



Recibido: 25 abril 2021  
Revisión: 19 mayo 2021  
Aceptado: 16 junio 2021

Dirección autoras:

Departamento de Filología Inglesa,  
Francesa y Alemana. Universidad  
de Oviedo. C/ Amparo Pedregal, s/n  
– 33011, Oviedo (España).

E-mail / ORCID

[nirope@uniovi.es](mailto:nirope@uniovi.es)

 <https://orcid.org/0000-0001-9924-802X>

[heinschbarbara@uniovi.es](mailto:heinschbarbara@uniovi.es)

 <https://orcid.org/0000-0002-3957-7902>

## ARTÍCULO / ARTICLE

# El impacto de la digitalización en la competencia comunicativa en lenguas extranjeras en la Educación Superior

## The impact of digitalization on communicative competence in foreign languages in Higher Education

Nieves Rodríguez Pérez y Bárbara Heinsch

**Resumen:** La competencia comunicativa, tanto en lengua materna como en lenguas extranjeras, forma parte de las ocho competencias clave para el aprendizaje permanente. El objetivo de esta investigación consiste en describir los cambios metodológicos que afronta el docente en la enseñanza *online* a partir de la crisis sanitaria (COVID-19); analizar la manera en la que la creciente necesidad de digitalización influye en la adquisición de competencias comunicativas en lengua extranjera y explorar en las competencias que necesita el docente de idiomas para la enseñanza telemática. La metodología es de tipo cualitativo y etnográfico sobre las experiencias docentes en el entorno virtual. Los resultados se obtienen del estudio y análisis de diarios y entrevistas con 14 profesores de lenguas extranjeras acerca de sus experiencias en este contexto y 137 estudiantes. Se demuestra la dificultad de comprender y ejercitar la comunicación no verbal y de desarrollar la interacción en el aula que afecta al proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Los resultados son similares a estudios realizados en universidades españolas y alemanas. Se concluye que existe falta de formación en la competencia digital del profesorado por lo que las universidades deberían incluirlo en los planes curriculares. Se sugiere un modelo de formación mixto, alternando la docencia presencial con la virtual.

**Palabras clave:** Digitalización, Educación Superior, Competencias comunicativas, Interacción, Lenguas extranjeras.

**Abstract:** Communicative competence, both in the mother tongue and in foreign languages, is one of the eight key competences for lifelong learning. The aim of this research is to describe the methodological changes faced by the teacher since the CoVid-19 health crisis; to analyze the way in which the increasing need for digitalization influences the acquisition of communicative competences in foreign languages; and to explore the competences needed by the language teacher for the online teaching. The methodology is of a qualitative and ethnographic type on the teaching experiences of foreign languages in the online environment. The results are obtained from the study and analysis of diaries and interviews with 14 foreign language teachers about their experiences in this context and 137 students. It shows the difficulty of understanding and exercising non-verbal communication, of developing interaction in the classroom which affects the teaching-learning process of foreign languages. The results are similar to studies carried out in Spanish and German universities. It is concluded that there is a lack of digital competence training for teachers and that universities should include it in their curricula. A mixed training model is suggested, alternating face-to-face and virtual teaching.

**Keywords:** Digitization, Higher Education, Communication Skills, Interaction, Foreign Languages.

## 1. Introducción

El desarrollo de la competencia comunicativa en lenguas extranjeras en el contexto de la educación superior forma parte de las ocho competencias clave para el aprendizaje permanente propuesto por la Unión Europea (Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea, 2006). Sin embargo, este objetivo político por sí solo no exige al docente e investigador ahondar en la naturaleza de esta competencia y su relación con los procesos de comunicación social que a su vez experimentan cambios en la medida en que los movimientos transnacionales y una digitalización global y globalizante vayan transformando los modelos de convivencia e intercambio socio-económico. Ante esta evolución, que impacta profundamente tanto en el ámbito público como en el privado, la pregunta no es cómo adaptarse de la mejor manera posible a dichos procesos de transformación, sino cómo tomar parte en ellos desde la reflexión y en el marco propio de la disciplina. Esta participación activa presupone un posicionamiento al que nadie puede sustraerse y que para las universidades cobra especial importancia: «Wer nicht gestaltet, wird gestaltet. Die Hochschulen müssen in vielen Bereichen aufhören, Digitalisierung zu erleiden und endlich selbst aktiv werden.» (Beranek, 2020, p. 23) En este sentido, la Charter Digital Education (2019) destaca que «[i]n a democratic society shaped by digitalisation, maturity cannot be achieved without an understanding of the fundamentals of digitalisation, nor without the ability to actively shape it.» Los autores del libro *Was macht die Digitalisierung mit den Hochschulen?* consideran fundamental, en los contextos de enseñanza-aprendizaje, reflexionar sobre lo que queremos ser, como personas y sociedad – es decir que en el fondo siempre se parte de uno u otro posicionamiento ideológico – y aclaran: «Wo heute jenseits von digitalem Enthusiasmus und Alarmismus in der Pädagogik über den Digitalen Wandel nachgedacht wird, wird immer weniger eine Digitalisierung der Bildung gefordert, sondern nach Bildung in einer digitalen Welt gefragt» (Klein et al., 2020, p. 5). En otras palabras, los procesos de enseñanza-aprendizaje se sitúan en el contexto de la disciplina correspondiente basada entre otras cosas en los conocimientos que históricamente la han ido conformando. Este contexto no se subordina a la digitalización, sin duda acelerada por la crisis sanitaria de la COVID-19, sino al revés, cuenta con herramientas digitales para su difusión. Por lo tanto, en este artículo partimos en primer lugar de los conocimientos generados en las disciplinas filológicas y pedagógicas aplicadas a la enseñanza de lenguas extranjeras y sus culturas, en especial en lo relativo a la competencia comunicativa intercultural desde una perspectiva holística. En segundo lugar, se reflexiona sobre la aportación de la disciplina al mercado laboral y las necesidades que plantea. Durante la celebración del 20 aniversario del Proceso de Bolonia en 2019 se constató que, por un lado, existen brechas entre las competencias en las que forman las instituciones de educación superior y las que necesita el mercado; por otro lado, se hizo hincapié en la adquisición de competencias lingüísticas en varios idiomas, y en el desarrollo tanto de las competencias comunicativas oral y escrita como las interculturales dada la creciente internacionalización de la sociedad (Bladh, 2019, p. 3). Por último, se reclama una formación amplia y general en competencias digitales: «Lehrende müssen stärker als bisher befähigt werden, Future Skills in ihrem Unterricht zu vermitteln. Hierfür braucht es Lehrkonzepte, die überfachliche Digitalfähigkeiten in die Wissensvermittlung integrieren.» (Winde et al., 2020, p. 11) Estas estrategias están en consonancia con las líneas de actuación propuestas por la Comisión Europea (2020) en el documento «Plan de Acción de Educación Digital 2021-2027».

