


Montserrat Planelles Iváñez

Universidad de Alicante¹

 <https://orcid.org/0000-0001-8033-7794>
montserrat.planelles@ua.es

Elena Sandakova

Universidad de Alicante

 <https://orcid.org/0000-0001-9910-7366>
elena.sand@ua.es

Nuevas estrategias de comunicación en tiempos de COVID-19 para la enseñanza / aprendizaje de la lengua francesa²

New communication strategies during COVID-19 in teaching / learning French language

Abstract: The pandemic has brought about a radical change in the educational situation at all levels, to which both teachers and students have had to adapt abruptly. The emotional burden of this situation has been added to all the material and communicative difficulties that have resulted from the states of alarm occurred in all countries worldwide. Thus, the affective factors that are normally involved in the teaching / learning process, which the CEFRL considers under “existential competence”, have been particularly evident in this difficult period in which fear, uncertainty and isolation have been present in all the activities. In this context, the change from face-to-face teaching to blended learning has had a negative influence on the motivation not only of the students but also of the teaching staff. In this article we present the experience in teaching of French as a foreign language of a year in which classroom communication between teacher and student was suddenly and unexpectedly disrupted.

Keywords: COVID-19, communication, motivation, blended learning, teaching French as a foreign language

195

¹ Universidad de Alicante, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Filologías Integradas, IULMA, Carretera de San Vicente del Raspeig s/n, 03690, Alicante – España.

² El presente trabajo ha contado con una ayuda del Programa de Redes-I3CE de investigación en docencia universitaria del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alicante (convocatoria 2020-21). Ref. : 4984.

Introducción

La pandemia ha ocasionado un cambio radical en la situación educativa a todos los niveles, a la que hemos tenido que adaptarnos bruscamente tanto los docentes como los discentes (Rapoport *et al.* 2020). La carga emocional que ha supuesto esta coyuntura se suma a todas las dificultades materiales y comunicativas que se han derivado de los estados de alarma producidos en todos los países a nivel mundial. Así pues, los factores afectivos que intervienen normalmente en el proceso de enseñanza / aprendizaje, contemplados en el MECR en la “competencia existencial” o “saber ser”, se han puesto especialmente de manifiesto en esta dura etapa en la que el miedo, la incertidumbre y el aislamiento han estado presentes en todas nuestras actividades. En este contexto, el paso de la enseñanza presencial a la enseñanza dual y virtual ha influido negativamente en la motivación no solo del alumnado sino también del profesorado. En este artículo presentamos la experiencia docente de una etapa en la que la comunicación en el aula entre el profesor y el alumno se ha visto truncada súbita e inesperadamente desde marzo de 2020 hasta julio de 2021. Nos basamos en dos asignaturas diferentes, impartidas en los cursos 2019-20 y 2020-21, seguidas por alrededor de 100 alumnos. Así pues, establecemos los problemas detectados en la comunicación dual en el aula y fuera de ella entre el profesor y su alumnado, proponemos alternativas para mejorar la comunicación en el entorno dual para suplir las consecuencias negativas de los problemas encontrados e implementamos nuevas estrategias para mantener la atención en clase y así fomentar la motivación (Planelles Iváñez, Sandakova *et al.* 2020 ; Avello-Martínez 2020).

Contexto

Distinguiremos dos contextos diferentes (Roig-Vila 2021) :

a) Un contexto de emergencia a partir de marzo de 2020 (curso 2019-20), en el que la enseñanza ya no pudo ser presencial, pasando súbitamente a una modalidad de docencia de emergencia en línea. De manera casi inmediata se promovieron iniciativas en todos los niveles educativos para dotar al docente de las herramientas necesarias para abordar esta nueva modalidad con el uso generalizado de las TIC en ese contexto. La Universidad de Alicante reaccionó de manera ejemplar implementando la plataforma del “Aula virtual” con instrumentos que facilitaron la continui-

dad de la actividad universitaria de manera casi inmediata. En estas circunstancias, el profesorado tuvo que aprender en tiempo récord a utilizar dicho instrumento, lo que supuso un esfuerzo añadido al estado de shock en el que la sociedad se vio inmersa a nivel mundial.

b) Un contexto excepcional que siguió -y sigue- al de emergencia en el curso 2020-21 : aunque la intención era volver a la presencialidad, tuvimos que seguir contando con el uso de las TIC, planteando planes alternativos de docencia y evaluación semipresenciales en función de lo que permitían las autoridades políticas y académicas atendiendo a la realidad sanitaria del momento.

