO si no solo se leen las soluciones	-	-
25/3.2.	CL	EE individual, EO	-	-
26/1	P	CL + EO en forma de responder oralmente a las preguntas del texto	-	-
26/1.2.	CL	CL + EO reducida si no se justifican las respuestas	-	-
27/2.2.	P	EO	-	-
27/2.3.	GP+CL	EO	-	-
28/3.1.	CL	EO	-	-
28/3.3.	CL	EO	-	-
29/4	GP	EE	-	-
29/4.1.	GP	CL, EO puede quedar reducida a indicar lo que coincide	-	-
29/4.2	CL	EO	-	-
29/4.3	CL	EO + EE	-	-
30/1	CL	EO (aparecen solo las preguntas sin instrucción)	-	-
31/3	GP + CL	EE reducida a completar la ficha con información, EO si no se lee la ficha	-	Sí
TOTAL	P -12 GP -8 CL - 20	EO - 17 no reducidas, 4 que se supone que son de EO (son actividades con toda la clase, en lugar de una instrucción clara aparecen las preguntas) 9 reducidas o aptas para la discusión EE - 5 no reducidas (una de ellas individual) 5 reducidas (una de ellas es individual) No se sabe si es EE o EO - 3 CL - 10 Ninguna - 2	0	1

