

La docencia a distancia del inglés: una experiencia didáctica en la universidad

Heike Fischer y Manuel Cristóbal Rodríguez Martínez
Universidad Europea del Atlántico (Santander)

Resumen

El sistema universitario español está basado en una docencia presencial. No obstante, a causa de la pandemia de la COVID-19, las aulas han sufrido un proceso de reconversión y se han visto obligadas a adaptar sus metodologías docentes a otras que garanticen una formación adecuada. El artículo presenta una descripción del contexto académico y las actividades llevadas a cabo para adaptar la docencia presencial del inglés en una docencia a distancia, con un análisis de las asignaturas de Inglés II (384 estudiantes) y de Inglés IV (218 estudiantes). La experiencia docente presentada muestra buenos resultados, con ejercicios más lúdicos, más interactivos y menos convencionales. Estos resultados se vinculan al carácter transversal de las asignaturas en los diferentes grados de la universidad, ya que estas actividades ayudan a generar una mayor motivación entre los estudiantes.

Palabras clave: educación a distancia, inglés como lengua extranjera, educación superior, métodos de evaluación, experiencia en el aula.

Learning English in Higher Education at a distance: a teaching experience

Abstract

Spanish universities are based on face-to-face teaching. However, the COVID-19 pandemic has forced the classes to get restructured and get their teaching methodologies adapted to other methodologies that would ensure a proper learning process. This article provides a description of the academic context and the activities carried out to adjust the face-to-face English teaching to a distance teaching, analyzing the courses Inglés II (384 students) and Inglés IV (218 students). The present teaching experience here presented shows good performance with more gamified, more interactive, and less conventional exercises. These results are related to the transversal nature of the courses within the different studies offered by the University, given that these activities mentioned previously lead to greater motivation among the students.

Key words: distance education, English (second language), higher education, evaluation methods, teaching experience.

Introducción

Uno de los cambios más significantes del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), puesto en marcha para facilitar la homologación y la convergencia de los estudios universitarios en los países europeos, es la exigencia de un segundo idioma para terminar los estudios de grado. Sin embargo, el modo de acreditación solo está regulado en algunos casos concretos por órdenes ministeriales, aunque en muchos casos las universidades regulan de forma autónoma el nivel de idioma que el alumno debe alcanzar (Halbach, Lázaro y Pérez, 2013).

Este idioma es mayoritariamente el inglés ya que, como idioma internacional y el segundo idioma más hablado en el mundo, facilita los intercambios y la movilidad entre países (Polo, Aguayo, de la Fuente y Rufián, 2012). Por lo tanto, cada vez más universidades ofrecen asignaturas para estudiar el inglés o incluso ofertan asignaturas en inglés.

Respecto a los nuevos métodos de enseñanza, y no solo del inglés, la enseñanza presencial es todavía la más tradicional, pero cada vez son más las universidades que apostan por una modalidad no presencial. Un término que se usa mucho en este contexto es el término *e-learning*. Garrison y Hanuka (2004) dividen ese término en tres subcategorías: el aprendizaje en línea, el *blended learning*, y el aprendizaje reforzado por las nuevas tecnologías. La primera categoría se refiere a una modalidad completamente a distancia mientras en la segunda categoría, también llamado a veces enseñanza semipresencial, se combinan las clases presenciales con el aprendizaje en línea; la última categoría se refiere al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en clase para fomentar el aprendizaje mediante las TIC.

El *e-learning* en la enseñanza superior puede tener muchas ventajas. Los alumnos pueden aprender de manera más flexible en cuanto a tiempo y lugar, no es necesario que viajen, es eficaz en función de los costes (máximo número de alumnos sin necesidad de muchos edificios), siempre tiene en cuenta la atención a la diversidad y permite el autoaprendizaje. El modo asíncrono, por ejemplo, permite a cada estudiante aprender a su propio ritmo y velocidad, ya sea lento o rápido y, por lo tanto, puede aumentar la satisfacción y disminuir el estrés (Arkorf y Abaidoo, 2015).