Planteamiento

La investigación desarrollada en este artículo está estrechamente relacionada con la que realizamos durante el curso 2019-20 titulada “Los factores afectivos en el MECR y su influencia en la motivación y en los resultados de enseñanza / aprendizaje de la lengua” (Planelles Iváñez, Sandakova 2020), ambas en el marco del programa Redes Ice de investigación en docencia universitaria. Como hemos apuntado en la introducción, gira en torno a las nuevas estrategias de comunicación que debe implementar el docente de francés como lengua extranjera con el alumnado, tanto en el “Aula virtual” como fuera de ella, para mantener su atención y su motivación y para hacer un seguimiento del proceso de aprendizaje y de sus resultados (Avello-Martínez 2020).

En el paso de la docencia presencial a la docencia dual, en la que el canal principal de relación con el alumnado y de construcción del conocimiento es virtual, se plantean problemas de comunicación que influyen negativamente en la motivación del alumnado y, en consecuencia, en los resultados de enseñanza / aprendizaje (Roig-Vila *et al.* 2021 ; Gil Villa *et al.* 2020). Los problemas más habituales son los relacionados con la distancia social y con la casi desaparición del lenguaje no verbal, provocada por la limitación de los movimientos en el aula y por el uso obligatorio de la mascarilla por parte del profesorado y del alumnado. Por ejemplo, la comunicación no verbal que normalmente ejercemos de manera natural en la enseñanza presencial -gestos, sonrisa y otras muestras expresivas de emociones-, que aportan información al alumnado sobre nuestra intención comunicativa, desaparecen en el contexto *blended learning*. Además, para el alumnado, la distancia virtual suprime cualquier oportunidad de sentirse cerca no solo de los compañeros sino también del profesor. Por todo ello, hemos analizado el nuevo

entorno de enseñanza dual para determinar cuál es el rol del profesor en este escenario y qué estrategias debe implementar para conseguir la motivación del alumnado (Rapoport *et al.* 2020 ; Vialart Vidal 2020).

Objetivos

Los objetivos concretos de la investigación son los siguientes :

1. Revisar la bibliografía sobre el tema ;
2. Detectar problemas en la comunicación dual entre el profesor y su alumnado ;
3. Proponer estrategias para mejorar la comunicación en el entorno dual y suplir las consecuencias negativas de los problemas encontrados ;
4. Proponer estrategias para mantener la atención en clase y así fomentar la motivación.

Método e instrumento

198

El contexto en el que se ha trabajado es el de las diferentes asignaturas impartidas por las autoras de este artículo :

– Montserrat Planelles Iváñez y Elena Sandakova : Lengua francesa : Comunicación escrita I (30510), primer curso del Grado de Estudios Franceses, Universidad de Alicante, 24 estudiantes en el curso 2019-20 ; 34 estudiantes en el curso 2020-21;

– Montserrat Planelles Iváñez: Lengua francesa especializada I (30530), tercer curso del Grado de Estudios Franceses, Universidad de Alicante, 13 estudiantes en el curso 2019-20 ; 29 estudiantes en el curso 2020-21.

Los instrumentos que se han utilizado para la recogida de la información planteada en los objetivos son:

- Técnica de la búsqueda en bases de datos bibliográficas;
- Observación directa en el aula (virtual y presencial): seguimiento mediante un “diario” que ha permitido percibir el cambio y la evolución en el tiempo y el “cuaderno de notas”, que ha servido para recordar situaciones con precisión (curso 2019-20 y 2020-21) ;
- Elaboración, aplicación y análisis de encuestas basadas en la escala Likert (curso 2020-21), con preguntas que nos han permitido valorar el grado de acuerdo desde el mínimo (muy en desacuerdo) hasta el máximo (muy de acuerdo).

Procedimiento

Para llevar a cabo esta experiencia hemos seguido procedimientos distintos en cada contexto.

