

Aprovechamiento de los recursos tecnológicos en la enseñanza de las destrezas orales de segundas lenguas a distancia: estudio de caso

Use of technological resources in the teaching of second language oral skills at a distance: a case study

Juan Manuel Castro-Carracedo¹  

¹ PhD. Universidad Pontificia de Salamanca. Salamanca, España. jmcastroca@upsa.es

Recibido: 21 de noviembre de 2023

Aceptado: 13 de febrero de 2024

Publicado en línea: 04 de julio de 2024

Editor: Matilde Bolaño García 

Para citar este artículo: Castro-Carracedo, J.M. (2024). Aprovechamiento de los recursos tecnológicos en la enseñanza de las destrezas orales de segundas lenguas a distancia: estudio de caso. *Praxis, 20 (2)*, xx-xx.



RESUMEN

La actual profusión de los cursos de idiomas extranjeros a distancia, incrementada tras la pandemia global, ha conferido a las TIC un papel primordial en la enseñanza de las destrezas orales en segundas lenguas. Sin embargo, para garantizar una práctica docente efectiva de estas habilidades, se necesita, además de medios tecnológicos que permitan la comunicación síncrona entre profesores y estudiantes, un conocimiento de las posibilidades didácticas que estos instrumentos ofrecen y una autonomía dinámica de los agentes involucrados en el proceso. El presente trabajo pretende analizar el uso de los recursos tecnológicos utilizados para la enseñanza y el aprendizaje de las destrezas orales en cuatro cursos de preparación de exámenes de acreditación lingüística en modalidad semipresencial, que incluían un importante componente de formación a distancia. El estudio se realizó a través de tres medios: la observación de los recursos mediáticos utilizados en los cursos; una encuesta a los estudiantes examinando su utilización de esos recursos; y entrevistas al equipo pedagógico acerca de sus aplicaciones metodológicas. Los resultados muestran un bajo rendimiento de las posibilidades que las TIC ofrecen, tanto por la falta de aprovechamiento de los recursos por los alumnos, como por la escasa elaboración de materiales adaptados por los profesores.

Palabras clave: enseñanza de segunda lengua; expresión oral; TIC; educación a distancia.

ABSTRACT

The current proliferation of distance foreign language courses, which has increased after the global pandemic, has given ICT an essential role in the teaching of oral skills in second languages. However, to ensure effective teaching practice of these skills, in addition to technological resources that allow synchronous communication between teachers and students, knowledge of the didactic possibilities that these tools offer, and dynamic autonomy of the agents involved in the process are needed. This paper aims to analyze the use of technological resources used for the teaching and learning of *speaking* skills in four Language Certification exam preparation courses in a Blended Learning mode, which included a significant distance learning component. The study was carried out through three methods: observation of the technical resources used in the course; a survey of students examining their use of these resources; and interviews with the pedagogical team regarding their methodological applications. The results show a low performance in the opportunities that ICT offer, both due to the lack of resource utilization by the students, and the limited development of adapted materials by teachers.

Keywords: second language teaching; oral expression; ICT; distance education.



INTRODUCCIÓN

La difusión de internet y el desarrollo de las herramientas digitales en los últimos 20 años han posibilitado el acceso a la información y a la comunicación en una escala nunca vista antes. Estas nuevas posibilidades han afectado el día a día de buena parte de los servicios públicos y privados de nuestra sociedad. En el siglo XXI, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) están presentes desde la automatización de procesos burocráticos de servicio público hasta la compra y venta por medios virtuales, y se incluyen las metodologías educativas en este espectro (Lévy, 2007).

La educación ha sido un área transformada con la entrada masiva de las TIC. Además de los cambios en el sistema educativo, el desarrollo de las nuevas tecnologías ha proporcionado un terreno fértil para la difusión de la educación a distancia y, así, la posibilidad de la formación en un entorno relativamente independiente de las ligaduras de espacio y tiempo. Sin embargo, se observa que las principales metodologías en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras se han desarrollado ancladas en la modalidad presencial, dependientes de la interacción directa entre alumno y profesor (Cook, 2016), más aún cuando se imparten dentro de una modalidad semipresencial. De este modo, pese a que el modelo *on-line* ha sido implementado desde hace varias décadas, en cualquiera de las concreciones no directamente presenciales de este término, parece carecer de metodologías propias, prácticas pedagógicas y materiales didácticos específicos adecuados a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, especialmente en relación con la destreza de producción oral en esas segundas lenguas (Thomas et al., 2013). La aparición de la pandemia global del año 2020 aumentó de modo exponencial el número de cursos ofrecidos virtualmente, pero, a la vista de los últimos estudios, no parece haber impactado de igual modo en la evolución y adaptación de las metodologías a esta nueva realidad de entornos alternativos a la

enseñanza presencial (Álvarez Ramos et al., 2022; Herrero Pons et al., 2023).

El modelo de educación semipresencial es extremadamente amplio y tiene muchas definiciones según el modo en que esté diseñada y distribuida esa formación (Russell & Murphy-Judy, 2021; Wang, 2010). Se trata de una modalidad pedagógica que combina una marcada flexibilidad, capaz de adaptarse a las necesidades académicas y personales de los estudiantes, con una fuerte estructuración organizativa, necesaria para garantizar que el desarrollo del aprendizaje no dependa de una presencialidad reducida y del contacto directo entre profesor y alumno (Bartolomé & Steffens, 2011). Según el modelo educativo actual, en el que la modalidad presencial se apoya en recursos no presenciales para su desarrollo cotidiano, la modalidad semipresencial no puede caracterizarse por un hibridismo igualitario en el que los aspectos presenciales y los no presenciales estén perfectamente equilibrados: si el número de horas destinadas a la formación a distancia supera en gran medida a la vertiente presencial, las sesiones de docencia *on-line* deberían tener preponderancia a la hora de diseñar e impartir este tipo de enseñanza (Garrison & Vaughan, 2008). Es por eso por lo que en este estudio nos centraremos exclusivamente en los elementos impartidos a distancia de esta modalidad semipresencial, considerando las sesiones presenciales como pertenecientes a la enseñanza tradicional. De ahí surge la principal motivación de este trabajo y, con ello, las preguntas de investigación:

- ¿Cómo se desarrolla la enseñanza de las destrezas orales en lengua extranjera en entornos de educación a distancia?
- ¿Son conscientes, tanto estudiantes como profesores, de las herramientas y las posibilidades existentes para su impartición?



Vinculadas a estas preguntas iniciales pueden plantearse unas preguntas secundarias para la posterior reflexión:

- ¿Responde la enseñanza tradicional presencial a las necesidades de la modalidad *on-line* en lo que se refiere al desarrollo de las habilidades orales de las lenguas extranjeras?
- ¿Cómo usan y explotan la tecnología en los cursos de lenguas extranjeras a distancia, tanto los responsables pedagógicos como los alumnos, para obtener de forma efectiva los resultados esperados?

Con estos supuestos, este artículo tiene como objetivos, en primer lugar, hacer una breve revisión de la enseñanza de las destrezas orales en lengua extranjera a distancia, para evaluar, a continuación, la utilización de sus recursos en un análisis de caso y, finalmente, discutir la utilización de estos en el desarrollo de la producción oral en lengua extranjera a distancia.

Enseñanza de lenguas extranjeras a distancia

Una modalidad de formación supeditada materialmente a la utilización de medios de información y comunicación, como es la *on-line*, ha evolucionado, por necesidad, al ritmo en el que las tecnologías han avanzado a lo largo de las últimas décadas y de forma más que pronunciada tras la pandemia provocada por la COVID-19 a partir del año 2020 (Adedoyin & Soykan, 2020; Domenech Pantoja et al., 2022). La enseñanza de lenguas extranjeras a distancia se viene ejerciendo desde hace casi dos siglos, siempre a expensas de las posibilidades que los desarrollos tecnológicos permitían, aunque en los últimos 20 años ha sufrido una verdadera revolución.