Además, ofrece la posibilidad de usar metodologías diferentes a las tradicionales, como por ejemplo la metodología del *flipped classroom*, una metodología centrada en el alumno, en la que el profesor se transforma en un guía que ayuda al estudiante en su trabajo autónomo (Gilboy, Heinerichs y Pazzaglia, 2015), el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) o el Aprendizaje Colaborativo (AC). Sin embargo, el *e-learning* también puede tener desventajas como, por ejemplo, la falta de interacción. Además, puede ser menos eficaz que el aprendizaje tradicional. Existe el peligro de que las habilidades comunicativas no se pueden desarrollar de la misma manera y, finalmente, puede ser más difícil controlar que no haya trampas o plagio (Arkorf y Abaidoo, 2015).

Respecto a la enseñanza de idiomas, esta es generalmente una de las disciplinas en el ámbito de la educación superior con más recursos digitales que ya están

elaborados para su uso didáctico y la cantidad de recursos está en constante aumento (Ramírez, Casillas y Contreras (2014). Sobre todo, la red ofrece un enorme potencial para la enseñanza de idiomas. Hay una gran variedad de páginas web enfocadas al aprendizaje del inglés (Cáceres, 2016). Por un lado, existe una gran oferta de recursos abiertos en línea y por otro lado también tenemos los productos comerciales que ofrecen las editoriales. Estos son muchas veces materiales adicionales que vienen con el libro del alumno como, por ejemplo, libros digitales o plataformas educativas para reforzar el aprendizaje. No obstante, y aunque esta gran cantidad de recursos para el fomento de las diferentes destrezas del idioma esté disponible para el docente, existen menos recursos para practicar la expresión oral (Sharma y Barrett, 2011). Una actividad clave para el aprendizaje de un idioma es la interacción en situaciones reales; mientras que estas situaciones se pueden simular y practicar en clase de manera presencial, es más difícil fomentarlas a distancia.

Objetivos

El objetivo de esta investigación es describir la metodología que se ha usado para llevar a cabo la enseñanza de inglés a distancia, debido a la pandemia de la COVID-19 y el subsecuente cierre de la universidad después de las primeras seis semanas del semestre. Para ello se procederá a describir los recursos y metodologías usados, pero también las limitaciones con las que el alumnado ha llevado a cabo el aprendizaje a distancia. Finalmente, se pretende describir la experiencia por parte de los profesores y las percepciones y la satisfacción de los alumnos con la modalidad a distancia de las asignaturas Inglés II e Inglés IV a causa de la pandemia de la COVID-19.

Contextualización de la experiencia docente

La experiencia docente se contextualiza en la Universidad Europea del Atlántico (Santander). Las asignaturas analizadas son Inglés II, impartida en el segundo semestre de segundo curso, de carácter obligatorio para 14 grados y optativo para 1 grado, e Inglés IV, impartida en el segundo semestre de tercer curso, de carácter obligatorio para 7 grados y optativa para 6 grados (2 grados no contemplan este nivel de inglés en su planificación docente).

La asignatura, como el resto de las asignaturas de la Universidad en la que se imparten, es presencial; no obstante, debido a la situación de pandemia que hemos sufrido, los docentes nos hemos visto obligados a adaptar las clases presenciales a modalidad en línea o a distancia, con el fin de garantizar la consecución de las competencias y resultados de aprendizaje contemplados en las diferentes guías docentes. Para ello, se ha utilizado el entorno virtual Moodle y las funciones que proporciona (Gómez, Hernández y Rico, 2009), que más adelante explicaremos en detalle.

Perfil del alumnado

El perfil del alumnado presente en las clases de Inglés II e Inglés IV es multidisciplinar y heterogéneo.