1. Así pues, por un lado, en el contexto de emergencia (curso 2019-20, a partir de marzo de 2020) cada profesora ha tenido una experiencia distinta. Por ejemplo, en las asignaturas de Montserrat Planelles se tuvo que interrumpir drásticamente la comunicación debido a la situación particular de pertenecer a un grupo de riesgo por la obligación de atender a familiares dependientes, de manera que de marzo a mayo la profesora no pudo realizar su actividad docente en modalidad síncrona, sino que tuvo que reorganizar todas sus clases en modalidad asíncrona, mientras que la profesora Elena Sandakova se desenvolvió en todo momento en un entorno síncrono. De este modo, en el caso de la profesora Planelles, los contenidos teórico-prácticos eran plasmados íntegramente en documentos que contenían la teoría completamente desarrollada y los ejercicios de comprensión y expresión escrita con sus soluciones. Dichos documentos eran publicados en el mismo día en que hubiera tenido lugar la clase síncrona, pero a distinta hora. Se implementó un modelo multimodal en el que los soportes digitales como vídeos, audios, materiales extraídos de YouTube, *podcasts* o emisiones de *influencers* se entremezclaban con explicaciones en soportes más tradicionales como las presentaciones en Power Point o los simples documentos de Word o PDF. El contacto visual y verbal quedó completamente interrumpido, faltando durante las primeras semanas cualquier tipo de *feedback*, lo que supuso un verdadero desconcierto y una cierta frustración para la profesora. Para suplir dicha incomunicación, se intentó abrir debates a través del Campus virtual (UACloud) de la Universidad de Alicante, que no tuvo ningún éxito, y no fue hasta la creación de un grupo de WhatsApp que se retomó la comunicación, activándose el desarrollo de la competencia emocional de los componentes del proceso de enseñanza / aprendizaje. Dicha iniciativa no sirvió para transmitir conocimiento, pero sí para establecer contacto “afectivo” en un momento en el que todos, docentes y discentes, nos encontrábamos en estado de shock, viviendo confinados e incomunicados no solo en nuestro entorno docente sino también en todos los aspectos de nuestra vida familiar y social. El WhatsApp se utilizó como plataforma informativa y también para compartir música y emociones.

La profesora Sandakova, por su parte, utilizó en esta etapa desde el principio la herramienta implementada en la Universidad de Alicante para esta situación de emergencia: el “Aula virtual”, que le permitió mantener un cierto grado de comunicación visual y verbal con el alumnado, que se conectaba a sus clases al cien por cien con micrófono y la mayoría, con cámara. De este modo, puso en funcionamiento todas las posibilidades que ofrecía esta

plataforma: el chat público, las notas compartidas, la pizarra interactiva, la pizarra multiusuarios, las subsalas, vídeos, audios, encuestas, etc. para que el alumnado siguiera recibiendo todos los contenidos teórico-prácticos previstos en la guía docente. Asimismo, apostó por los soportes convencionales: PDF, Power Point, Word. El uso de dichos recursos didácticos, una alta asistencia virtual por parte de los estudiantes y su participación durante las clases contribuyeron a que el seguimiento de la materia y la transmisión y consolidación de los conocimientos fueran óptimos.

2. Por otro lado, en el contexto excepcional que siguió al de emergencia en el curso 2020-21, se elaboraron dos encuestas con Google Forms basadas en la escala Likert adaptadas a las distintas materias indicadas *ut supra*, con el fin de identificar dificultades de comunicación y poner soluciones desde el primer día.

– Encuesta para Lengua francesa especializada I : <https://forms.gle/MJ4WRavXd9qPJwUK6>

– Encuesta para Lengua francesa : Comunicación escrita I : <https://forms.gle/13g9Dyd3pECFX2WE7>

Las preguntas giraban en torno a las dificultades técnicas de las plataformas utilizadas en la enseñanza dual, la incidencia de esta modalidad en la atención y la motivación, las dificultades de comunicación entre profesor-alumno y entre ellos mismos y sobre las actividades y temas preferidos, entre las cuestiones más importantes. Tras la aplicación de las encuestas en las dos primeras semanas del cuatrimestre y el análisis de resultados, cada docente desarrolló estrategias acordes a las necesidades expresadas por el alumnado, basadas en actividades de tipo colaborativo (debates, lectura en voz alta, diálogos, etc.) y de trabajo personal del discente con carácter más analítico (descripción de películas, redacciones de experiencias personales, ejercicios de comprensión oral y escrita, dictados, ejercicios gramaticales, etc.), todo ello a través de temas de su interés y aprovechando al máximo los recursos virtuales y las redes sociales.