White (2003) describe tres generaciones o saltos evolutivos en los que esa enseñanza de lenguas extranjeras ha progresado. La primera generación de educación a distancia se caracteriza por el texto escrito y la comunicación por envío postal, que comenzó en la década de 1840 con la enseñanza por correspondencia, y fue dominante hasta la década

de 1960. “En esta etapa se ofrecían pocos cursos de idiomas a distancia, ya que se consideraba que el contexto no apoyaba las oportunidades para desarrollar las habilidades de hablar y escuchar” (White, 2003, p.14; traducción propia). Una segunda generación traería innovaciones tecnológicas como la utilización de la radio y la televisión, lo que supuso un profundo desarrollo de la organización didáctica y modificó las políticas de educación a distancia:

Fue en este momento cuando la oferta de cursos de idiomas a través del modo a distancia se convirtió en una tarea más factible: primero los cassettes de audio y luego las cintas de video se convirtieron en componentes importantes de los cursos. (White, 2003, p.14-15; traducción propia)

La tercera generación, aquella en la que aún estamos inmersos, es la que ha introducido el ordenador y la internet en la educación a distancia y, en consecuencia, la rápida implementación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) hacia el concepto de la educación *on-line* (Goldovsky et al., 2019). Esta incorporación ha significado el principal incentivo para el crecimiento de esta modalidad en los últimos años. Solamente a través de este avance se ha producido la verdadera interacción análoga al acto comunicativo natural. Las infinitas posibilidades de contacto ya sean entre individuales o en grupo, están todavía por descubrirse, pero está universalmente aceptado que un acto formativo con prácticamente los mismos elementos que la educación presencial es posible en la actualidad (Lévy & Moore, 2017).

En relación con las TIC en los cursos de educación a distancia, la videoconferencia o los espacios de aula virtual representan posiblemente el recurso tecnológico que más se asemeja a la presencia en un aula, pues ofrecen un medio de comunicación síncrona que proporciona sonido e imagen en tiempo real en dos direcciones: profesores y estudiantes, quienes participan en una sesión de videoconferencia, pueden verse y escucharse simultáneamente (Mader & Ming, 2015). A su lado, el teléfono, recurso que anteriormente fue usado para la enseñanza de las destrezas orales a distancia,

prácticamente deja de ser un medio de comunicación utilizado por los estudiantes. Los dispositivos de interacción virtuales (teléfono móvil, *tablet* y ordenador) asociados a internet son hoy, sin duda, las tecnologías más utilizadas en educación a distancia (Grant, 2015).

No obstante, armados incluso de toda esta parafernalia digital, el éxito de la educación a distancia no está garantizado, pues más que la presencia de los dispositivos técnicos es esencial que tanto alumnos como profesores conozcan y dominen esas tecnologías, sabiendo utilizarlas en su beneficio. Se acuña así el término “alfabetización digital” (*digital literacy*), que significa precisamente la habilidad para utilizar eficaz y funcionalmente los medios digitales con el fin de alcanzar los objetivos deseados:

La alfabetización digital es la capacidad de acceder, gestionar, comprender, integrar, comunicar, evaluar y crear información de forma segura y adecuada a través de las tecnologías digitales para el empleo, el trabajo digno y el espíritu empresarial. Incluye competencias que se conocen como alfabetización informática, alfabetización en TIC, alfabetización informacional y alfabetización mediática. (UNICEF, 2018; traducción propia)

Entonces, la tecnología no garantizará la educación, sino solo una buena práctica docente a través de la tecnología será certeza de éxito (Lotherington et al., 2009). En ese orden, la *alfabetización digital* se adquiere, se desarrolla y se perfecciona a lo largo de los cursos de educación a distancia, ya que los alumnos necesitan esa habilidad para alcanzar sus objetivos y cumplir sus responsabilidades mediante el uso y la explotación de las TIC. Para los profesores en modalidades semipresencial u *on-line*, esta es una habilidad que debe ser aprendida, trabajada y ejercitada, puesto que muchas veces los docentes no están familiarizados con los medios digitales, su utilización o su manipulación como recurso didáctico y pedagógico (Son, 2018).

Enseñanza de destrezas orales en lengua extranjera a distancia

Históricamente, las destrezas orales (*speaking* y *listening*) enseñadas a distancia han tenido el doble hándicap de supeditarse no solo al ritmo del desarrollo tecnológico que pautaba su avance, sino también a la renuencia que los distintos enfoques pedagógicos han mostrado por estas destrezas durante décadas. Retrotrayéndonos a los orígenes de la enseñanza moderna de la lengua extranjera, el método tradicional o de “gramática y traducción” (*the grammar translation method*) apenas tenía en cuenta la noción de sujeto y no dejaba cabida a las destrezas orales en el aprendizaje de estructuras gramaticales. Las posteriores reacciones a esta metodología, plasmadas en métodos como el directo (*the direct method*), el audio-oral (*the audio-lingual method*) o el situacional (*the situational method*), ponían énfasis en la práctica de las destrezas orales, pero normalmente de modo desorganizado y poco fundamentado, atendiendo más a razones basadas en la psicología del comportamiento y olvidando la creatividad y la espontaneidad del acto comunicativo (Sánchez, 2009). Hemos de superar los métodos humanísticos (*the Silent Way*, *Suggestopedia*, *Community Language Learning*, *Total Physical Response*, etc.), cada uno con su propia manera de afrontar las destrezas orales, para que, a finales del siglo XX, el enfoque comunicativo (*the communicative approach*) surgiera con objetivos de comunicación basados en situaciones contextualizadas de enseñanza y aprendizaje. En las metodologías comunicativas, el alumno debe acercarse al uso real del lenguaje a través de la simulación de diferentes contextos de uso espontáneo en lengua extranjera (Galadja, 2017). También se trabaja a partir de objetivos y motivaciones personales de los estudiantes, para que se acerquen a la segunda lengua, la interioricen y se identifiquen con ella, dejando a un lado el estudio metódico y estructural y dando predilección a un estudio contextualizado, comunicativo y funcional (Richards & Rodgers, 2014).



Sin embargo, diversos estudios han demostrado que la simple interacción en una segunda lengua no es suficiente para garantizar el aprendizaje y desarrollo de la producción lingüística (Lightbown & Spada, 2006). Además de la disposición personal acerca de la comunicación oral en una lengua diferente a la materna, es necesario provocar en el alumno situaciones de necesidad de uso comunicativo, y desarrollar una serie de habilidades específicas de producción oral, como la pronunciación y la entonación en esa lengua extranjera, un léxico general y específico, una creatividad y flexibilidad expresiva, y una asociación y correlación de conocimientos contextuales (Richards, 2010). Por lo tanto, será finalmente un complejo constructo de factores personales, didácticos, contextuales y lingüísticos los que definan el aprendizaje y la adquisición de la producción oral en una lengua extranjera (Kormos, 2006).

Así, partiendo del principio de adquisición del lenguaje basado en las interacciones sociales, pero dependiente igualmente del aprendizaje dialógico, de la transmisión de conocimiento, del desarrollo metalingüístico y de la madurez lingüística, la teoría de adquisición del lenguaje que mejor parece adaptarse a la realidad de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera en educación a distancia es la teoría sociocultural inspirada en el interaccionismo social de Vygotsky (Lantolf & Thorne, 2007). Según esta teoría, el estudiante de una segunda lengua necesita la interacción social no solo para modelar las características de esa lengua, sino para regular el proceso mismo de aprendizaje, con lo que la educación a distancia está obligada a replicar del modo más fiel las situaciones de interacción social naturales entre hablantes (Fuchs & Snyder, 2013).