### **1.1. Estado de la cuestión**

El informe «Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities» ya destacaba que la mejora de la calidad de los programas de enseñanza-aprendizaje está cada vez más vinculada a la digitalización, internacionalización, investigación y la capacidad de innovación (Sursock, 2015, pp. 8, 13). El Comunicado de París supuso un nuevo impulso en este sentido e instaba a las universidades europeas «to prepare their students and support their teachers to act creatively in a digitalised environment» (Ministers responsible for higher education, 2018, p. 3). No obstante, la velocidad con la que las decisiones políticas y los acuerdos firmados entre las instituciones se ponen en práctica difiere de un país a otro, y depende también de factores propios de cada sistema nacional. Así por ejemplo, según la encuesta realizada por la European University Association (EUA) en 2017, 38 de 50 sistemas disponían de estrategias y medidas políticas para implantar metodologías de enseñanza-aprendizaje basadas en nuevas tecnologías, pero España no figuraba entre ellos durante el curso 2016/2017 (European Commission, EACEA & Eurydice, 2018, p. 75). La situación sanitaria actual impone un cambio radical en la toma de decisiones conjuntas a nivel de las instituciones de enseñanza y la implementación de medidas a corto plazo. No obstante, la exigencia de una educación digital generalizada no vendrá acompañada de instrucciones sobre cómo aplicar el nuevo paradigma en cada disciplina. Al contrario, el docente es el responsable principal de adoptar una metodología mediada por la tecnología adecuada a su especialidad, partiendo de las premisas de su disciplina, no del imperativo de la digitalización. Esto implica una labor de innovación e investigación continua que, en nuestro caso, una estos tres campos: los fundamentos pedagógicos de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, los medios digitales y la presencialidad.

En los últimos años se publicaron numerosos estudios sobre lenguas extranjeras y nuevas tecnologías. Sirvan de ejemplo los siguientes: Thomas y Reinders tematizan el enfoque por tareas en la enseñanza-aprendizaje de idiomas mediada por la tecnología y consideran su volumen «the first collection of international research to consider the synergies between second language (L2) task-based approaches and CALL» (2012, p. 1). Martín-Monje y Bárcena Madera presentan un libro sobre MOOC para idiomas, el primer monográfico, según las editoras, sobre este tema (2014, p. 7); Heinsch & Rodríguez Pérez analizan la oferta MOOC para lenguas existente en ese momento en Europa y en el resto del mundo y ahondan en la metodología que subyace a estos cursos, que resulta ser la tradicional en muchos casos que se traslada a un escenario *online* y con «limitadas posibilidades para reflejar la diversidad cultural» (2015, p. 1); Pareja-Lora et al. (2016) ofrecen una vista de conjunto de nuevos escenarios y entornos para la enseñanza-aprendizaje de lenguas (blended learning, e-learning, social learning, etc.) y algunos enfoques (CALL, MALL, CLIL, LMOOCs). El volumen de Chapelle y Sauro (2017) sobre tecnología y enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas incluye, entre sus 30 capítulos, uno sobre la competencia intercultural y otro tematiza una llamada «Lingua-technocultural Competence» (Sauro & Chapelle, 2017, p. 459), que reúne en sí los principales ingredientes a la hora de garantizar la adquisición de una competencia comunicativa eficaz: la lengua, la cultura y la tecnología. Kannan y Munday (2018) enfocan nuevas tendencias en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas bajo el prisma de las TIC, aprendizaje en red e inteligencia artificial. El artículo de Trujillo Sáez et al. «analiza la relación entre la tecnología y enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras desde una perspectiva diacrónica y crítica» (2019, p. 153). Martín et al. (2019) presentan un volumen sobre las TIC integradas a la enseñanza de lenguas

extranjeras y proporcionan diferentes perspectivas y modelos teórico-metodológicos (Duée Zoghbi & Fernández Barrera, 2019, p. 6). Esta selección es lo suficientemente representativa como para constatar que la adquisición de competencias comunicativas en lengua extranjera precisa de los siguientes ejes: un enfoque pedagógico, la lengua y cultura, y la mediación tecnológica.

### **1.2. Brecha educativa en 2020**

Como aspecto añadido en este tiempo de COVID-19 ha de verse el peso que ha cobrado la docencia en línea, que se ha implantado de manera abrupta y masiva en todos los centros de educación superior, entre otros. No anula los procesos anteriores, ni cambia sustancialmente su naturaleza (cf. Hochschulforum Digitalisierung, 2016), sino que nos catapulta a un grado de digitalización no experimentado con anterioridad ni asimilado en todas sus facetas. A lo largo de 2020 se han publicado las primeras investigaciones sobre el efecto de esta realidad en la enseñanza-aprendizaje, algunas sobre la situación en general, como pueden ser encuestas generales realizadas por universidades o facultades, otras enmarcadas en contextos y programas docentes concretos. A continuación citamos brevemente las conclusiones de algunas para destacar las tendencias más importantes, que a su vez podrían abrir nuevas líneas de investigación, dado que «95% consider that the COVID-19 crisis marks a point of no return for how technology is used in education and training», según los resultados de una encuesta sobre el nuevo plan de acción de educación digital (2021-2027) (European Commission, 2020).