Las profesoras han mantenido tres reuniones virtuales a lo largo del curso a través de correo electrónico: la primera para repartir tareas y establecer objetivos, la segunda para realizar un seguimiento y la tercera para poner en común los resultados y conclusiones obtenidos.

Resultados

Distinguiremos los resultados según los contextos descritos *ut supra*.

a) En el contexto de emergencia, es decir, desde marzo hasta julio de 2020, los resultados fueron los siguientes :

1. Los esfuerzos realizados por las profesoras y por el alumnado para seguir adelante con el temario y las prácticas a pesar de las dificultades de comunicación, que en el caso de las materias impartidas por la profesora Planelles fue interrumpida por completo a nivel visual y verbal pasando a modalidad asíncrona, se han materializado en resultados satisfactorios en el seguimiento de las asignaturas y en las notas finales, consiguiendo que el 67% del alumnado de primero (16 de 24) y el 85% del alumnado de tercero (11 de 13) siguiera hasta el final con las asignaturas y las aprobara.

2. La ausencia de contacto visual y verbal y de *feedback* se superó gracias a la formación de un grupo de WhatsApp, que sirvió para restablecer la comunicación docente-discente y discente-discente y para crear los lazos afectivos y emocionales que favorecieron la motivación del alumnado para seguir estudiando y, por consiguiente, su rendimiento académico.

3. El hecho de que ambas profesoras estuvieran siempre dispuestas a atender al alumnado individual y grupalmente por tutoría virtual fue determinante para mantener el interés y motivación por avanzar en las asignaturas.

4. Los mensajes tranquilizadores y empáticos de las profesoras, así como el recurso a la música favorecieron en gran medida el rendimiento y la perseverancia hasta el final.

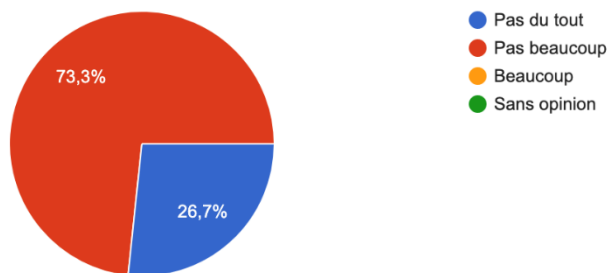
b) Por otro lado, en el contexto de excepcionalidad del curso 2020-21 en el que se impuso la modalidad de docencia dual, para la que ya estábamos más preparadas, los resultados tras la implementación de las encuestas fueron los siguientes:

1. Los resultados en cuanto a la incidencia en la motivación y en la comunicación son diferentes en los alumnos de primer curso (Lengua francesa : Comunicación escrita I) y los de tercer curso (Lengua francesa especializada I). El 26,7% de los de primero afirma que no ha tenido dificultades con la enseñanza dual y el 73,3% que solo un poco.

La modalité en ligne

1. Avez-vous éprouvé des difficultés dans l'enseignement en ligne ?

15 respuestas

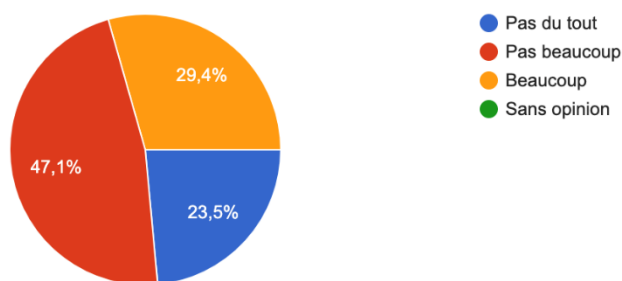


Sin embargo, un 29,4% de los de tercero afirma que ha tenido muchas dificultades, un 41,1% que no mucho y el resto ninguna (23,5%).