La posibilidad de reproducir en el ámbito educativo unas condiciones similares a las de la interacción presencial entre hablantes las proporcionan hoy en día las herramientas de comunicación síncrona (Finkelstein, 2006). Se consideran herramientas de comunicación síncrona programas como Hangouts, WhatsApp o el *chat* de Facebook, aunque para fines educativos son más aprovechables recursos de

videoconferencia al estilo de Skype, por las posibilidades de crear verdaderos entornos de aula virtual. La mayoría de estos programas ofrecen la posibilidad de interacción síncrona de dos vías entre dos o más personas, tanto en la forma escrita como en la forma oral, y algunos ofrecen otros recursos como el uso compartido de pantallas, documentos y pizarras, el envío de archivos o la grabación de audio y video. Estos programas están adaptados para reproducir la interacción profesor-alumnos o entre alumnos de modo muy similar al que encontramos en una clase presencial (Lamy & Hampel, 2007).

Teniendo en cuenta todo ese aparato teórico y metodológico, parece lógico cuestionarse la enseñanza tradicional de las destrezas orales en la educación a distancia. Aunque hoy en día la enseñanza de segundas lenguas está fundamentada en la autonomía del alumno y la irrupción de la educación a distancia ha obligado a replantearse las condiciones de esta facultad, al profundizar en las relaciones entre autonomía, educación a distancia y aprendizaje de lenguas extranjeras se percibe que es necesario un tipo especial de autonomía vinculada a la tecnología para que el engranaje funcione correctamente. En otras palabras, es necesario el componente de la orientación social para el correcto desarrollo de la autonomía del estudiante, así como la adecuada mediación humana en la interacción tecnológica. Se observa, por tanto, que los principales vínculos entre esos tres conceptos parecen depender principalmente de la calidad de las interacciones humanas. Como afirma Collins (2008),

[s]i dependen de la calidad de la interacción, es posible concebir procesos en los que acciones interactivas mal organizadas conduzcan a un desarrollo infructuoso de la autonomía social (*socially oriented*), o procesos que se centren en los contenidos (*content-oriented*) y tiendan a asociarse con el desarrollo de la autonomía para la actividad humana independiente. (p. 548; traducción propia).

Por lo tanto, incluso con la amplia utilización de las TIC y la necesidad de autonomía en los procesos



educativos a distancia, se evidencia la necesidad de la interacción humana para el aprendizaje de lenguas extranjeras:

Este enfoque también refleja la opinión de que los estudiantes adquieren conocimientos y habilidades en el idioma de destino a través de actividades personalmente significativas en el contexto de la interacción social, no al recibir conocimiento por los materiales. (White, 2003, p. 157; traducción propia).

En este sentido, Chapelle y Jamieson (2008) aportan distintas sugerencias acerca de la enseñanza de las destrezas orales en lengua extranjera a distancia, que van más allá del mero uso de nuevas tecnologías y técnicas tradicionales de enseñanza: “seleccionar los materiales CALL que enseñen sonidos y acentos relevantes para los estudiantes”; “evaluar el rendimiento de los alumnos y proporcionar comentarios [feedback]”; “proporcionar oportunidades para la práctica oral a través de la interacción con el ordenador”; “ayudar a los alumnos a desarrollar estrategias para el aprendizaje explícito *on-line* de la lengua oral mediante el uso de herramientas de referencia *on-line*.”, etc. (p. 152; traducción propia).

METODOLOGÍA

La metodología utilizada en esta investigación fue un estudio de caso realizado en distintos cursos semipresenciales del Servicio de Idiomas Modernos de la Universidad Pontificia de Salamanca.

En la actualidad, los programas de formación semipresencial impartidos en la mayoría de las instituciones de educación superior poseen como principales tecnologías para la enseñanza telemática 1) un campus virtual de aprendizaje con las principales herramientas de comunicación digital (correo electrónico, aplicación de acceso móvil, sistema de avisos y notificaciones, etc.), 2) una plataforma de teleformación Moodle (versión 3.0), 3) una herramienta de clases virtuales basada en el entorno de webconferencia Blackboard Collaborate

y 4) acceso a las principales herramientas digitales de acceso libre como Skype o Webinars.

Resulta así que las principales situaciones de enseñanza y aprendizaje en las que se desarrollan estos cursos son 1) clases presenciales en las sedes de la Universidad, celebradas una vez al mes, 2) tutorías presenciales con los profesores de los cursos en horas fijadas por ellos, 3) intercambio de mensajes entre estudiantes y profesores por correo electrónico o teléfono, 4) materiales didácticos y actividades en la plataforma Moodle y 5) clases virtuales a través de la herramienta Blackboard Collaborate.

Análisis de caso

El estudio analizado en el presente trabajo fue realizado en los cursos de preparación de exámenes de acreditación lingüística a distintos niveles (B1, B2.1, B2.2 y C1), impartidos en la UPSA en su modalidad semipresencial, específicamente en su módulo de Desarrollo de las Destrezas Orales durante el curso 2022-23. Se utilizaron tres instrumentos de investigación: 1) la observación del uso de programas y recursos de comunicación virtual síncrona o asíncrona en lengua extranjera en dichos módulos, 2) un cuestionario individual respondido por 42 alumnos pertenecientes a alguno de los cuatro niveles impartidos y 3) entrevistas semiestructuradas realizadas a seis integrantes del equipo pedagógico (profesores de los módulos, coordinador de los cursos y tutor virtual de apoyo). Por consiguiente, a través de los instrumentos presentados se puede caracterizar la investigación como cualitativa con metodología mixta transversal, en la que los participantes colaboraron de forma voluntaria, firmando un documento de consentimiento para la utilización de sus respuestas de forma anónima (Paltridge & Phakiti, 2015). Los instrumentos de investigación se aplicaron al final del octavo mes de los cursos, justo antes de su finalización.

El módulo de Desarrollo de las Destrezas Orales se imparte de forma transversal en los cursos de



preparación para la acreditación lingüística (Inglés) ofertados por el Servicio de Idiomas Modernos. La duración de estos cursos es de ocho meses y se completan un total de 300 horas por nivel, de las cuales 150 pertenecen al módulo de Destrezas Orales. La modalidad semipresencial comprende una sesión presencial de 4 horas al mes (computando 32 horas de enseñanza presencial) y 4 horas semanales de aprendizaje *on-line* durante las 30 semanas de curso, para alcanzar las 118 horas restantes.

Por lo general, en los módulos de Destrezas Orales se utilizaron como metodología 1) la realización de tareas orales grabadas en la plataforma de teleformación Moodle, 2) ejercicios de práctica de destrezas orales en las clases presenciales, 3) pruebas de evaluación con los profesores a través de la herramienta de videoconferencia Blackboard Collaborate y 4) interacciones con el tutor de apoyo en la herramienta Blackboard Collaborate. La mayoría de las situaciones de producción oral en lengua extranjera fue individual o dialógica con los profesores en las sesiones presenciales y dejaban para el tutor virtual la realización de prácticas de conversación *on-line* para el desarrollo de esta destreza. Por lo tanto, los profesores responsables de la disciplina tuvieron escasa comunicación sincrónica efectiva con los alumnos, lo que relegó ese contacto a las clases presenciales y videoconferencias con el tutor de apoyo, lo que constituyó situaciones de enseñanza y aprendizaje caracterizadas por el control del profesor, con poca interacción creativa, dinámica y espontánea.