Debido al carácter obligatorio de la asignatura Inglés II, se encuentran alumnos de los grados de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CAFD), Nutrición Humana y Dietética (NHD), Ciencia y Tecnología de los Alimentos (CTA), Psicología (PSI), Administración y Dirección de Empresas (ADE), Periodismo (PER), Comunicación Audiovisual (CA), Publicidad y Relaciones Públicas (PRP), Educación Primaria Bilingüe (EPB), Ingeniería Informática (II), Ingeniería y Organización Industrial (IOI) e Ingeniería de las Industrias Alimentarias y Agrarias (IIAA). En esta asignatura contamos con 384 estudiantes, con grupos mezclados por ramas afines (como, por ejemplo, CTA y NHD o IOI e II), para poder realizar actividades de fines específicos más focalizadas.

En cuanto a la asignatura de Inglés IV, los estudiantes proceden de los grados de CAFD, CTA, PSI, ADE, PER, CA, PRP, EPB, II, IOI e IIAA. Dado que no es obligatorio para la mitad de los grados, esta asignatura cuenta con 218 estudiantes. Al ubicarse en segundo semestre de segundo y tercer curso, los alumnos han adquirido una serie de competencias y habilidades propias de sus respectivos programas y se crean dinámicas diferentes según los grupos de trabajo, por lo que se tiene que atender las necesidades particulares de cada grado, no solo a nivel de contenido, sino también actitudinal (Delfín, 2007).

Actividades desarrolladas

A continuación, se presentan las actividades desarrolladas en el aula de Inglés II y de Inglés IV en la modalidad a distancia.

- Grabación de vídeos sobre gramática. La docencia del inglés en la Universidad Europea del Atlántico se vertebra con las unidades didácticas de un libro de referencia. Estas unidades se amplían y se explican en clase presencial, por lo que se decidió proporcionar a los alumnos una serie de vídeos en los que sus profesoras de referencia explicaban aspectos gramaticales.
- Ejercicios prácticos. Al igual que los aspectos gramaticales, las unidades se vinculaban con ejercicios del libro y se complementaban con ejercicios adicionales. Para suplir esta carencia, se adaptó una tanda de ejercicios autoevaluables en Moodle para que los estudiantes pudieran practicar aspectos gramaticales y diversas destrezas lingüísticas (comprensión oral y escrita).
- Presentación en vídeo. La producción oral se trabaja en clase con presentaciones orales en las que se defienden temas especializados de los diferentes grados. Debido a la situación de confinamiento, se propuso la grabación de un vídeo grupal. Posteriormente, los vídeos se expondrían en su Campus Virtual para realizar una visualización y un debate en inglés asíncronos durante 2 días.
- Blog. La producción escrita se planteó como un blog personal en el que los estudiantes generen entradas en Moodle con la configuración necesaria para que únicamente pueda ser leído por su profesora correspondiente. De esta manera, se garantiza la confidencialidad de los alumnos y se favorece la creatividad y la libertad a la hora de expresarse (Luque, 2011).
- Inglés para fines específicos. El inglés para fines específicos (ESP) se trabaja mediante talleres presenciales, por lo que se decidió adaptar estas sesiones mediante presentaciones interactivas que contemplen múltiples destrezas con ejercicios vinculados a los contenidos de sus respectivos grados.

Experiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje

En el desarrollo de la asignatura en su modalidad a distancia, y gracias a la implementación de las actividades propuestas, los estudiantes han trabajado múltiples destrezas lingüísticas y contenidos especializados tal y como se había previsto para su modalidad presencial.

No obstante, el cambio de paradigma en la enseñanza provocado por la situación de pandemia, ha implicado que el estudiantado demuestre una gran capacidad de adaptación a nuevos entornos y criterios de evaluación (Crawford et al., 2020). Por ello, los estudiantes mostraron percepciones diferentes ante las actividades que se plantearon para las asignaturas Inglés II e Inglés IV.