La modalité en ligne

1. Avez-vous éprouvé des difficultés dans l'enseignement en ligne ?

17 respuestas

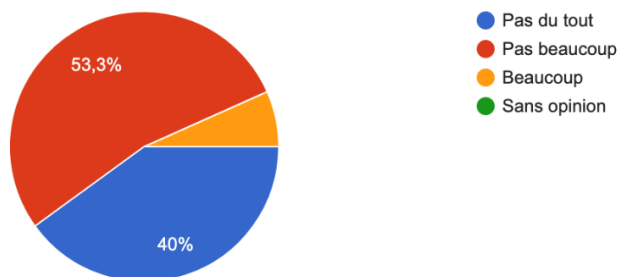


Se desprende de estos resultados que el alumnado de primer curso, al no haber conocido la docencia presencial en la universidad, estaba más preparado para la docencia híbrida e incluso asíncrona que el de tercer curso, que tenía una experiencia previa de presencialidad total en cursos anteriores.

2. En cuanto a las dificultades de atención, también difieren los resultados: los de primero solo un 6,7% las reconoce, frente al resto que afirma que no ha notado diferencia (40%) o poca diferencia (53,3%).

2. Avez-vous éprouvé des difficultés d'attention dans l'enseignement en ligne ?

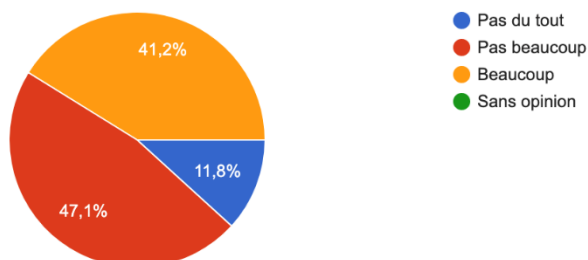
15 respuestas



Sin embargo, el 41,2% del alumnado de tercer curso reconoce haber tenido muchas dificultades de atención.

2. Avez-vous éprouvé des difficultés d'attention dans l'enseignement en ligne ?

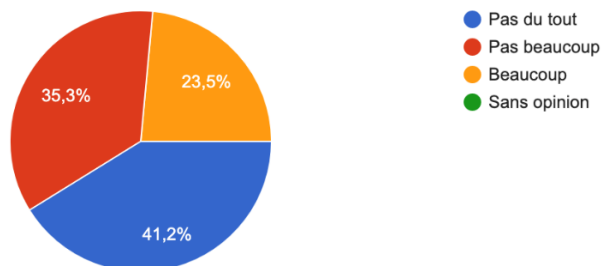
17 respuestas



3. La relación entre los estudiantes también es diferente: el 23,5% de los de tercer curso afirma que ha sido difícil frente al 41,2% que no ha notado diferencia y al 35,3% que afirma "no mucho".

4. La relation avec le reste des étudiants est-elle difficile ?

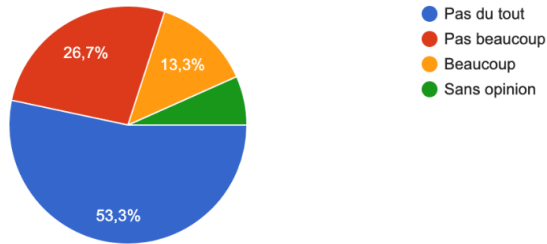
17 respuestas



Sin embargo, solo un 13,3% de los de primero afirma que ha sido difícil frente al resto que se reparte entre los que no han tenido ninguna dificultad (53,3%), el 26,7% que han tenido alguna dificultad y el 6,7% que no tiene opinión.

8. La relation avec le reste des étudiants est-elle difficile ?

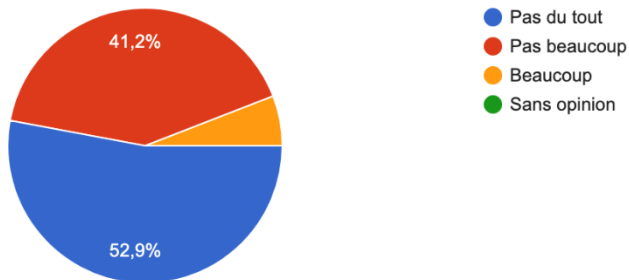
15 respuestas



4. La relación con las profesoras indica que en las dos asignaturas ha sido fluida: solo un 5,9% y un 6,7% dice que “mucho” y el resto “nada” (53,3% y 52,9%) o “no mucho” (40% y 41,2%).