El estudio «Influence of COVID-19 confinement in students' performance in higher education», en el que participó la Universidad Autónoma de Madrid (desde sus Facultades de Medicina, Ciencias y la Escuela Politécnica Superior), concluye «that there is a real and measurable improvement in the students' learning performance that we believe can guarantee the good progress of this academic year despite the COVID19 confinement» (González Gallego et al., 2020, p. 22), mejoría que, según los autores, tiene que ver con la motivación de trabajar más duro para no perder el curso y con los efectos del trabajo continuo (Universidad Autónoma de Madrid, 2020). La investigación «Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador» (Tejedor et al., 2020) (en Periodismo, Comunicación y Educación) no arroja resultados tan positivos, asociados al aumento de la carga lectiva. Otros estudiantes prefieren la enseñanza presencial y consideran que sus universidades no se han adaptado adecuadamente («Percepciones y expectativas en el alumnado universitario a partir de la adaptación de la enseñanza no presencial motivada por la pandemia de COVID-19», Gil Villa et al., 2020) (en Sociología). Otro estudio, «La transformación digital de la docencia universitaria en comunicación durante la crisis de la COVID 19 en España: una aproximación desde la perspectiva del alumnado» (Baladrón Pazos et al., 2020) destaca una percepción más bien positiva, pero: «se ha trasladado al mundo online los métodos docentes propios de la enseñanza presencial en lugar de desarrollar una docencia que aproveche todas las potencialidades de lo virtual» (p. 266).

Aún faltan investigaciones, y en especial en el campo que nos ocupa, pero en la Universitat Oberta de Catalunya se implanta, en 2021, un máster universitario en línea titulado «Enseñanza y Aprendizaje de Idiomas Mediante la Tecnología», facilitando además el enlace a la noticia «La pandemia dispara el uso de aplicaciones de aprendizaje de idiomas».

## 2. Objetivos

Numerosas investigaciones (Jurica & Webb, 2016; Selwyn, 2010; Wachira & Keengwe, 2011) han mostrado que la adaptación del docente a las tecnologías como herramientas de trabajo en el aula ha sido muy lenta, y lo explican por su tendencia conservadora a mostrar cambios en sus metodologías. Además, muestran la escasa formación digital de los enseñantes (Gisbert & Esteve, 2011) y la ausencia de respuesta en el aula ante las innovaciones tecnológicas (Elstad & Christophersen, 2017; Instefford & Munthe, 2017). No obstante, con la imposición, desde 2020, de docencia telemática, se constató que las herramientas tecnológicas no son suficientes para la adquisición de competencias comunicativas en el aula virtual, y que una innovación en este ámbito requiere, además, tener en cuenta los procesos cognitivos y emotivos intrínsecos al aprendizaje de idiomas.

Partíamos de la hipótesis de que el aula virtual no favorece la adquisición de la competencia comunicativa en lengua extranjera, y tampoco permite, en la evaluación de la competencia oral en lengua extranjera a través de videoconferencia, valorar con claridad factores extralingüísticos, como el lenguaje corporal, estrechamente vinculados con la lengua y cultura meta. A su vez, la producción oral grabada resultante del trabajo colaborativo basado en tareas fomenta la autonomía del estudiantado y aumenta su capacidad para expresarse en la lengua meta, pero carece del marco adecuado que permita su desarrollo pleno como interlocutor intercultural. Otro de nuestros supuestos es que la producción escrita resultante del trabajo colaborativo basado en tareas y publicado en espacios virtuales sensibiliza al alumnado para convenciones textuales en la lengua y cultura meta. Teniendo en cuenta estas hipótesis, los objetivos de la investigación fueron los siguientes:

- 1) Conocer la experiencia y los retos a los que se enfrenta el alumno de idiomas para adquirir la competencia comunicativa en el entorno virtual del aula.
- 2) Describir los cambios metodológicos que tuvo que afrontar el docente de idiomas durante la enseñanza *online*.
- 3) Definir si la comunicación no verbal facilita el proceso comunicativo en el contexto virtual.
- 4) Analizar la manera en la que la creciente digitalización influye en la adquisición de competencias comunicativas en lengua extranjera.

## 3. Metodología

### 3.1. Participantes

Esta investigación se llevó a cabo en el contexto de varias asignaturas de lengua alemana en cinco Grados filológicos y en un Grado de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Oviedo durante el segundo semestre del curso académico 2019/2020 cuando se pasa de docencia presencial a virtual (principios de marzo), y durante el curso siguiente, igualmente en modalidad telemática después de un mes de enseñanza presencial. Se analizan cuatro materias de alemán diferentes con un total de 137 alumnos participantes, siendo 22 el máximo por grupo, con niveles comprendidos

entre A1.2 y B2.1 según el nivel establecido en el *Marco Común Europeo de las Lenguas*. En el estudio colaboraron 14 docentes de las áreas de Filología Inglesa, Francesa, Alemana e Italiana, con una experiencia docente de entre 15 a 25 años. Al ser compañeros de la citada universidad se contactó con ellos personalmente.

### **3.2. Diseño y procedimiento**

Se realiza una investigación con una metodología de tipo cualitativo y etnográfico, de carácter descriptivo-analítico que favorece «la comprensión profunda de los significados y definiciones de la situación tal como nos las presentan las personas, más que la producción de una medida cuantitativa de sus características o conductas» (Salgado, 2007, p. 71). En consonancia con Van Lier (1988), el uso de técnicas etnográficas son idóneas para estudiar los acontecimientos del aula. En nuestro caso se utilizan diferentes herramientas de estudio.

Los diarios con anotaciones reflexivas e ininterrumpidas. Coincidimos con Madrid (2001, p. 20) en que «aunque los diarios pueden ser anecdóticos y subjetivos, nos pueden suministrar claves muy importantes sobre lo que piensan los aprendices, sus actitudes, intereses y valoraciones acerca de la clase de lengua extranjera». Al principio de la emergencia sanitaria, las autoras de esta investigación acuerdan anotar un registro de datos estructurados para su posterior debate y análisis.

