

**La evaluación de la destreza oral:
Una comparación entre cursos “híbridos a distancia” y “presenciales ALAO”**

Cristina Pardo-Ballester
Iowa State University

Resumen: En la última década han ido aumentando las instituciones universitarias que demandan al profesorado una mayor oferta de cursos donde la tecnología se incorpore eficazmente a la enseñanza. Los estudios críticos publicados actualmente, relativos al uso de las distintas herramientas tecnológicas en conjunción con la enseñanza de lenguas, contienen reiteradamente los términos “enseñanza a distancia” o “curso en línea”, así como los términos “híbrido” o “combinado” para hacer referencia a un mismo modelo, a un mismo tipo de curso. Este estudio distingue dos términos para hacer referencia a dos modelos de cursos: “híbrido a distancia” y “presencial ALAO”. Se evaluó la destreza oral de 132 participantes mediante pre y post-tests con el propósito de investigar el dominio de dicha destreza con estudiantes matriculados en diferentes modelos de enseñanza y diferentes semestres (primer y tercer semestre). Los resultados de ANOVA indican una diferencia estadísticamente significativa entre los dos modelos “híbrido a distancia” y “presencial ALAO” en el primer semestre de español en la calificación global del examen *Versant* y en la fluidez favoreciendo a los estudiantes del modelo “híbrido a distancia”.

Palabras clave: blended/combinado, CALL/ALAO, face-to-face/presencial, hybrid/híbrido, hybrid-online/híbrido a distancia, oral skill/destreza oral

<sh1>1. Introducción

El gran avance de las tecnologías en las sociedades posmodernas, como la estadounidense, exige una mayor oferta de cursos universitarios que complementen, mejoren o sustituyan a los tradicionales, ya se trate de cursos presenciales con tecnología, híbridos, a distancia o combinados. Consecuentemente, en la última década hay más instituciones universitarias que piden al profesorado que ofrezcan cursos donde la tecnología se incorpore eficazmente a la enseñanza (Brown 2016).

Esos cursos que se valen de la tecnología para potenciar la enseñanza suponen un desafío para el profesorado que busca constantemente nuevos modos de instrucción, adaptando, de ese modo, su filosofía de enseñanza a las exigencias de las instituciones. Sin embargo, sea cual sea el modelo en el que se ofrezca un curso de lengua extranjera, no nos podemos olvidar que nuestro objetivo es que los estudiantes la adquieran. Evidentemente, para saber si el modelo de un curso funciona, una buena manera es examinar a los estudiantes y saber si el dominio lingüístico al final del curso mejora. Evidentemente se espera que los estudiantes mejoren su dominio lingüístico al final de cualquier curso, pero no siempre ocurre como se predice debido a variables relativas al estudiante—por ejemplo, motivación o personalidad—como a otras variables—por ejemplo, al tipo de profesorado, al modelo del curso, al instrumento que mide el dominio de la lengua o la destreza que se mida. A veces en el proceso de aprendizaje de una lengua hay destrezas que requieren un largo plazo para poder observar avances lingüísticos y

por tanto no se observa una mejora a corto plazo (Muñoz 2006). También hay que tener en cuenta que algunos instrumentos para evaluar la lengua no son lo suficientemente sensibles para percibir ciertas mejoras en el proceso de aprendizaje de la lengua.

Las investigaciones y estudios críticos publicados hasta la fecha relativos al uso de las distintas herramientas tecnológicas en conjunción con la enseñanza de lenguas contienen reiteradamente los términos “híbridos” o “combinados”—por su correlación con las palabras inglesas *hybrid* o *blended*—para hacer referencia a un mismo modelo, a un mismo tipo de curso. Este estudio distingue dos modelos de enseñanza totalmente diferenciados y únicos: “híbrido a distancia” y “presencial ALAO”.¹

De entre los investigadores que han estudiado los modelos relativos a los cursos de enseñanza de lenguas que nos ocupan se destacan Brown (2016) y Hermosilla (2014). Una de las principales aportaciones del estudio de Brown es que hace un repaso exhaustivo de diversos estudios sobre la enseñanza en combinación con la tecnología para indicar la errónea definición del modelo “combinado” así como los desacuerdos e incongruencias existentes entre los investigadores al definirlo muy ampliamente. Por su parte, el relevante estudio de opinión de Hermosilla (2014) hace referencia a varios modelos de cursos híbridos que se han ofrecido habitualmente en varias universidades estadounidenses. En este estudio, esos cursos híbridos que Hermosilla describe en su artículo son los que denominamos cursos combinados.