El registro de las actividades utilizadas en las distintas plataformas Moodle fue realizado a través de un informe interno generado por el Centro de Servicios Informáticos en su análisis del uso del campus virtual. Estas actividades trasladan de forma objetiva el modo en que los respectivos módulos y sus contenidos orales fueron presentados a los alumnos y explotados a través de las TIC.

El cuestionario individual fue respondido por 42 alumnos de los cuatro cursos estudiados. Tenía como objetivo principal identificar las estrategias de aprendizaje de las destrezas orales a distancia. Se

compañía de cuatro preguntas abiertas, por considerarse más apropiadas “para permitir que los encuestados sintieran que pueden aportar una visión personal más individual e información más detallada que la que se obtiene en una pregunta cerrada” (Paltridge & Phakiti, 2015, p.176; traducción propia). Todos los estudiantes recibieron un identificador numérico (E1, E2, etc.) y fueron clasificados según el curso al que pertenecían.

Con el objetivo de obtener datos cualitativos en relación con la enseñanza de producción oral desde la perspectiva del cuerpo docente, se realizó también una serie de entrevistas semiestructuradas a los seis integrantes del equipo pedagógico de esas disciplinas (profesores responsables, coordinador de los cursos y tutor virtual de apoyo). Las entrevistas fueron grabadas y transcritas posteriormente y en ellas se completó un cuadro donde se registraron los objetivos pretendidos con cada una de las herramientas utilizadas en sus clases. Los miembros del equipo pedagógico también recibieron un identificador (P1, P2, etc., para los profesores; CC, para el coordinador de los cursos; TA, para el tutor virtual de apoyo) que será utilizado al mostrar los resultados de la recogida de datos.

RESULTADOS

A partir de la aplicación de la metodología descrita anteriormente, se muestran primero los resultados del registro de las actividades utilizadas en las disciplinas, seguidos del cuestionario respondido por los alumnos y, por último, las entrevistas al equipo pedagógico.

En cuanto a la asignación de actividades, se utilizó la herramienta de *chat* incluida en el campus virtual y la plataforma Moodle en los cursos de B1 (11 veces) y B2.1 (23 veces), aunque dejó de ser usada en los cursos de B2.2 y C1, ya que a partir del nivel B2.2 el tutor virtual pasó a tener charlas orales sincrónicas con los estudiantes a través de la herramienta de videoconferencia Blackboard Collaborate. Se comprobó que el *chat* de Moodle no era una actividad interesante para la disciplina de Destrezas Orales por admitir solamente la interacción a través

de la escritura y la lectura, aunque esta fuera síncrona.

La herramienta *foro* fue poco utilizada en el curso de B1 (5 veces), pero en los niveles de B2.1 (19 veces) y C1 (22 veces) esta actividad pasó a ser mucho más explotada, y alcanzó su auge en el nivel B2.2 (39 veces). El *foro*, no obstante, es una actividad de interacción asíncrona escrita, luego no ofrece grandes posibilidades didácticas y pedagógicas efectivas en la enseñanza y aprendizaje de las destrezas orales en lengua extranjera. El curso de B1 tuvo solo tres foros de información, resolución de preguntas y sugerencias. Los cursos de B2.1, B2.2 y C1 utilizaron foros separados para la discusión de cada uno de los temas del curso, así como para la programación y la organización de las conversaciones a través de la herramienta de videoconferencias y aula virtual.

Los cuatro cursos disponían de archivos de audio y video para practicar la destreza de *listening*, ya integrados en ejercicios estructurados, ya de libre audición/visionado. El número de archivos disponibles fue de 15 en el curso B1 (12 de audio, 3 de video), 14 en el curso B2.1 (8 de audio, 6 de video), 17 en el curso B2.2 (12 de audio, 5 de video) y 13 en el curso C1 (10 de audio, 3 de video). Un análisis del registro de los accesos a estos recursos por parte de los alumnos muestra que accedieron a un 62 % del total, siendo pocos los que aprovecharon todos los archivos que tenían a su disposición.

La herramienta de grabación de audio integrada en la plataforma Moodle apenas se utilizó y fue

sustituida en la mayoría de los casos por la grabación de los ejercicios con dispositivos externos y posterior subida de archivos de audio. Solamente hubo dos grabaciones con este medio en el curso de B2.1, una en el curso B2.2 y una en el curso C1. En comparación con el número de archivos de audio subidos, esto supone un 4,3 % del total.

El número de sesiones de aula virtual a través de la herramienta Blackboard Collaborate, tanto con los profesores como con el tutor virtual de apoyo, varió enormemente entre los cursos. En el curso de B1 solamente se utilizó dos veces (ambas por el mismo estudiante), y en el nivel B2.1, ocho veces, es decir, ni siquiera una por alumno. Sin embargo, en el curso B2.2 se planificaron 12 sesiones por este medio, una para cada unidad del curso, lo que computó un total de 93 experiencias de aula virtual. En el nivel C1 se proyectaron siete encuentros, lo que no llegó siquiera a cubrirse una temporalidad de una charla al mes, lo que registró un total de 79 charlas con esta herramienta.

Se destacan a continuación algunas respuestas proporcionadas por los alumnos en relación con las metodologías y estrategias para el estudio, o la adquisición y práctica de la destreza de producción oral en lengua extranjera. De acuerdo con los objetivos del estudio, se hizo énfasis en los anhelos y sugerencias de los alumnos en relación con el desarrollo de esa destreza.

Cuando se les preguntó sobre la frecuencia y las situaciones en que los estudiantes conversaban oralmente en lengua extranjera con los profesores, se obtuvieron respuestas como:

Tabla 1. ¿Con qué frecuencia has utilizado los recursos digitales para el desarrollo de las destrezas orales?

ID	Curso	
E3	B1	No he coincidido en horarios con el profesor o con el tutor, así que no he podido usar el aula virtual.
E14	B2.1	No llegué a hablar con el profesor, y poco con el tutor virtual. Mis únicas conversaciones han sido durante los <i>chats</i> [¿?] de evaluación.
E29	B2.2	Solo cuando era necesario o cuando tenía alguna duda.
E34	C1	No converso oralmente con el profesor. Con el tutor de apoyo, una vez cada dos meses en las actividades a través del aula virtual.

Fuente: elaboración propia.



Los preceptos de la metodología comunicativa se manifestaron en las respuestas de los alumnos, a través de las interacciones sincrónicas por el aula virtual Blackboard Collaborate, pero de forma muy restringida y normalmente con fines evaluativos. Los alumnos declararon que nunca, o casi nunca, establecieron contacto oral en lengua extranjera con el profesor responsable de su respectivo módulo y que solo algunos establecieron este contacto directo con el tutor virtual de Destrezas Orales a través de las herramientas de comunicación síncrona en las actividades de evaluación. Es decir, se observa que no hay clases efectivas dedicadas específicamente a la enseñanza y el aprendizaje de la capacidad de producción oral en lengua extranjera a través de las herramientas de comunicación síncrona, sino solo pruebas de evaluación, situaciones que a menudo dejan de ser naturales y dotadas de espontaneidad.