En primer lugar, y respecto a la grabación de vídeos, los estudiantes encontraron muy satisfactorias estas píldoras formativas en formato vídeo. Gracias a la herramienta empleada para la grabación y visualización de los vídeos (*BigBlueButton*) integrada en Campus Virtual, se pudo comprobar las veces que se visualizaban los vídeos por ID única (cuántos alumnos habían reproducido el vídeo) y en total (cuántas veces se había reproducido el vídeo). Con esta funcionalidad se identificó que los vídeos de gramática fueron evaluados positivamente por aquellos estudiantes que los utilizaron, pero que no hubo una visualización masiva de los vídeos durante el periodo de docencia; estas visualizaciones aumentaron considerablemente en la semana previa al examen (visualizaciones tanto únicas como totales). Esto se puede explicar debido al hecho de que es una asignatura transversal para los diferentes grados y tener una metodología de enseñanza-aprendizaje diferente a la que se les acostumbra con asignaturas vinculadas a su grado; a su vez, el estudiante podría gestar un desinterés por la asignatura (Portillo, 2015) que únicamente se despierta ante la presión del examen y la evaluación.

Por otro lado, los ejercicios prácticos han supuesto una fuente de problemas debido a la adaptación que requerían los ejercicios hacia un formato compatible con Moodle. Si bien es cierto que Moodle soporta múltiples tipos de ejercicios y posibilidades, la creación de material para adaptarlos a ejercicios autoevaluables de Campus Virtual supuso unas limitaciones por parte de las docentes que acabó calando en la actitud de los estudiantes hacia estos ejercicios. Al no haber demasiada

variedad, los ejercicios se realizaron con fines evaluativos y no con fines didácticos por parte del alumnado. Además, las docentes identificaron notas por encima del nivel que algunos estudiantes presentaban en sus clases durante la modalidad presencial, lo cual nos indica que la dificultad de este tipo de ejercicios puede verse reducida por el componente técnico (Ardilla y Bedoya, 2006).

La presentación del vídeo supuso a su vez una herramienta para expresarse de manera oral, así como un instrumento de evaluación alternativo para evaluar este tipo de destrezas (Yamkate y Intrat, 2012). Las presentaciones plantearon una serie de problemas de carácter técnico debido a la situación de pandemia, aunque se les proporcionó ciertas herramientas y pautas para trabajar (recreación de videoconferencias, programas con correos, etc.). La visualización del vídeo, sin embargo, fue lo más positivo de esta actividad, ya que, al ser grupos de estudiantes consolidados, se animaban a participar y a intercambiar muchos comentarios entre sí, lo que ayudaba también al desarrollo de la competencia escrita en esta actividad.

La actividad de producción escrita se desarrolló como blog personal en Campus Virtual, con un foro cuya configuración garantizaba el anonimato del estudiante. Gracias a esta configuración, las redacciones eran muy libres y creativas. El tema del blog se vinculó a los fines específicos trabajados en clase presencial y en el periodo de docencia a distancia, para garantizar una mayor dedicación a este aspecto. Los estudiantes percibieron una atención personalizada y preguntaban bastantes dudas sobre la corrección. La participación activa en las tareas de producción escrita se podría vincular a la motivación que supone el redactar otros formatos diferentes a los prototípicos (Zhang, 2009).

Finalmente, respecto a las presentaciones interactivas de ESP, se ha comprobado mediante el seguimiento de las actividades que han tenido gran éxito entre el alumnado. Para fomentar que los estudiantes participasen, se hicieron con elementos más lúdicos, más interactivos y que implicasen el uso de múltiples plataformas (Drive, Twitter, Netflix, Instagram, etc.), así como elementos gamificados, con lo que aumentó la implicación de los alumnos (Rodríguez y Urbano, 2019).

Conclusiones

La experiencia aquí relatada muestra una adaptación necesaria no solo de los contenidos y actividades de las diferentes asignaturas, sino también de la actitud del profesorado y del alumnado para garantizar un mayor aprovechamiento del curso. La pandemia de la COVID-19 ha modificado la manera en la que se han de impartir los contenidos universitarios y, en el caso del inglés, encontramos una serie de limitaciones que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre ellas, tal y como se observa de la experiencia descrita, está la falta de motivación del alumnado universitario al tratarse de una asignatura con poca vinculación con el plan de estudios de sus respectivos grados. No obstante, los ejercicios con mayor carga lúdica y con vinculación más estrecha con sus intereses profesionales y académicos (ESP), favorecen un reenganche del estudiantado.