Las entrevistas con los profesores, un instrumento importante para contrastar y recoger información. Al final de cada semestre se llevaron a cabo las entrevistas, abiertas y semiestructuradas en las que se trataron los siguientes temas: el tiempo de trabajo diario en las plataformas; la interacción en las actividades de producción oral; los problemas a los que se enfrentaron para generar retroalimentación; cómo se habían sentido; el nivel de adquisición de competencia comunicativa descrito en las guías docentes; la evaluación. Durante las entrevistas se tomaron notas, se decidió no aplicar técnicas de grabación para no alterar el comportamiento del informante.

Para extraer los datos se contemplaron fundamentalmente dos escenarios: el aula virtual y la plataforma *Moodle*, sin excluir los espacios virtuales en los que se pueda mover el estudiantado. Las actividades que se analizaron fueron las que se citan a continuación:

- la interacción en el aula virtual alojada en la plataforma *Teams*;
- la producción oral realizada por el alumnado a partir de trabajos autónomos grabada a través de herramientas tecnológicas de su elección y presentada a través de *Moodle* y del software *SharePoint*;
- la producción escrita realizada por el alumnado a partir de trabajos autónomos presentada a través de *Moodle* o el software *SharePoint*;
- la evaluación de la competencia comunicativa en sesiones sincrónicas en *Teams*.

### **3.3. Análisis de los datos**

Para el análisis e interpretación de los datos se utilizó el programa informático *ATLAS-TI* (versión 7.5.18), un software que posibilita la organización, reagrupación y gestión de un gran número de datos. Se codificó la información, tanto los registros recogidos en



las entrevistas de las investigadoras de idiomas como los diarios de los investigadores, por temas y conceptos. En esta primera fase es fundamental el conocimiento del investigador que recoge segmentos de textos, y que el programa agrupa en forma de citas que dieron sentido al gran volumen de datos.

En una segunda fase, según se avanzó con la segmentación y decodificación, se generaron códigos que se agruparon en familias, generando informes y construyendo teoría. Como manifiesta Van Lier (1988), este proceso requiere de una reflexión profunda de los investigadores sobre lo que ocurre en ese contexto, formulando preguntas respecto al significado del material empírico. Esta labor minuciosa de aproximación rigurosa a la interpretación de los datos requirió de numerosos encuentros y discusiones científicas por parte de las investigadoras del estudio puesto que, en primer lugar, se codificaron las respuestas de los docentes y las reflexiones de las investigadoras recogidas en los diarios y a continuación se cotejaron ambos resultados.

## **4. Resultados**

### **4.1. El alumno en el aula virtual**

- Limitaciones en la interacción y distanciamiento social. El análisis de los diarios reveló la gran dificultad de desarrollar de manera *online* la interacción entre los alumnos y el docente. Se relatan las restricciones sociales y dificultades para aportar *feedback* e impulsar la participación en las actividades, consecuencia de la distancia social y espacial. Los investigadores consideran poco favorables las cuestiones técnicas como la pantalla del ordenador que genera distancia social.
- Escasa participación de los alumnos. Para desarrollar la participación de los alumnos en las actividades se emplearon estrategias como alusiones directas a un alumno. Al nominarlos directamente se detectaron algunos problemas emocionales como timidez o vergüenza y en algunos casos ausencia a las clases por temor a ser citados nuevamente. Se siguieron esquemas de trabajo dinámico y se les pidió a los alumnos que mantuvieran su cámara y el micrófono abiertos para que participaran y generaran debate. Los resultados muestran que la participación se logró en los estudiantes con breves experiencias en la universidad, nivel de idioma A1. En el grupo en que no se trabajó con cámara (nivel A2.1), la participación se trasladó al chat como otra alternativa.
- Cambios en la actitud del alumno y faltas de asistencia. Se observaron cambios en la actitud del alumno hacia el aprendizaje que afectó a su motivación. Su actitud desfavorable hacia la asignatura o hacia el sistema de evaluación *online* se atribuye a la falta de interacción. En comparación con las interacciones en el aula presencial donde se identifica y se apoya a los aprendices que presentan dificultades, los resultados del estudio muestran que durante este periodo *online* se produjo distanciamiento, a veces inaccesibilidad e incluso ausencia a las clases con posteriores disculpas como «ayer no funcionó internet». Sin embargo se encontraron diferencias con respecto a los niveles inferiores: los alumnos asistieron con más regularidad y aplicación.

- Silencios prolongados. Con respecto a la comunicación no verbal, los silencios prolongados constituyen una de las incertidumbres de los profesores de idiomas, debido a la falta de respuesta por parte del alumnado al ser interrogados en clase. En la docencia *online* -aunque somos conscientes de que la comunicación nunca es un elemento vacío- encontramos que el «silencio» es difícil de gestionar. En el espacio virtual los silencios no son normativos, entendidos como permanecer callados cuando el momento lo requiere, sino que pueden deberse a la ausencia física del alumno. Un gran número de estudiantes no encienden la cámara por «problemas técnicos», como relatan algunos. Del análisis de los diarios y los encuentros con los docentes se concluye que los silencios tienen su interpretación afectiva, que en las clases presenciales se perciben de manera más positiva que en la docencia *online*.
- Mensaje corporal. Gestos, pausas y voz añaden información al mensaje. Durante la interacción en lengua meta durante las sesiones presenciales el estudiante se apoya en expresiones faciales, movimientos corporales para transmitir el mensaje, recursos que facilitan la comunicación. De forma parecida, en las clases presenciales los docentes emplean este tipo de comunicación para apoyar el mensaje, que la mayoría de las veces se realiza de forma espontánea. Estos comportamientos varían de una cultura a otra y es imprescindible reconocerlos. El análisis de los diarios demostró, por un lado, que los alumnos se comportaron ante la pantalla de manera poco expresiva, carente de emoción y a veces automatizada y, por otro, los docentes consideraron su lenguaje corporal poco espontáneo y en ocasiones forzado (la voz más alta de lo normal, inexpresividad facial, etc.). Todos coinciden en la dificultad de interpretar la comunicación no verbal en el alumno a través de la pantalla.