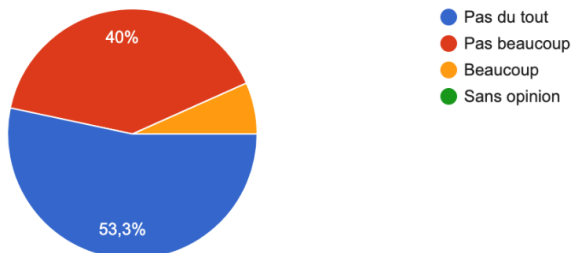
6. La relation avec la professeure est-elle difficile ?

17 respuestas



10. La relation avec les professeurs est-elle difficile ?

15 respuestas

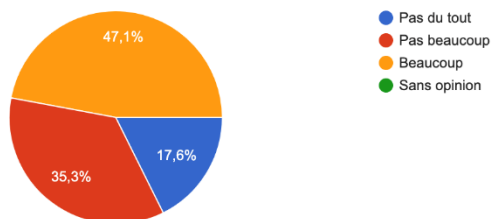


Se infiere de este resultado que el esfuerzo de las profesoras por adaptarse a las nuevas circunstancias ha dado su fruto positivo.

5. En cuanto a los problemas detectados, los de concentración son los más importantes para los de tercer curso: 47,1% “muchos” y 35,5% “no muchos”, frente al 33,3% de los de primero que afirma “ninguno” y el 46,7% “no muchos”.

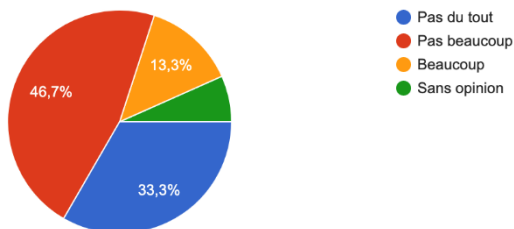
2. Avez-vous éprouvé des problèmes de concentration à cause du changement de modalité ?

17 respuestas



2. Éprouvez-vous des problèmes de concentration à cause du changement de modalité ?

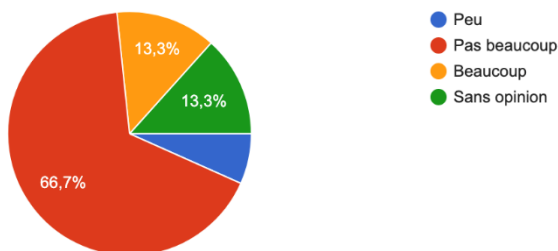
15 respuestas



6. La falta de comunicación no verbal con las profesoras afecta en el aprendizaje “mucho” al 13,3% y “no mucho” 66,7% de los de primero, mientras que al 41,2% de los de tercero afecta “mucho” y a otro 41,2% “no mucho”.

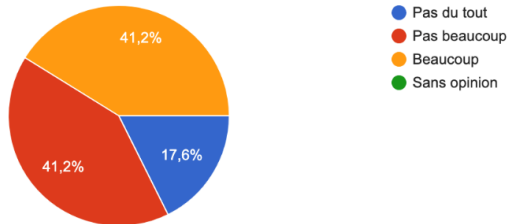
3. Le manque de communication non verbale avec les professeures (contact visuel présentiel, sourire, gestes, etc.) vous affecte dans l'apprentissage ?

15 respuestas



3. Le manque de communication non verbale avec la professeure (contact visuel présentiel, sourire, gestes, etc.) vous affecte dans l'apprentissage ?