La docencia a distancia puede suponer un reto para la docencia del inglés. Sin embargo, y gracias a las múltiples metodologías docentes y tecnologías educativas, este proceso se hace más efectivo siempre y cuando se adapte a este nuevo paradigma y se sea consciente de las restricciones que estos entornos virtuales plantean.

Referencias

- Ardilla, M. E. y Bedoya, J. R. (2006). La inclusión de la plataforma de aprendizaje en línea Moodle en un curso de gramática contrastiva español-inglés. *Íkala*, 11(17), 181-205.
- Arkorful, V. y Abaidoo, N. (2015). The role of e-learning, advantages and disadvantages of its adoption in higher education. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 12(1), 29-42.
- Cáceres, M. C. (2016). *Diseño de un curso online de Inglés (nivel B2)* (Tesis doctoral).
- Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J., Malkawi, B., Glowatz, M., Burton, R., Magni, P. y Lam, S. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning and Teaching*, 3(1), 1-20.
- Delfín, B. (2007). Actitud de los estudiantes universitarios hacia el aprendizaje del inglés. *REDHECS*, 2(2), 1-35.
- Garrison, D. R. y Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The internet and higher education*, 7(2), 95-105.
- Gilboy, M. B., Heinerichs, S. y Pazzaglia, G. (2015). Enhancing student engagement using the flipped classroom. *Journal of nutrition education and behavior*, 47(1), 109-114.
- Gómez, I., Hernández, E. y Rico, M. (2009). Moodle en la enseñanza presencial y mixta del inglés en contextos universitarios. *RIED*, 12(1), 169-193.
- Halbach, A., Lázaro, A. y Pérez, J. (2013). *La lengua inglesa en la nueva universidad española del EEES: The role of the English language in post-Bologna Spanish universities*. Ministerio de Educación.
- Luque, G. (2011). Cómo explotar textos para trabajar la lectura en el aula de lengua extranjera (inglés). Ejercicios para fomentar la creatividad e imaginación. *Porta Linguarum*, 15, 233-245.
- Polo, F. C., Aguayo, A. M., de la Fuente, M. C. y Rufián, E. C. (2012). En el camino del EEES: La competencia del inglés en los universitarios de empresa. Un análisis en la Universidad de Jaén. *Educade: revista de educación en contabilidad, finanzas y administración de empresas*, 3, 23-45.
- Portillo, W. B. (2015). Una aproximación reflexiva al proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés instrumental en la educación universitaria. *Ensayos arbitrados*, 2(3), 35-47.
- Ramírez, A., Casillas, M. A. y Contreras, C. C. (2014). La incorporación de las TIC a la enseñanza universitaria de los idiomas. *Debate Universitario*, 5, 123-138.
- Rodríguez, M. C. y Urbano, A. (2019). La gamificación para el desarrollo de la competencia documental en el alumnado universitario. En J. A. Marín, G. Gómez, M. Ramos y M. N. Campos (Eds.), *Inclusión, Tecnología y Sociedad: investigación e innovación en educación* (pp. 762-770). Madrid: Dykinson.
- Sharma, P. y Barrett, B. (2011). *Blended learning: Using technology in and beyond the language classroom*. Oxford: Macmillan.

- Yamkate, K. y Intratat, C. (2012). Using Video Recordings to Facilitate Student Development of Oral Presentation Skills. *Language Education in Asia*, 3(21), 146-158.
- Zhang, D. (2009). The Application of Blog in English Writing. *Journal of Cambridge Studies*, 4(1), 64-72.

*Autor de contacto: Manuel Cristóbal Rodríguez Martínez, manuelcristobalrm@gmail.com