Antes de continuar, conviene precisar que la mayoría de los investigadores adoptaron el término “combinado” para referirse al tipo de curso en que sustituye cierto tiempo del aula por tiempo dedicado a ejercicios electrónicos, pero sin tener interacción simultánea con el/la profesor/a. Por tanto, los estudiantes matriculados en cursos combinados trabajan con ejercicios integrados en una plataforma y la mayoría de las veces esos estudiantes trabajan con ejercicios electrónicos que acompañan al libro de texto.

En cuanto a los programas híbridos, el referido estudio de Hermosilla (2014) insiste en que hacen falta más investigaciones en este campo para averiguar qué elementos son los más efectivos en ese tipo de programas. Por tanto, es fundamental averiguar los elementos de cada modelo. De este modo, a continuación proponemos que, dependiendo del tipo de elementos que incluyan esos programas, conviene etiquetarlos como cursos híbridos y cursos combinados.

Con esa clasificación se logra aprender más sobre el diseño y la eficacia de cada uno de esos cursos. Es por ello que a lo largo de este estudio el modelo híbrido se define como el tipo de curso que ofrece interacción en línea con el/la profesor/a de manera sincrónica. Del mismo modo, el modelo combinado se define como el tipo de curso que usa tecnología para substituir el tiempo presencial de una clase, pero sin que el/la profesor/a interactúe con el estudiante de manera sincrónica. De esta manera podremos ver claramente la eficacia de los distintos modelos que estudiamos. En este aspecto, coincidimos con el criterio de Hermosilla de que hacen falta destacar las diferentes condiciones de contexto, como, por ejemplo, la existencia de más o menos contacto en el aula, el tipo de tecnología que se usa en línea, si los estudiantes interactúan sincrónicamente con el/la profesor/a por medio de alguna herramienta y el porcentaje de contenido que se ofrece en línea, entre otras condiciones, a la hora de comparar ambos modelos. Ahora bien, comparar dos modelos supone tarea difícil debido a las muchas variables que hay que considerar (Doughty 2015).

A pesar de las investigaciones en la evolución de la segunda lengua en estudiantes matriculados en clases ofrecidas con diferentes modelos, nos encontramos que los resultados son mixtos y que todavía hay modelos y contextos que quedan sin explorar como el modelo

“híbrido a distancia”, dentro de un contexto universitario. Junto a ello, Van Deusen-Scholl (2015) insiste en que hacen falta investigaciones que estudien el dominio de la destreza oral en cursos de lengua en línea. Exceptuando el estudio de Blake y su equipo (2008) no hay datos disponibles de exámenes estandarizados que midan el dominio de la lengua en el contexto de la enseñanza a distancia. Los estudios que hay tienen limitaciones considerables como el uso de medidas subjetivas, pocos participantes en el estudio, o medir solo un nivel ya sea principiante o intermedio (Van Deusen-Scholl 2015). Es por ello que en este estudio se abordan las limitaciones de investigaciones previas. Por un lado, sigue siendo necesario clarificar el modelo de enseñanza de que se trate destacando las condiciones de contexto para aprender sobre la eficacia del curso; por otro lado, se estima que el tiempo en el aula en cursos “híbridos a distancia” es limitado comparado con el tiempo de los cursos presenciales y podría ser perjudicial a la hora de desarrollar la expresión oral de una segunda lengua. La investigación que nos ocupa pretende responder a las siguientes preguntas: ¿Tienen los estudiantes de los cursos “híbrido a distancia” y “presencial ALAO” el mismo dominio de expresión oral al terminar un curso de lengua? Si el modelo afecta la destreza oral de los estudiantes, ¿qué tipo de componentes de la destreza oral (pronunciación, fluidez, vocabulario, formación de oraciones) se ven más afectados?