17 respuestas

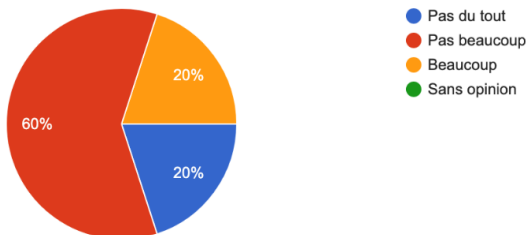


7. Los problemas técnicos no parecen ser los más importantes, pues suponen un 20% en primero y un 30% en tercero.

Problèmes détectés

1. Avez-vous éprouvé des problèmes techniques (connexion, manque de moyens électroniques, etc.)

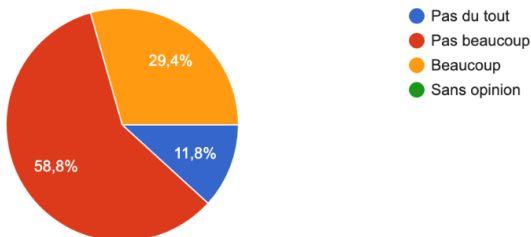
15 respuestas



Problèmes détectés

1. Avez-vous éprouvé des problèmes techniques (connexion, manque de moyens électroniques, etc.) ?

17 respuestas



8. Las soluciones que propone el alumnado se encuentran en el enfoque de las actividades prácticas hacia los temas de su interés (lenguas, música, deportes, actualidad, medioambiente, literatura, cine, etc.) y en el tipo de actividades preferidas : comprensión escrita y ejercicios de gramática son las que proponen la mayoría en ambos cursos, así como las canciones y la lectura en voz alta.

9. Por último, las estrategias implementadas para mantener la motivación y la comunicación en este contexto de enseñanza híbrida dieron un resultado satisfactorio en la evaluación ya que en primer curso solamente hubo seis alumnos de treinta y cuatro que no se presentaron a la evaluación final y en tercer curso de veintinueve estudiantes solo declinaron tres y solo una alumna suspendió.

Conclusiones

El paso de la modalidad presencial a la modalidad dual sobrevenido por la pandemia ha supuesto en general un cambio significativo en el proceso de enseñanza / aprendizaje que ha afectado a la comunicación entre el profesorado y el alumnado y a la motivación no solo del alumnado sino también del profesorado, obligando a utilizar herramientas informáticas para seguir con los programas sin estar la mayoría preparados para ello (Sangrà 2020).

Como se demuestra en el interés por analizar la situación en las asignaturas impartidas, se ha realizado un esfuerzo considerable por parte de las docentes por adaptarse a las nuevas circunstancias causadas por la pandemia. De este modo, el afán por atender las necesidades del alumnado mediante la realización y análisis de encuestas ha resultado beneficioso para mantener el nivel de motivación y para obtener resultados óptimos en el aprendizaje.

El intento de suplir la falta de comunicación no verbal con recursos adaptados a sus preferencias ha resultado positivo para mantener la motivación y el éxito en el aprendizaje. De este modo, la implementación de actividades apoyadas en las redes sociales y relacionadas con sus gustos y preferencias, como los ejercicios colaborativos, la lectura en voz alta, el fomento de la participación mediante debates o la atención personalizada a través de tutorías virtuales individuales y grupales, entre otros recursos, han favorecido la comunicación y el aprendizaje. El hecho de contar en la Universidad de Alicante con la plataforma “Aula virtual” ha facilitado la interacción y el desarrollo correcto de la docencia.

Se ha constatado que los problemas de comunicación detectados por el alumnado en el paso de la docencia presencial a la docencia dual han sido prácticamente los mismos en primero y en tercero y todas las soluciones han pasado por la capacidad de observación del profesorado y su empatía ante las nuevas necesidades del alumnado, que han facilitado la creatividad para modificar los recursos de enseñanza / aprendizaje y todo ello ha traído consigo el mínimo impacto posible en los resultados formativos, lo que demuestra una vez más que la solución no está en los medios sino en el modelo (Fernández, Paricio, *et al.* 2020).