#### **4.2. El profesor en el aula virtual**

- Inseguridad en el entorno digital. A pesar de la formación en TIC adquirida por los docentes que participan en esta investigación, el ritmo de los cambios tecnológicos generó grandes exigencias en el momento de implantar toda la docencia *online*, debido a los problemas técnicos con las plataformas y la pérdida de tiempo. Los resultados de la investigación concluyen que los docentes necesitan mayor formación para implementar las tecnologías y poder usar la información en los múltiples formatos y fuentes disponibles, así como crear información nueva.
- El profesor como transmisor de la información. El distanciamiento social impuesto por el contexto de aprendizaje generó inseguridad en los docentes acerca de la adquisición de los contenidos por parte de los alumnos. El papel del profesor como mediador del aprendizaje pasó a ser el de transmisor de la información. No se pudieron dar las circunstancias idóneas para desempeñar su rol como mediador puesto que se necesitó mayor *input*, *feedback* e interacción entre los alumnos y el profesor.
- Sobresaturación de trabajo. Otro de los resultados obtenidos es que la digitalización y transformación de los recursos materiales para trabajar *online* supuso una ingente carga de trabajo para los docentes, sin que se lograran mejores resultados. Se concluye que es necesario planificar las



actividades de manera rigurosa en cuanto al número de trabajos y tiempo de entrega.

- Organización de las sesiones. Los docentes coinciden en que durante las sesiones se avanza más rápido en la impartición de los contenidos cuando la participación de los alumnos es baja. Se aumentó el número de tareas, una de las causas por la que los estudiantes menos avezados abandonaran su presencialidad *online*.
- Desarrollo intercultural. Todos los colaboradores en el estudio aluden a la dificultad para desarrollar estrategias interculturales como actividades de negociación, mediación, generación de un buen clima, realización de trabajos cooperativos que eliminen estereotipos y favorezcan las relaciones entre el grupo de clase y el profesor.

### **4.3. Actividades de producción oral y escrita en entornos virtuales**

Esporádicamente se presentaron tareas elaboradas en grupo, en las que los alumnos aportaron argumentos discutidos con anterioridad en parejas o en grupos pequeños, como es habitual en la docencia presencial. Los docentes apoyan la dinámica de trabajo de grupo puesto que trasciende a lo meramente lingüístico, forma al estudiante en su dimensión social y futura vida laboral. Nuestros resultados, no obstante, fueron aceptables ya que la resolución de dudas y la retroalimentación de los alumnos se realizaron a través de la corrección de tareas de evaluación continua individuales y grabaciones. Fue ventajoso el haber conocido a los alumnos durante la fase presencial previa al confinamiento, de forma que se pudo valorar mejor su esfuerzo y si había un progreso real.

Se innovó en las actividades y el manual de texto dejó de ser la herramienta didáctica principal en el aula virtual. Al emplear mayoritariamente otros recursos *online* los profesores expresan la dificultad de los alumnos para gestionar los objetivos, lo que generó a menudo desorientación y pérdida de tiempo, escuchándose con frecuencia: «esto no está en el libro» o «esto no entra para el examen». Todos coinciden en que el libro de texto como recurso didáctico puede ser para el estudiante una fuente de seguridad.

Los docentes diseñaron diversas estrategias para la dinamización de las actividades, que fueron valoradas positivamente por los alumnos, como el acceso constante a material auténtico, a aplicaciones en lengua alemana para la interacción máquina-persona, y la participación e interacción en blogs, wikis o intervenciones en foros. Por otra parte, las tareas fueron objeto de corrección por parte de los docentes, a cuyas valoraciones tuvo acceso todo el grupo.

Las videoconferencias se utilizaron exclusivamente para la introducción de un tema, sin embargo, debido a la escasa participación de los alumnos, se prolongaron más de lo previsto. Otro de los resultados fue que en las clases de prácticas de idiomas el docente intervino más tiempo que durante las clases en el aula presencial.

#### **4.4. Evaluación de las actividades orales y escritas**

##### *4.4.1. Evaluación de pruebas orales*

Se previeron dos tipos de prueba: por un lado, las pruebas espontáneas en diálogo con los evaluadores, y por otro, aquellas que se preparan para su presentación en directo o en formato de grabación. En el primero, en las sesiones sincrónicas en *Teams*, se observa que factores afectivos como inhibición, timidez, ansiedad o el miedo del alumno ante exposiciones cuando se enfrenta a una prueba oral, disminuyen en las actividades *online*. Los resultados muestran que el alumno se siente más seguro ante un examen oral *online* al encontrarse en un espacio privado, por las posibilidades que este ofrece de contar con apoyos adicionales no controlados por el profesor. No obstante, el miedo a los posibles fallos en la conexión generó tensión en el alumnado. Estas actividades son más difíciles de evaluar al realizarse en un entorno tecnológico que favorece poco el diálogo. Las imágenes focalizan la cara, pero son pequeñas y no muy nítidas. No se aprecia si el alumno lee o habla libremente y desde una interiorización de lo que expone.

En todas las materias de alemán en los Grados filológicos se cambiaron los valores de evaluación establecidos en la guía docente publicada a principios de curso en el momento en el que se comenzó con la docencia *online*. Estos cambios afectaron de manera especial a las destrezas orales puesto que se suprimió el requisito de tener aprobada esta destreza para superar la asignatura. Los profesores del área de alemán estuvimos de acuerdo en que en la enseñanza *online* se reducen las prácticas orales por lo que el alumno podría no alcanzar los objetivos de nivel fijados. Los resultados de la investigación han demostrado que los valores obtenidos en la prueba oral fueron inferiores a los de años anteriores, en tres asignaturas bajó la nota en un 20% respecto al año anterior, por el contrario, se obtuvo mayor número de aprobados.