<sh1>2. Modelos de cursos de enseñanza de lenguas

Con el objetivo de adentrarnos eficazmente en la intersección entre los campos de la tecnología y el aprendizaje de lenguas resulta imprescindible repasar con detalle cuatro modelos de cursos que se encuentran frecuentemente en el ámbito del aprendizaje de la lengua asistido por ordenador (ALAO). Estos modelos son: 1) curso en línea; 2) curso presencial; 3) curso combinado; y 4) curso híbrido. Igualmente, y como se expondrá a lo largo de esta sección, se usan los términos “presencial ALAO” e “híbrido a distancia” para aclarar las diferencias existentes entre el modelo combinado y el modelo híbrido. Véase Tabla 1.

En su influyente libro—*Learning on Demand...*—sobre la educación en línea en los Estados Unidos, Allen y Seaman (2010) definen un curso en línea como aquel en el que la mayor parte o todo el contenido—hasta el 80% o más—se ofrece en línea. Los cursos en línea surgieron en las instituciones académicas como un plan de estrategia en tiempos de crisis. La idea era poder acomodar a más estudiantes, aumentar los ingresos de la institución, no depender de un aula para impartir la clase, y ofrecer flexibilidad a los estudiantes. Dependiendo de las características del curso, los estudiantes trabajan en actividades de manera asincrónica, como por ejemplo dejar un mensaje oral para que el/la profesor/a lo escuche, conteste y califique posteriormente. Además, puede que se reúnan con el/la profesor/a de manera virtual para practicar la expresión oral y auditiva (Parry 2011), pero por lo general esta práctica no es común debido a factores diversos entre los que se destaca, por ejemplo, la diferencia horaria entre los distintos países o estados. Es más, para aclarar el modelo de un curso a distancia Allen y Seaman (2017: 6) empiezan definiendo la educación a distancia como aquella en la que usa uno o más tipos de tecnología para facilitar la enseñanza a aquellos estudiantes que están distanciados del profesorado y también se usa la tecnología para apoyar la interacción entre el profesorado y los estudiantes, ya sea de manera sincrónica o asincrónica. Con esta aclaración definen curso de educación a distancia como aquel en que el contenido instruccional se facilita exclusivamente mediante la educación a distancia. Además, dicho curso no se descalifica por el

hecho de que los estudiantes tengan que ir al campus universitario para recibir la orientación del curso, o para recibir apoyo tecnológico o hacer exámenes.

El segundo modelo de curso es el curso presencial o aquel en el que los estudiantes están presentes en el aula con el/la profesor/a. Los estudiantes trabajan fuera del aula con un manual de laboratorio. Ahora bien, dentro de los cursos presenciales, existen tres categorías: 1) los cursos tradicionales que no complementan el curso con el uso de la tecnología, como ocurría hace veinte años, y el contenido se ofrece por escrito y oralmente; 2) el curso reforzado con tecnología, como por ejemplo el uso de una plataforma (Allen y Seaman 2010) que incluye ejercicios que se autocorrigien y ejercicios que se corrigen manualmente, o también incluye foros de discusiones o la creación de blogs;² y 3) el presencial ALAO que se diferencia del reforzado debido a que un alto contenido de material se entrega en línea.

Según Allen y Seaman (2010) se les denomina cursos reforzados con tecnología cuando se llega a entregar en línea hasta un 29% de contenido. Grgurovic (2011) examina a un grupo de estudiantes matriculados en una clase de comprensión y expresión oral de nivel intermedio de inglés como segunda lengua y concluye que ese curso es combinado. Sin embargo, una inspección detallada del artículo revela que en ese curso de cuatro créditos se reúnen cuatro días en el aula y uno en el laboratorio de lenguas. Los datos de Grgurovic dejan claro que para la enseñanza de lengua asistida por ordenador (ELAO) usan una plataforma llamada *MyNorthStarLab* desarrollada por Pearson Longman. Los estudiantes trabajan un 74% (230 minutos de 310 minutos) del tiempo en el aula con el/la profesor/a y un 26% (80 minutos de 310 minutos) en el laboratorio de lenguas con la presencia del/a profesor/a. El tiempo que pasan en el laboratorio lo dedican a trabajar en actividades integradas en la plataforma. Si seguimos la definición y los porcentajes de Allen y Seaman (2010), este curso que Grgurovic estudia entra dentro del curso reforzado con tecnología porque la proporción del contenido que se entrega en línea es un 26%, es decir no alcanza al 30% para considerarlo como un curso combinado. Además, no se reemplaza tiempo en el aula, sino que se añaden ejercicios ALAO.