En definitiva, el docente debe adaptarse a las circunstancias sin perder de vista su objetivo. En este contexto forzado de paso de la enseñanza presencial a la enseñanza dual, aunque se haya impuesto de manera súbita y obligada el uso de las TIC, el profesor que ha mantenido su rol de “diseñador” de la experiencia formativa ha sido el gran protagonista de los resultados óptimos de motivación y aprendizaje. Esto quiere decir que, el profesor que sabe qué quiere hacer, y busca los medios para “narrarlo” de la manera más didáctica posible, es capaz de personalizar, interactuar y conectar con el alumnado para que este sea creativo (Roig-Vila 2021), favoreciendo su motivación, su aprendizaje y su rendimiento académico. Es cierto que el profesor debe tener un nivel adecuado de competencia tecnológica, que va desde el nivel del uso básico hasta la innovación, pasando por la adopción, la adaptación y la apropiación, pero siempre como un medio y nunca como un fin, siempre anteponiendo su objetivo formativo al uso de los medios informáticos. Con este estudio hemos demostrado que la metodología se ha impuesto a la tecnología y ha permitido que el uso de esta última sirviera como medio de apoyo y no como fin para la transmisión del conocimiento en circunstancias de emergencia sanitaria y de excepcionalidad.

208

Bibliografía

- AVELLO-MARTÍNEZ, R. & RODRÍGUEZ-MONTEAGUDO, M.A. (2020, April 7). “La importancia de la motivación en la enseñanza en línea” (Versión 1.0). Zenodo. <http://doi.org/10.5281/zenodo.3743818>
- FERNÁNDEZ, A., PARICIO, J. *et al.* (2020). “No es cuestión de medios, sino de modelo. Escenarios de reducción de la presencialidad en la enseñanza universitaria”. Zaragoza. RED-U.
- GIL VILLA, F., URCHAGA LITAGO, J.D., SÁNCHEZ FERNÁNDEZ, A. (2020). “Percepciones y expectativas en el alumnado universitario a partir de la adaptación a la enseñanza no presencial motivada por la pandemia de COVID-19”. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 99-119. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1470>

- PLANELLES IVÁÑEZ, M., SANDAKOVA, E., MARTI, A. *et al.* (2020). "Los factores afectivos en el MECR y su influencia en la motivación y en los resultados de enseñanza / aprendizaje de las lenguas extranjeras". In Roig-Vila, R. (coord.). *Memorias del Programa de Redes-I3CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria. Convocatoria 2019-20*. Alicante. Editorial Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Alicante, 235-240. <http://hdl.handle.net/10045/110633>
- RAPOPORT, S., RODRÍGUEZ TABLADO, M.S., BRESSANELLO, M. (2020). "Enseñar en tiempos de COVID-19 : Una guía teórico-práctica para docentes". UNESCO. <http://hdl.handle.net/10486/692308>
- ROIG-VILA, R. (2021). Conferencia : "El cambio de la docencia presencial a la docencia dual", <https://www.youtube.com/watch?v=IrtSgQEYKXM>
- ROIG-VILA, R., URREA SOLANO, M.E., MERMA-MOLINA, G. (2021). "La comunicación en el aula universitaria en el contexto del COVID-19 a partir de la videoconferencia con Google Meet". *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 197-220. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.27519>
- SANGRÀ, A. (coord.) (2020). *Decálogo para la mejora de la docencia online. Propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos*. Barcelona, UOC. http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/122307/1/9788491807766_no_venal.pdf
- VIALART VIDAL, M.N. (2020). "Estrategias didácticas para la virtualización del proceso enseñanza aprendizaje en tiempos de COVID-19". *Educación Médica Superior*, 34 (3). <https://bit.ly/3zB2wCl>

Perfil bio-bibliográfico

209

Montserrat Planelles Iváñez es profesora titular de Filología Francesa de la Universidad de Alicante. Es directora del "Grupo de investigación en Innovación educativa y Lenguas europeas en el siglo XXI" (GRIELE-XXI). Su investigación se centra en el francés del turismo, la lengua y cultura de la enología, la lexicología francesa y la didáctica de la lengua francesa. Ejerce su docencia en el Grado de Estudios Franceses y en el Grado en Turismo. Elena Sandakova es profesora ayudante doctora de Filología Francesa de la Universidad de Alicante, doctora en Lingüística francesa (Universidad de Alicante). Sus campos de investigación son la lexicultura, la sociolingüística, la lengua-cultura y la pragmática. Ejerce su docencia en el Grado de Estudios Franceses, en el Grado en Turismo y en el Master en Profesorado de Educación secundaria y obligatoria y Bachillerato, Formación profesional y Enseñanza de idiomas.