En relación a las pruebas orales preparadas y presentadas en directo se observó que la cámara solo enfocaba la cara y una pequeña parte del lugar en el que se encontraba el alumno, por lo que se prestó atención casi en exclusiva a la voz, los movimientos de los ojos y las palabras, no pudiéndose comprobar del todo la capacidad de comunicación libre y segura del candidato, lo que sí fue posible en las exposiciones que en una primera fase se realizaron de manera presencial. Entre los ejercicios grabados también se propuso una lectura en alto de un texto y la entrega de la grabación en el foro correspondiente de la plataforma. Ciertamente era importante haber conocido a los aprendices con anterioridad para no confundir sus voces. En el grupo en el que se implantó esta prueba participó el 100% de los alumnos y se pudo valorar, aparte de la pronunciación, el grado de comprensión del texto leído.

Las exposiciones individuales grabadas sobre un tema de libre elección, dentro de un posible escenario profesional, arrojaron luz sobre la importancia de las competencias digitales que los alumnos adquirieron en otros contextos, a menudo informales, y que saben emplear para completar el mensaje de las palabras. Se permite igualmente apreciar su gestualidad, dependiendo del escenario escogido y su voluntad de compartir algo más que la cara, por ejemplo imágenes en que se ve a la persona de pie o moviéndose en un espacio más amplio que la mesa desde la que graba. Lo mismo aplica a los trabajos preparados y escenificados en grupo, simulacros de futuras situaciones profesionales. La limitación consiste en el propio marco de estas

actividades, que apenas deja margen para el intercambio intercultural espontáneo propio de una situación en la vida analógica en el encuentro de diferentes interlocutores de procedencia cultural diversa. De ahí que la competencia intercultural, intrínseca al aprendizaje del idioma, no se desarrollara plenamente por falta de contextos idóneos.

#### 4.4.2. Evaluación de pruebas escritas

Algunas de las pruebas escritas se realizaron a través de la herramienta Cuestionario de Moodle, previa adaptación de formatos. La preparación de este tipo de examen supuso mucho tiempo por parte del docente para asegurar el correcto funcionamiento y la temporalización de las diferentes tareas. Por otra parte, se echaron en falta infraestructuras de vigilancia para asegurar resultados objetivos, sobre todo en lo relativo a los ejercicios de redacción, cuya evaluación planteó problemas que se habrían evitado en las pruebas presenciales. Las redacciones preparadas en casa por los alumnos y entregadas en formato digital pusieron de manifiesto que, si bien son una oportunidad para profundizar en diferentes tipos y estilos de comunicación escrita, al disponer de medios adicionales (diccionarios, páginas Web, traductores en línea, etc.) el aprendizaje puede no ser tan significativo como se había proyectado, si a la vez no se apoya en el ejercicio de las competencias transversales que ayuden a desarrollar la comunicativa. Otro de los resultados obtenidos fue que la retroalimentación del profesor en las explicaciones de los errores en las tareas realizadas conllevó muchísimo esfuerzo y tiempo.

## 5. Conclusiones

Los modelos educativos aplicados al aula de idiomas corroboran la relación entre la interacción y el logro en el aprendizaje (Covarrubias Papahiuy & Piña Robledo, 2004). Como manifiesta Sangrà (2020, p. 35): «Los buenos modelos de educación *online* se distinguen por el grado de interacción que se establece con los alumnos». Esta investigación corrobora que la interacción fomenta la participación activa del estudiante y una actitud más positiva hacia el proceso de aprendizaje.

El silencio en el aula transmite sensaciones positivas o negativas, tiene cuerpo, posee un significado personal y cultural y es socialmente compartido. En consecuencia, realiza funciones llenas de información (Poyatos, 1994). Desde esta perspectiva, está conectado con el proceso de enseñanza. De manera unánime, los investigadores interpretamos los silencios como la «inexistencia de algo», la «falta de interés o de actividad de los alumnos» o como «vergüenza, miedo».

Otro de los recursos para transmitir información es mediante la comunicación no verbal. Como manifiesta Escandell Vidal (2005), dos personas pueden comunicarse a través de gestos sin necesidad de hablar. En la enseñanza en línea es difícil reconocer los aspectos culturales que estos transmiten debido en parte a las dificultades tecnológicas. De la misma forma resulta difícil la interpretación de los silencios en el aula virtual. En consonancia con Méndez Guerrero (2013, p. 308), «existen diferencias interculturales en los silencios de las distintas culturas», el docente ha de dar a conocer las normas que rigen los signos no verbales de la otra cultura. A todo ello se añade inseguridad y los problemas tecnológicos que afrontan los docentes para transmitir esta información y retroalimentar a los estudiantes.

La docencia *online* modificó el diseño de las actividades. En las clases presenciales se refuerza la autopercepción del estudiante al realizar en grupo las actividades orales, pero en esta metodología se optó por grabaciones entregadas en la plataforma para su evaluación. Durante las sesiones virtuales el grupo-clase debatió y evaluó los diferentes trabajos, dejando sus opiniones en blogs y foros. Se comprobó que el aprendizaje basado en tareas (*task based language learning*), con simulacros de situaciones profesionales auténticas que lleven al alumnado a la reflexión crítica e interdisciplinar, resultó motivador y evitó un mecanismo de automatización favorecido por el síndrome de copia y pega.