Brown (2016) cita a varios autores para aclarar que desde el 2010 las clases presenciales se han complementado con herramientas en línea. Es por ello que adoptamos el término “presencial ALAO” para hacer referencia a aquellos cursos que siguen el modelo presencial reforzado con tecnología, pero con un alto porcentaje de ALAO (30%–79%). En otras palabras, son cursos en que los estudiantes se reúnen semanalmente en el aula (ej. 3 días durante 2 horas cada sesión), pero aprovechan el espacio tecnológico para mejorar el aprendizaje de la lengua. Un ejemplo de dicho modelo se aprecia en el estudio de Hughes, Lo y Xu (2017), que usan la enseñanza asincrónica mediante foros de discusión y portafolios en un curso básico de chino para mejorar la escritura. También usan el espacio en línea del curso para trabajar con las cuatro destrezas del idioma al igual que trabajan con sintaxis y fonología de manera asincrónica y los mismos estudiantes gestionan su aprendizaje.

Grgurovic (2011), mencionado más arriba, definió el término combinado como una combinación de contacto presencial en el aula e instrucción en línea. Por su parte, Thorne (2003) añadió que es una mezcla de aprendizaje en línea con métodos de aprendizaje y desarrollo más tradicionales. Esa definición no es bastante específica como para poder diferenciar los modelos que existen hoy día. ¿Hablamos de curso combinado cuando se aprende en línea asincrónicamente sin reducir el tiempo presente en el aula? o ¿Se considera un curso combinado cuando se aprende en línea de manera asincrónica con el fin de sustituir un día en el aula? La respuesta a la primera pregunta sería la de un curso presencial reforzado con tecnología

ya que se aprende en línea asincrónicamente y no se reduce el tiempo presencial en el aula. Si dicho curso incorpora material ALAO con un alto porcentaje estaríamos hablando de un curso presencial ALAO. La respuesta de la segunda pregunta la aclara Young (2008) cuando especifica que un curso enseñado de manera combinada es aquel en el que se sustituye un día presencial por trabajo en línea de manera asincrónica. Es decir, si en un curso presencial los estudiantes se reúnen con el/la profesor/a tres veces a la semana, en un curso combinado se reúnen en el aula dos veces y el tercer día se sustituye con ejercicios electrónicos sin la presencia del/de la profesor/a. Por tanto, en el aula se interactúa y se hacen actividades comunicativas con ayuda del/a profesor/a y el tercer día el estudiante trabaja solo con diferentes materiales electrónicos. Otras investigadoras, como Scida y Saury (2006), Scida y Jones (2016), investigan otros modelos en los cuales en lugar de reducir una hora en el aula reducen dos horas y esas horas se reemplazan con actividades en línea de forma asincrónica, mediante una plataforma que administra el curso, para practicar gramática, vocabulario, comprensión auditiva, expresión lectora y escrita.

Bañados (2006) exploró un curso piloto de inglés como lengua extranjera que combinó clases presenciales con un programa que se integró en la plataforma de la Universidad de Concepción en Chile. Aunque Bañados no especifica el porcentaje o número de horas que los estudiantes pasaban en el aula interactuando con el/a profesor/a y aprendiendo la lengua, sí que indica que todas las semanas los estudiantes tenían conversaciones con hablantes nativos de inglés y que tenían que trabajar independientemente con el contenido presentado en la plataforma que usaban. Además, el profesorado pasaba una hora y media enseñando en el aula, además de dedicarle muchas más horas fuera del aula organizando, monitoreando en línea, y corrigiendo el trabajo que los estudiantes hacían en línea. Por lo tanto, podemos asumir que se sustituyó tiempo en el aula por trabajo en línea asincrónicamente. Goertler (2011) también presentó un curso de alemán de tercer semestre que se enseña con un modelo combinado. Los estudiantes se reúnen en el aula dos veces durante 75 minutos y otro día de la semana trabajan en línea por su cuenta durante 50 minutos ya sea con videos, lecturas, repaso de gramática, conversaciones simuladas asincrónicas u otras actividades como un blog, chats, foros de discusión o haciendo un wiki con otros estudiantes (4–6). Por tanto, vemos que el propósito de ofrecer un curso combinado es reemplazar cierto tiempo del aula con material de aprendizaje en línea de manera asincrónica. Recientemente, Godev (2014) presentó un estudio que demostró que el profesorado que enseña cursos de español combinados invierten el mismo tiempo de enseñanza que en los cursos presenciales. Su estudio es un buen ejemplo de un curso combinado, diferente a un curso híbrido, ya que reemplaza cierto tiempo en el aula con ALAO.