Además, a través del registro de actividades y el análisis de las tareas requeridas en los cursos (siguiendo el modelo de Ari et al., 2010), se observó que no hubo ninguna, o muy pocas, situación de enseñanza con interacción *on-line* síncrona con el

equipo pedagógico, ni tampoco con compañeros del mismo curso u otras personas hablantes de inglés. Se destaca que esta interacción no fue puesta en práctica de forma efectiva, es decir, no hubo actividades y ejercicios específicos para el desarrollo de la producción oral en lengua extranjera, sino solo evaluaciones a través de las conversaciones por la herramienta de videoconferencia. Sin embargo, contrastando con los resultados de las entrevistas al equipo pedagógico más adelante, también quedó claro que ellos no esperaban una actuación proactiva de los alumnos, sino solo el cumplimiento de las actividades propuestas. Por lo tanto, se puede deducir que, a pesar de que la disciplina está orientada al desarrollo de la oralidad, no hubo práctica oral estructurada y combinada para el desarrollo de esta destreza en inglés.

Igualmente, se preguntó a los alumnos si usaban herramientas de comunicación síncrona para interacciones orales de carácter formativo con otras personas por fuera de los cursos. Con ello se pretendía probar su nivel de competencia digital con este tipo de herramientas, particularmente en el ámbito educativo:

Tabla 2. ¿Utilizas recursos de comunicación digital en otros estudios distintos a este curso?

ID	Curso	
E1	B1	Sí, utilizo Skype normalmente con compañeros de la carrera para hacer trabajos.
E16	B2.1	Sí. Cuando tengo tiempo libre. A veces hablo con personas de otros países por Skype o por el <i>chat</i> de Facebook para practicar.
E32	B2.2	Solo utilizo Whatsapp. Con el grupo de clase. Cuando hay que pasar algún aviso rápido.
E39	C1	Sí, uso varias. Hangouts, Skype y algunas veces Hipchat. Quedamos para hacer los trabajos de grupo o para hablar de lo que sea.

Fuente: elaboración propia.

Alrededor de la mitad de los alumnos utilizaba distintas herramientas de comunicación síncrona como Skype, el *chat* de Facebook, Hangouts, mIRC, o Camfrog, entre otras, para la comunicación oral *on-line* con varias personas. En su mayor parte, aquellos estudiantes que hacen uso de este tipo de herramientas con fines educativos parecen combinar su funcionalidad en la realización de tareas en sus respectivos estudios con la interacción

social y otros fines de contacto interpersonal. La falta de competencia digital no parece, por tanto, ser la razón para el escaso uso de las herramientas de comunicación síncrona en los módulos analizados: los alumnos saben manejar herramientas y entornos virtuales de comunicación con bastante soltura y muchos sacan partido de ello en tareas educativas pertenecientes a otros estudios.

A continuación, utilizando el modelo de Mackey and Gass (2015), se preguntó acerca de cómo los alumnos estudiaban, practicaban y desarrollaban las

destrezas orales en lengua extranjera, *speaking* y *listening*, a través de la Plataforma Virtual Moodle:

Tabla 3. ¿Cómo has utilizado los recursos digitales del curso para el desarrollo de las destrezas orales en inglés?

ID	Curso	
E5	B1	No utilicé Moodle para la práctica oral. Utilicé únicamente las actividades de <i>listening</i> . He subido una grabación de audio a la plataforma, pero no me sirvió de mucho. La plataforma Moodle no dispone de herramientas eficaces para la práctica oral.
E18	B2.1	Uso todos los recursos disponibles en la plataforma. He hecho todos los ejercicios de <i>listening</i> , he visto los videos y hasta he subido dos audios.
E28	B2.2	Solo me ha servido para registrar grabaciones obligatorias de evaluación.
E35	C1	Moodle sirve para practicar <i>listening</i> , pero no <i>speaking</i> . No creo que se pueda aprender nada grabándose y colgando un archivo de audio.

Fuente: elaboración propia.

Aquí, las respuestas recogidas son bastante contradictorias: algunos estudiantes, como E18, utilizan todo el material didáctico disponible en el entorno formativo de Moodle, además de otros recursos disponibles en el campus virtual, mientras que la mayoría utilizan la plataforma solo para la realización de las actividades obligatorias y evaluativas. Queda bastante claro, por las respuestas obtenidas, que una plataforma de teleformación como Moodle, que dispone de herramientas asíncronas, pero no síncronas (salvo que se integren recursos externos de videoconferencia), de comunicación oral o escrita, puede atender a las necesidades formativas de la destreza de recepción oral, *listening*, pero apenas es considerada a la hora de practicar la producción oral. Subdestrezas como la mejora de la pronunciación o la expresión oral por medio de presentaciones, es decir, aquellas que no necesitan interacción directa y, por tanto, sincronía, no se

contemplan dentro de las competencias que un alumno debe dominar en su producción oral y, por tanto, no se trabajan en este entorno. Sería de extrema importancia para los cursos de lengua extranjera a distancia el desarrollo de recursos y actividades para Moodle específicos para la enseñanza de producción oral en lengua extranjera bajo estas condiciones (Tudini, 2010). La alternativa sería la incorporación de herramientas integradas de comunicación oral síncrona, similares a Skype, como ocurre con el entorno de webconferencia Blackboard Collaborate, aunque se sabe que estas aplicaciones y extensiones todavía presentan un funcionamiento irregular cuando la comunicación procede de distintos servidores.

Posteriormente, se preguntó a los estudiantes acerca de las posibilidades de mejora de las herramientas digitales en el estudio y la práctica de la producción oral. Se destacan las siguientes respuestas de los estudiantes:



Tabla 4. ¿Crees que se podrían mejorar los recursos digitales del curso para la práctica de las destrezas orales en inglés?

ID	Curso	
E1	B1	Se debería tener una mayor interacción con los profesores y el tutor a distancia; nos animan poco a utilizar las clases virtuales.
E20	B2.1	No sé muy bien, pero hay herramientas <i>on-line</i> , como las usadas por la academia --- [institución privada], que las clases son con nativos y entras en una sala <i>on-line</i> .
E36	B2.2	Reduciendo las actividades de evaluación y aumentando las actividades durante el curso. Haciendo ejercicios en las clases virtuales y tareas orales.
E41	C1	Creo que sería bueno que el aula virtual también se utilizara para dar clases y no solo para la evaluación o conversación. Así podríamos estar en contacto con la lengua más veces por semana, pues el desplazamiento no sería un obstáculo.

Fuente: elaboración propia.

Como se dijo anteriormente, y es corroborado por distintos estudiantes (como E36 y E41), la herramienta de aula virtual debería utilizarse no solo como instrumento de evaluación, sino también para actividades de práctica de *speaking*. Muchos de ellos, como E20, parecen descartar completamente el uso de Moodle y se decantan por la utilización de herramientas de comunicación síncrona para la comunicación, como mejor modo de alcanzar una comunicación más natural y espontánea. Varios, además, ven en este tipo de tecnología la posibilidad de interacción con hablantes nativos, algo que estaría bien valorado por la mayoría. Hace años White (2003) destacaba la oportunidad que estas herramientas darían para contactar con hablantes nativos de la lengua meta. La necesidad de un mayor contacto con otros hablantes, sean nativos, estudiantes extranjeros o docentes, se ve esencial en el desarrollo de la habilidad de producción oral, pese a que las respuestas a la primera pregunta muestran que la mayoría de los estudiantes no lo

hicieron de forma habitual, aunque los recursos tecnológicos disponibles sí lo permitían.

Por último, se constata a través de las respuestas de los alumnos que sería bastante interesante para la enseñanza y el aprendizaje de la habilidad de producción oral en lengua extranjera la existencia de más actividades interactivas entre los estudiantes y el equipo pedagógico. Esas actividades de interacción síncrona deberían desarrollarse de

forma creativa y natural, es decir, recreando situaciones donde efectivamente haya necesidad de una interacción espontánea entre los estudiantes y el equipo pedagógico (Warschauer & Whittaker, 2010).