Nuestros resultados coinciden en varios ítems con los de Sánchez y Urchaga, - encuesta realizada en abril-mayo de 2020 en 66 universidades españolas, con una participación de 1.933 alumnos- y con los de Winde et al. -encuesta realizada en julio-agosto de 2020 a 11.000 estudiantes y 1.800 docentes en universidades alemanas- sobre la experiencia digital en el aula durante el confinamiento:

- Disminuye la satisfacción con la experiencia de aprendizaje<sup>1</sup>.
- Al igual que en la universidad española<sup>2</sup>, la nota media de la evaluación disminuyó en los exámenes orales.
- Tanto los profesores como alumnos echaron en falta una mayor interactividad durante las clases y también en el campus universitario.
- Al haber menos retroalimentación y mayor carga de trabajo para todos, se aducen problemas de motivación y concentración en la universidad alemana (el 59 % del alumnado), comparable, según nuestros resultados, con la falta de participación y ausencia durante las sesiones en lo referente al estudiantado, y respecto a los docentes, con la enorme dedicación y del esfuerzo para llevar a cabo una exhaustiva organización del trabajo en cuanto al número y fecha de entrega de las tareas solicitadas al alumno.

Aunque la educación *online* ha ido creciendo a ritmo constante, no creemos estar del todo preparados para asumir los retos metodológicos apropiados para la enseñanza y aprendizaje de la lengua meta y de manera especial, para la formación del hablante intercultural. Diversos estudios (Means et al., 2009; Seaman et al., 2018) muestran resultados muy positivos, e incluso superiores a los obtenidos en las clases presenciales, a través de programas *online*. Sin embargo, apenas encontramos referencias específicas a la materia de idiomas que corroboren estos datos. Para el éxito de una docencia *online* hay que modificar el diseño de las actividades presentadas en el contexto del aula; no saturar a los alumnos con infinidad de actividades, en palabras de Sangrà: «Dejarles respirar para que tengan espacio para reflexionar y para adaptarse a esta nueva circunstancia es fundamental» (2020, p. 34).

Es necesario formar docentes capaces de desempeñar la gestión de la tecnología en el ámbito de la educación a un nivel superior al de sus estudiantes. Para lograr este objetivo es preciso que la sociedad contemporánea reciba una alfabetización digital formal. Sería, por tanto, recomendable incluir tareas que conduzcan a la formación tecnológica en los planes curriculares españoles desde los niveles más bajos hasta la formación universitaria. En consonancia con Gisbert y Esteve

<sup>1</sup> El 51% del alumnado alemán dice estar contento con el aprendizaje en el segundo semestre frente a un 85% en el primero, que era presencial.

<sup>2</sup> El 88% de los estudiantes cree que los efectos de la docencia online son negativos.

(2011, p. 55), «los grados universitarios deben capacitar para la incorporación al mercado laboral y profesional, y asumiendo que el entorno laboral es un entorno altamente digitalizado hemos de responsabilizarnos de garantizar esta competencia en todos los estudiantes». El análisis de los datos coincide con la revisión bibliográfica que apoya la idea de que la formación en las herramientas y en las competencias tecnológicas son necesarias para la docencia *online*. La alfabetización digital no ha encontrado su lugar en los planes curriculares universitarios españoles y creemos que es un reto que se deben plantear las universidades. Una baja alfabetización y competencia digital del profesorado supone una limitación para la aplicación metodológica en el aula. De ahí que se recomiende que las universidades desarrollen estrategias para un cambio cultural: «Die Fakultäten sollten anhand der Fächerkultur den richtigen Mix an digitalen und analogen Lehrformaten bestimmen [...] Lehrende sollten didaktische Methoden entwickeln und analoge Lehre integrieren und flexiblere Prüfungsformate ermöglichen.» (Winde et al., 2020, p. 13).

## 6. Referencias

- Baladrón Pazos, A.J., Correyero Ruiz, B. & Manchado Pérez, B. (2020). La transformación digital de la docencia universitaria en comunicación durante la crisis de la COVID-19 en España: una aproximación desde la perspectiva del alumnado. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 265-287. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2020-1477>
- Beranek, A. (2020). Ist das Digitalisierung oder kann das weg? En M. Demantowsky, G. Lauer, R. Schmidt & B. te Wildt (Eds.), *Was macht die Digitalisierung mit den Hochschulen? Einwürfe und Provokationen* (pp. 15-23). De Gruyter Oldenbourg.
- Bladh, A. (2019). Bologna Process Beyond 2020: Fundamental values of the European Higher Education Area. The Bologna Process and the demands of the Labour Market. <https://n9.cl/qhc31>
- Chapelle, C.A. & Sauro, S. (Eds.) (2017). *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning*. Wiley Blackwell.
- Charter Digital Education (2019). <https://charter-digital-education.org/>.
- Comisión Europea (2020). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Plan de Acción de Educación Digital 2021-2027. *Adaptar la educación y la formación a la era digital*. <https://n9.cl/jhscw>
- Covarrubias Papahiu, P. & Piña Robledo, M.M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos XXXIV*, 1, 47-84.
- Duée Zoghbi, C. & Fernández Barrera, A. (2019). Introducción. En J. Martín, M.I. Jiménez González, A. Fernández Barrera & C. Duée Zoghbi (Coords.). *Tecnologías Integradas en la Didáctica de Lenguas Extranjeras (TIDLE)* (pp. 5-8). Ministerio de Educación y Formación Profesional y Universidad de Castilla-La Mancha. <https://n9.cl/m2yl>
- Elstad, E. & Christophersen, K.A. (2017). Perceptions of digital competency among student teachers: Contributing to the development of student teachers' instructional self-efficacy in technology-rich classrooms. *Education Sciences*, 7(1), 1-15. <https://doi.org/10.3390/educsci7010027>
- Escandell Vidal, M.V. (2005). *La comunicación*. Gredos.
- European Commission (2020). Digital Education Action Plan (2021-2027). Resetting education and training for the digital age. <https://n9.cl/p20u8>
- European Commission, EACEA & Eurydice (2018). *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*. Publications Office of the European Union. <https://tinyurl.com/y3d4hzz7>

- Gil Villa, F., Urchaga Litago, J. D. & Sánchez Fernández, A. (2020). Percepciones y expectativas en el alumnado universitario a partir de la adaptación de 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>.
- Gisbert, M. & Esteve, F. (2011). Digital Learners: la competencia digital de los estudiantes universitarios. *La Cuestión Universitaria*, 7, 48-59.
- González Gallego, T., de la Rubia, M.A., Hincz, K.P., Comas-Lopez, M., Subirats, L., Fort, S. & Sacha, G.M. (2020). Influence of COVID-19 confinement in students' performance in higher education. <https://edrxiv.org/9zuac>
- Heinsch, B., & Rodríguez Pérez, M. de las N. (2015). MOOC: A new teaching/learning scenario for foreign languages. *@tic. revista d'innovació educativa*, 14, 1-12. <https://doi.org/10.7203/attic.14.4315>
- Hochschulforum Digitalisierung (2016). The Digital Turn – Hochschulbildung im digitalen Zeitalter. Arbeitspapier Nr. 27. Hochschulforum Digitalisierung. <https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/Abschlussbericht.pdf>
- Instefjord, E.J. & Munthe, E. (2017). Educating digitally competent teachers: A study of integration of professional digital competence in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 67, 37-45. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.016>
- Jurica, J. & Webb, L. (2016). *The use of technology in K-12 classrooms. The Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*. <http://bit.ly/2EaMMez>
- Kannan, J. & Munday, P. (2018). New Trends in Second Language Learning and Teaching through the lens of ICT, Networked Learning, and Artificial Intelligence. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 76, 13-30. <https://doi.org/10.5209/CLAC.62495>
- Klein, B., Demantowsky, M., Lauer, G., Schmidt, R. & te Wildt, B. (2020). Einleitung. En M. Demantowsky, G. Lauer, R. Schmidt & B. te Wildt (Eds.), *Was macht die Digitalisierung mit den Hochschulen? Einwürfe und Provokationen* (pp. 1-11). De Gruyter Oldenbourg.
- Madrid, D. (2001). Introducción a la investigación en el aula de lengua extranjera. En M.E. García Sánchez & M.S. Salaberri (Eds.), *Metodología de investigación en el área de filología inglesa* (pp.11-45). Universidad de Almería: Secretariado de Publicaciones.
- Martín Monje, E. & Bárcena Madera, E. (Eds.) (2014). *Language MOOCs: Providing Learning, Transcending Boundaries*. De Gruyter Open. <https://doi.org/10.2478/9783110420067>
- Martin, J., Jiménez González, M. I., Fernández Barrera, A. & Duée Zoghbi, C. (Coords.) (2019). *Tecnologías Integradas en la Didáctica de Lenguas Extranjeras (TIDLE)*. Ministerio de Educación y Formación Profesional y Universidad de Castilla-La Mancha. <https://n9.cl/ru16>
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M. & Jones, K. (2009). Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies. <https://www2.ed.gov/rschstat/eval/tech/evidence-based-practices/finalreport.pdf>
- Méndez Guerrero, B. (2013). El silencio en la conversación española. Reflexiones teórico-metodológicas. *Estudios Interlingüísticos*, 1, 67-86.
- Ministers responsible for higher education (2018). Paris Communiqué. <https://tinyurl.com/yxkz2wfp>
- Pareja-Lora, A., Calle-Martínez, C. & Rodríguez-Arancón, P. (Eds.). (2016). *New perspectives on teaching and working with languages in the digital era*. Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2016.tislid2014.9781908416353>
- Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, L 394/10 - L 394/18. <https://n9.cl/xhpncc>



- Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal I. Cultura lenguaje y conversación*. Ediciones Istmo.
- Salgado Lévano, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13, 71-78.
- Sánchez Fernández, A. & Urchaga Litago, J.D. (2020). Informe para las organizaciones colaboradoras en este estudio piloto sobre el covid-19 y la Universidad: 1933 alumnos de 66 universidades españolas opinan. <https://www.sedeia.es/wp-content/uploads/2020/05/SEDEIA-INFORME-RESULTADOS-ENCUESTA-COVID-19.pdf>
- Sangrà, A. (2020). *Enseñar y aprender en línea: superando la distancia social*. Editorial UOC. <https://www.youtube.com/watch?v=U732Jm1DWZs>
- Sauro, S. & Chapelle, C. A. (2017). Toward Language-technocultural Competence. En C. A. Chapelle & S. Sauro (Eds.), *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning* (pp. 118-133). Wiley Blackwell.
- Seaman, J.E., Allen, I.E. & Seaman, J. (2018). *Grade Increase: Tracking Distance Education in the United States*. Babson Survey Research Group.
- Selwyn, N. (2010). Looking beyond learning: Notes towards the critical study of educational technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(1), 65-73. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2009.00338.x>
- Sursock, A. (2015). *Trend: Learning and Teaching in European Universities*. European University Association. <https://tinyurl.com/y2qp535e>
- Tejedor S., Cervi, L., Tusa, F. & Parola, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 1-21. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1466>.
- Thomas, M. & Reinders, H. (2012). Deconstructing Tasks and Technology. En M. Thomas & H. Reinders (Eds.), *Task-Based Language Learning and Teaching with Technology* (pp. 1-13). Continuum.
- Trujillo Sáez, F., Salvadores Merino C. & Gabarrón Pérez, A. (2019). Tecnología para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras: revisión de la literatura. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), 153-169. <https://doi.org/10.5944/ried.22.1.22257>
- Universidad Autónoma de Madrid – Redacción (7 de mayo de 2020). Un equipo de investigadores de la UAM estudia los efectos del confinamiento en la docencia. <https://n9.cl/2nkc>
- Universitat Oberta de Catalunya (2020). La pandemia dispara el uso de aplicaciones de aprendizaje de idiomas. <https://n9.cl/9da0h>
- Van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner*. Longman.
- Wachira, P. & Keengwe, J. (2011). Technology integration barriers: Urban school mathematics teacher's perspectives. *Journal of Science Education and Technology*, 20(1), 17-25. <https://doi.org/10.1007/s10956-010-9230-y>
- Winde, M., Werner, S.D., Gumbmann, B. & Hieronimus, S. (2020). *Hochschulen, Corona und jetzt?* Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. <https://n9.cl/3ta0w>