A continuación, se destacan algunas respuestas de las entrevistas semiestructuradas con los diferentes integrantes del equipo pedagógico. A estos se les preguntó, en primera instancia, qué metodologías de enseñanza eran utilizadas por el equipo, desde una perspectiva didáctica y pedagógica.

Tabla 5. ¿Qué metodologías de enseñanza y aprendizaje utilizas en el módulo de Desarrollo de Destrezas Orales?

ID	Curso	
P1	B1	Puesto que el enfoque es comunicativo, el módulo tiene una metodología basada en tareas cuyo foco está en el significado y el resultado final es comunicativo.



P3	B2.2	El aprendizaje se centra en los alumnos. Hay participación activa de ellos en las clases. Actividades comunicativas como juegos conversacionales, diálogos, debates en grupos pequeños, presentaciones orales... Las situaciones se vuelven realidad dando oportunidad a los alumnos a opinar y expresarse.
P4	C1	Mi enfoque intenta ser comunicativo y que la clase sea interactiva y participativa. Intento que mejoren mediante la acción y que estén capacitados para afrontar cualquier tipo de diálogo que tengan en el examen.
CC		Los cursos pretenden ofrecer metodologías comunicativas, aunque dando importancia al objetivo de superar los exámenes de acreditación. Los módulos de destrezas orales deben intentar reproducir al máximo las condiciones de los exámenes que harán.

Fuente: elaboración propia.

Como puede verse, en general, el enfoque comunicativo fue adoptado como la base metodológica para el desarrollo de los materiales y de las actividades de los módulos de Destrezas Orales. Con todo, a partir del registro de las actividades interactivas utilizadas en esas disciplinas, y de las respuestas de los alumnos al cuestionario individual, se destaca que esta metodología comunicativa no fue implementada completamente en lo que respecta a las situaciones formativas *on-line*. El uso efectivo de las herramientas digitales, síncronas o asíncronas

contradice los presupuestos metodológicos comunicativos y reduce en gran medida la interacción pretendida en un principio.

A continuación, se preguntó a los miembros del equipo pedagógico acerca de los objetivos pedagógicos de cada recurso utilizado en el campus virtual (plataforma Moodle y herramienta de videoconferencia Blackboard Collaborate). Cada uno de los docentes proporcionó un cuadro relleno, según el modelo adaptado a continuación. Estas fueron sus respuestas:

Tabla 6. Recursos y objetivos lingüísticos utilizados en el campus virtual.

Recurso	Objetivos				
	P1 (B1)	P2 (B2.1)	P3 (B2.2)	P4 (C1)	TA
Chat	Información puntual sobre el curso	Programación de horarios	---	---	---
Foro	Resolución de dudas generales	Informaciones varias	Interacción entre alumnos y profesor (en español o inglés)	Información sobre el curso e intercambio de ideas sobre tareas (en inglés)	---
Archivos de audio	Desarrollo de la capacidad de comprensión oral	Ejercicios de comprensión oral	Ejercicios de <i>listening</i>	Ejercicios de comprensión oral	---
Archivos de video	Desarrollo de la capacidad de comprensión oral	Ejercicios de comprensión oral con apoyo de subtítulos	Ejercicios de <i>listening</i>	Práctica de comprensión oral. Información adicional sobre pronunciación y	---



				variedades de acentos	
Herramienta de grabación de audio	Pruebas de evaluación de producción oral	Desarrollo de la capacidad de producción oral	Evaluación de aspectos orales: pronunciación, discurso...	Evaluación de producción oral	---
Herramienta Blackboard Collaborate	Prueba oral para alumnos que no la hicieron presencial	Interacción, evaluada o no, entre alumnos y profesor	Evaluación del desempeño oral de los alumnos	Conversación no dirigida. Evaluación de producción oral	Prácticas de conversación. Mejora de pronunciación y aspectos fónicos

Fuente: elaboración propia.

Puede observarse que las herramientas de interacción escrita, el *chat* y el foro, tuvieron una función reservada exclusivamente a la provisión de información, resolución de dudas y organización de las disciplinas. Aunque, ciertamente, este tipo de herramientas no son las más propicias para las destrezas orales, existen estrategias y actividades en las que se pueden aprovechar como apoyo al desarrollo de la producción oral (Tudini, 2010). Por su parte, los archivos de audio y video parecen dedicarse únicamente a la práctica de la comprensión oral, sin especificar qué subdestrezas específicas podrían trabajarse que redundasen en la mejora de la producción oral. La desvinculación, por tanto, entre las destrezas de *listening* y *speaking*, teniendo los medios tecnológicos para ofrecer una continuidad entre ellas tanto síncrona como asíncrona, parece ser otra desventaja de los diseños pedagógicos (Hughes, 2011).

Más significativa aún es la función destinada a las herramientas de producción oral, síncrona o asíncrona. Por las respuestas del equipo docente

puede observarse que tanto las actividades de interacción oral síncrona como los ejercicios de grabación de audio fueron, en su mayoría, actividades de evaluación y no actividades de enseñanza y práctica de la producción oral. Hubo pocas actividades durante el curso y habitualmente estaban diseñadas para tener control sobre el vocabulario utilizado, el tema a tratar en la interacción con el alumno o determinados objetivos de pronunciación, dando pocas posibilidades a que los alumnos se expresasen natural y espontáneamente sobre un tema libre y real. Su distribución temporal a lo largo del curso, coincidiendo frecuentemente con el final de cada tema, también denuncia la función evaluadora que tendrían.

Posteriormente, el equipo pedagógico fue preguntado sobre los resultados obtenidos al término del curso, siendo específicos en el módulo de Destrezas Orales, y se destacan las siguientes respuestas:

Tabla 7. ¿Cómo juzgas los resultados obtenidos en el módulo de Destrezas Orales?

ID	Curso	
P1	B1	Los resultados han demostrado que el aprendizaje de las habilidades orales no ocurre sin la práctica. Los alumnos que participaron más en las sesiones presenciales han obtenido un mejor resultado. Se han alcanzado la mayoría de los objetivos propuestos al inicio del curso.
P2	B2.1	Casi todos los estudiantes han aprobado el examen después del curso, así que creo que son buenos. Es difícil juzgar su evolución si no son constantes a la hora de hacer las pruebas solicitadas.



P3	B2.2	Los resultados parecen buenos, aunque sabemos que es difícil medir el aprendizaje ya que los alumnos pueden haber desarrollado la habilidad oral por otros medios y no por nuestra asignatura. Sin embargo, podemos ver una evolución constante durante los meses en la gran mayoría de los alumnos.
P4	C1	Como en todos los cursos, los estudiantes que han practicado más han tenido mejores resultados. No es fácil hacer un seguimiento atento de todos ellos en un curso de este tipo. En general, han sido buenos y casi todos están preparados para afrontar el examen.
CC		El alto número de aprobados en los exámenes de acreditación al finalizar el curso indica que los resultados han sido muy satisfactorios.
TA		Con los estudiantes que he tenido sesiones periódicas sí he visto una evolución y tendrán mejores resultados. Es una lástima que hayan sido tan pocos. Los que se conectaron de forma ocasional no creo que hayan avanzado mucho.

Fuente: elaboración propia.

Conforme al coordinador de los cursos (y verificado posteriormente), el alto índice de aprobados en las pruebas de acreditación, objetivo último de los cursos, da muestra de que los resultados generales fueron satisfactorios. Sin embargo, pese a preguntarse específicamente sobre el módulo de Destrezas Orales en su modalidad a distancia, las respuestas parecen hacer referencia al rendimiento general de los alumnos en todas las destrezas, no solo en esta modalidad de enseñanza. Extensible a la mayoría del equipo pedagógico parece la idea de que los resultados obtenidos están directamente relacionados con la cantidad de práctica de expresión oral, sea esta presencial o a distancia, sugiriendo que los estudiantes que participaron en más encuentros presenciales o virtuales ofrecieron

un mejor resultado en estas destrezas. Esta afirmación coincidiría claramente con los presupuestos de la metodología comunicativa para la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas (Richards, 2010). Sin embargo, como ya se ha dicho, esa metodología se verificó de manera efectiva solamente en las situaciones de enseñanza y aprendizaje presenciales, pues fue muy limitada en la interacción síncrona *on-line* a través de las herramientas disponibles.

A continuación, se buscó saber cuáles fueron las dificultades encontradas en el entorno de aprendizaje virtual Moodle o la herramienta de aula virtual Blackboard Collaborate para la enseñanza de las destrezas orales en inglés a distancia. Destacan las siguientes respuestas:

Tabla 8. ¿Qué dificultades has encontrado en el uso de las herramientas digitales para la enseñanza de las destrezas orales?

ID	Curso	
P1	B1	La mayor dificultad pedagógica considero que es la falta de una opción de <i>chatear</i> por voz, que es diferente a todo lo que tenemos en Moodle y que sería importantísimo para el desarrollo de la habilidad oral.
P2	B2.1	Lo que más dificulta el trabajo es la falta de fiabilidad de la plataforma [Moodle], que en varias ocasiones no funciona correctamente (por ejemplo, las dificultades para publicar archivos y su lentitud).
P3	B2.2	Creo que Moodle necesita ser optimizado, de modo que se posibilite la interacción oral. Es necesario tener una herramienta de grabación de audio que no deje de funcionar de vez en cuando. Necesitamos tener más espacio para el almacenamiento de videos. También necesitamos un sistema de videoconferencia que funcione bien, sin interrupciones, cada vez que hablen varias personas a la vez.



P4	C1	El <i>chat</i> de Moodle podría estar mejor desarrollado, lo que permitiría realizar interacciones a través de voz o video.
TA		La experiencia que tenemos con el aula virtual [Blackboard Collaborate] en el módulo es positiva, pero creo que podemos mejorar ese uso. Aún queda mucho para que recree completamente una conversación normal.

Fuente: elaboración propia.

Conforme a lo ya señalado, y ratificado por el equipo docente, el entorno de teleformación Moodle presenta una enorme dificultad tanto en la grabación de audio (por dificultades tecnológicas y espacio de los archivos) como en la limitación de las herramientas asíncronas. Una mejora fundamental para la enseñanza a distancia es la inclusión de una herramienta de comunicación síncrona, como es la herramienta de videoconferencia Blackboard Collaborate, en el entorno formativo Moodle. Sin embargo, este tipo de recursos todavía necesitan un perfeccionamiento técnico con el fin de ganar credibilidad y realismo en el funcionamiento y el uso. Un avance en la tecnología de estos dispositivos se ve como el primer requisito para un cambio didáctico y pedagógico en la realización de prácticas conversacionales (Maddrell, 2015).

Por último, debe hacerse hincapié en que las interacciones orales síncronas *on-line* en lengua extranjera con los profesores o con el tutor virtual de apoyo en los módulos de Destrezas Orales son escasas y casi siempre con fines evaluativos. Se considera que sería de extrema valía para la dinamización y credibilidad de estos módulos a distancia la creación y aumento en número de actividades específicas de enseñanza y práctica de producción oral a través de las herramientas de comunicación síncrona, así como una mayor diversidad en la tipología de estas tareas que incluyera actividades entre los propios estudiantes *on-line* (Collins, 2008).

Muy probablemente, las continuas modificaciones de esa modalidad en los últimos años debido al desarrollo de las TIC son el principal factor de que este tipo de actividades no se incorporen a los cursos con la misma velocidad por parte de los profesores, los diseñadores de cursos o las mismas instituciones. Siendo así, es posible que el avance de metodologías más específicas, fundamentadas y

orientadas a la enseñanza de segundas lenguas con plena explotación de las TIC, y orientadas a la optimización de cada una de las destrezas en la segunda lengua, tienda a estabilizarse y definir nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje a distancia. Para ello, es necesario que el desarrollo de las herramientas de comunicación síncrona no solo facilite la recreación de situaciones de aprendizaje que impliquen la interacción social espontánea, sino que incentive a la creación de propuestas metodológicas nuevas que sepan aprovechar esos avances tecnológicos.

CONCLUSIÓN

El presente trabajo investigó la enseñanza y el aprendizaje de las destrezas orales, impartidas a distancia en los módulos de Desarrollo de las Destrezas Orales de los Cursos de Acreditación Lingüística (B1, B2.1, B2.2 y C1) del Servicio de Idiomas de la UPSA en su modalidad semipresencial. Esta investigación fue motivada por el considerable aumento de los cursos de formación de profesores de lenguas extranjeras a distancia, tras las exigencias impuestas por la normativa para enseñar en secciones bilingües de centros de Educación Primaria y Secundaria, y la necesidad del dominio de la producción oral en lengua extranjera que estos docentes deben poseer. Además, la investigación tuvo como objetivo investigar y analizar las herramientas y situaciones de enseñanza y aprendizaje a distancia de las destrezas orales en lengua para comprender mejor la metodología aplicada a estos fines, especialmente tras el período de pandemia global, y relacionar acciones reales con las prácticas realizadas, usando la visión personal de los agentes involucrados en esta modalidad de educación.

Los resultados mostraron que el aprendizaje de las destrezas orales se realiza a través de las siguientes formas: 1) clases y actividades presenciales, 2)

tareas orales en el campus virtual y la plataforma de teleformación Moodle, c) prácticas de conversación a través de la herramienta de web conferencia Blackboard Collaborate y 4) archivos de audio y video en inglés. En cuanto a la enseñanza de la oralidad en lengua extranjera a distancia por el equipo pedagógico, se identificaron las siguientes características: 1) la teoría de la adquisición de lenguaje sociocultural inspirada en el sociointeraccionismo vygotskiano es la más recurrente; 2) la metodología de enseñanza y aprendizaje comunicativa es la metodología más utilizada; 3) la destreza de producción oral en lengua extranjera se enseña esencialmente a través de las sesiones y actividades presenciales, a través de audios y videos en inglés en la plataforma Moodle y a través de ejercicios en la plataforma Moodle desarrollados por el equipo pedagógico; y 4) la evaluación se realiza por los profesores a través de grabaciones de audio en la tarea oral de la plataforma Moodle, de las conversaciones por el aula virtual y de forma presencial a través de las presentaciones individuales o en grupo o las entrevistas individuales. Por lo tanto, se toma en principio la metodología comunicativa como base y se destacan una serie de factores, como dificultades y límites técnicos, limitaciones del equipo pedagógico en el aprovechamiento de las herramientas TIC e, incluso, la falta de práctica y experiencia de los alumnos y los profesores en educación a distancia, que imposibilitaron la implementación efectiva de situaciones comunicativas reales y limitaron las ventajas y riquezas de esa metodología en lo que se refiere al desarrollo de la capacidad de producción oral en lengua extranjera.

Así, surgen nuevas preguntas relativas a la educación a distancia y a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en esta modalidad, específicamente en relación con la adquisición de las destrezas orales: ¿Cuáles son las diferencias y semejanzas en la competencia oral en lengua extranjera entre alumnos de la modalidad a distancia y alumnos presenciales?, ¿cómo explotar recursos como la plataforma Moodle, las

videoconferencias y las herramientas de comunicación síncrona para la enseñanza y aprendizaje en educación a distancia?, ¿cómo utilizar el conocimiento latente de las redes sociales en material didáctico y recursos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en educación a distancia? Como recomendaciones para investigaciones futuras, se sugiere la realización efectiva de una medición del nivel de competencia en lengua extranjera de los alumnos de la modalidad semipresencial, comparada con el nivel de competencia de los alumnos del mismo curso en la modalidad presencial, en la que se identifiquen los factores que llevan a una posible diferencia entre ellas.

Pese a las nuevas oportunidades que las TIC ofrecen al ámbito educativo, es el ser humano el que debe dominar la tecnología y sacar provecho de las posibilidades que esta le proporciona, no estar a merced de ella. Es posible que los profesores y tutores no estén sabiendo utilizar de forma optimizada todas las ventajas y posibilidades que las TIC pueden proporcionarles. Más que eso, tal vez esos agentes todavía no están consiguiendo poner en práctica los preceptos de la metodología comunicativa que proclaman, debido a las propias características de la educación a distancia y a las especificidades que esta modalidad exige para la enseñanza. Se espera de nosotros no dejar que los avances tecnológicos queden estancados sin su pleno aprovechamiento para la construcción del conocimiento y el dominio del saber, reduciendo las distancias y las barreras físicas y maximizando el aprovechamiento del tiempo.

DECLARACIÓN DE CONFLICTO DE INTERESES

El autor declara que no se integraron conductas y valores inapropiados que diferían éticamente de los utilizados en el estudio. Por lo tanto, declara que no existe ningún conflicto de intereses.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adedoyin, O. & Soykan, E. (2020). Covid-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities. *Interactive Learning Environments*, 31, pp. 863-875.

<https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1813180>.

Álvarez Ramos, E., Alejaldre Biel, L., Mateos Blanco, B. & Mayo-Íscar, A. (2022). La enseñanza de las lenguas extranjeras durante la Covid-19: retos y carencias formativas del profesorado. *Educação e Pesquisa* 48(1), e258199.

<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248258199esp>

Ari, D., Jacobs, L.C. & Sorensen, C. (2010). *Introduction to research education*. Cengage Learning.

Bartolomé, A. & Steffens, K. (2011). Technologies for self-regulated learning. In R. Carneiro, P. Lefrere, K. Steffens & J. Underwood (Eds.), *Self-Regulated learning in technology enhanced learning environments: A European perspective* (pp. 21-31). Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-654-0_2

Collins, H. (2008). Distance learning, autonomy development and language: Discussing possible connections. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 24, pp. 529-550. <https://doi.org/10.1590/s0102-44502008000300008>

Cook, V. (2016). *Second language learning and language teaching*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315883113>

Domenech Pantoja, G. A., Berrío Valbuena, J. D., Rodríguez-Nieto, C. A., Cervantes-Barraza, J. A., Jiménez-Consuegra, M. A., FlórezMaldonado, E. y Aroca Araújo, A. (2022). Conectividad de estudiantes universitarios durante la pandemia generada por el COVID-19. *Praxis* 18(1), pp. 68-86. <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.3785>.

Finkelstein, J. (2006). *Learning in real time. Synchronous teaching and learning online*. Jossey-Bass.

Galadja, D. (2017). *Communicative behaviour of a language learner: Exploring willingness to*

communicate. Springer.

<https://doi.org/10.1007/978-3-319-59333-3>

Garrison, D.R. & Vaughan, N.D. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles and guidelines*. Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1002/9781118269558>

Goldovsky, Y., Zhelenkov, B., & Dmitrieva, E. (2019). Computer technologies in education. In 2019 international science and technology conference "EastConf". <https://doi.org/10.1109/EASTCONF.2019.8725332>.

Grant, M.M. (2015). Using mobile devices to support formal, informal and semi-formal learning. In X. Ge, D. Ifenthaler & J.M. Spector (Eds.), *Emerging technologies in STEAM education* (pp. 157-177). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02573-5_9

Herrero Pons, C., Orejudo Hernández, S. & Aiger Vallés, M. (2023). Impacto de la pandemia Covid-19 en el uso de TIC y TAC en los docentes de lengua extranjera. *REIIT. Revista Educación. Investigación, Innovación y Transferencia*, 1, pp. 92-125. https://doi.org/10.26754/ojs_reiit/eiit.202317384

Hughes, R. (2011). *Teaching and researching speaking* (2nd ed.). Longman. <https://doi.org/10.4324/9781315833736>

Kormos, J. (2006). *Speech production and second language acquisition*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203763964>

Lantolf, J. and Thorne, S. L. (2007). Sociocultural theory and second language learning. In B. Van Patten & J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition* (pp. 201-224). Lawrence Erlbaum.

Lévy, P. (2007). *Cibercultura: La cultura de la sociedad digital*. Anthropos.

Lévy, M. and Moore, P.J. (2017). Language and technology: Theory and practice, options and issues in computer-assisted language learning. In J.-B. Son & S. Windeatt (Eds.), *Language teacher education and technology: Approaches and practices* (pp. 19-34). Bloomsbury Academic.

Lightbown, P. M. & Spada, N. (2006). *How languages are learned* (3rd ed.). Oxford University Press.

Lotherington, H., Neville-Verardi, D., & Ronda, N.S. (2009). English in cyberspace: Negotiating digital literacies in a climate of educational accountability. In L.B. Abraham & L. Williams (Eds.), *Electronic discourse in language learning and language teaching* (pp. 11-41). John Benjamins.

Maddrell, J.A. (2015). Designing authentic educational experiences through virtual service learning. In B. Hokanson, G. Clinton & M.W. Tracey (Eds.), *The design of learning experience. Creating the future of educational technology* (pp. 215-229). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-16504-2_15

Mackey, A. & Gass, S.M. (2015). *Second language research: Methodology and design*. (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315750606>

Mader, C., & Ming, K. (2015). Videoconferencing: A new opportunity to facilitate learning. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 88, pp. 109-116. <https://doi.org/10.1080/00098655.2015.1043974>.

Paltridge, B. & Phakiti, A. (2015). *Research methods in applied linguistics: A practical resource*. Bloomsbury.

Richards, J. C. (2010). Theories of teaching in language teaching. In J.C. Richards & W.A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp. 19-24). Cambridge university Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511667190.004>

Richards, J.C. & Rodgers, T.S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009024532>

Russell, V. & Murphy-Judy, K. (2021). *Teaching language online: a guide for designing, developing, and delivering online, blended, and flipped language courses*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429426483>

Sánchez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: Métodos y enfoques*. SGEL.

Son, J.-B. (2018). *Teacher development in technology-enhanced language teaching*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-75711-7>

Thomas, M., Reinders, H. & Warschauer, M. (2013). *Contemporary computer assisted language learning*. Bloomsbury.

UNICEF (2018). *Policy Guide on Children and Digital Connectivity*. UNICEF.

Tudini, V. (2010). *Online second language acquisition: Conversation analysis of online chat*. Continuum. <https://doi.org/10.5040/9781474212304>

White, C. (2003). *Language learning in distance education*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511667312>

Wang, L. (2012). Implementing and promoting blended learning in higher education institutions: Comparing different approaches. In Ng, E.M. (Ed.), *Comparative blended learning practices and environments* (pp. 70-87). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/9781605668529.ch004>

Warschauer, M. & Whittaker, P. F. (2010). The Internet for English teaching: Guidelines for teachers. In J.C. Richards and W.A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp. 368-373). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511667190.053>