En el modelo híbrido se eliminan 1 o 2 días de contacto en el aula con el/la profesor/a y se imparte una clase virtual de manera sincrónica donde el estudiante interactúa con sus compañeros y el/la profesor/a mediante una herramienta como *Second Life (SL)* o *Connect*. La interacción suele ser una combinación oral y escrita. Además, los estudiantes trabajan electrónicamente con ejercicios de gramática, vocabulario, cultura mediante una plataforma que suele acompañar al libro de texto. Goertler (2011) presenta el cuarto año de alemán, que sigue el modelo de un curso híbrido. A pesar de que lo denomina combinado, se trata de un curso híbrido ya que ofrece sesiones virtuales y en el aula. Los estudiantes trabajan de manera asincrónica con el contenido que hay en la plataforma y además el curso ofrece sesiones en línea de interacción sincrónica usando el mundo virtual de SL. Goertler lo denomina combinado porque sigue la definición de Allen y Seaman (2010) según el porcentaje de contenido que se

ofrezca en línea; denominan a un curso como combinado/híbrido si su contenido en línea está entre el 30% y el 79%. Para evitar esa alternancia entre combinado e híbrido, a partir de ahora en este estudio se usa el término “híbrido a distancia” para indicar la comunicación simultánea y oral entre el/la profesor/a y los estudiantes, tanto en el aula como en sesiones virtuales. Véase la sección 4 para una descripción de este último modelo.

<Table 1 about here>

<caption>Tabla 1. Modelos de cursos de enseñanza de lenguas

<sh1>3. Evolución de los diferentes contextos de aprendizaje de una segunda lengua

La oferta de los cursos a distancia, comenzó en los años 90, seguida por la de los cursos combinados, como demuestra el curso de francés básico que Adair-Hauck y su equipo (1999) pusieron en práctica en 1996. Desde entonces, se han publicado distintos estudios empíricos que comparan modelos con resultados mixtos en cuanto a la adquisición de una segunda lengua. De este modo, supimos que los que aprendían una lengua mediante cursos combinados desarrollaban una expresión lectora y escrita más fuerte que aquellos que la aprendían en cursos presenciales sin tecnología (Adair-Hack, Willingham-Mclain y Youngs 1999) debido al entorno de aprendizaje, como, por ejemplo, las tareas hechas a través del correo electrónico, blogs, wikis o la interacción comunicativa mediante chat. Sin embargo, en un estudio longitudinal, Young (2008) no encontró diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la comprensión lectora de un examen de dominio de la lengua, ni en un examen de ubicación cuando comparó los resultados de los estudiantes de un curso combinado comparado con los resultados de los estudiantes de un curso presencial. En otro estudio comparativo de cursos híbridos y presenciales de un curso de primer semestre de francés, realizado por Chenoweth, Ushida y Murday (2006), se encontró una diferencia estadísticamente significativa en la expresión escrita que favorecía a los estudiantes del curso presencial.

En cuanto a la expresión oral, existía la preocupación de que los estudiantes que terminaban tanto cursos a distancia como cursos híbridos no tuviesen el mismo nivel de expresión oral que el que lograban los estudiantes que terminaban el curso presencial (Blake y su equipo (2008)). El estudio de Chenoweth, Ushida y Murday (2006) obtuvo resultados positivos al comparar los resultados de los exámenes finales de expresión oral y así confirmar que los estudiantes de primer y segundo año de español como de francés aprendían del mismo modo sin que importase el contexto híbrido o presencial. Young (2008) tampoco encontró diferencias estadísticamente significativas en la comprensión auditiva entre los grupos de los cursos combinados y presenciales. Lo que sí averiguó, al evaluar la destreza oral con el examen SOPI, fue que los estudiantes de los cursos combinados hicieron más tareas que los de los cursos presenciales. La investigación llevada a cabo por Blake y su equipo (2008) se valió del examen *Versant* para evaluar la expresión oral de los estudiantes que estaban matriculados en diferentes niveles de español y en cursos en línea, híbridos o presenciales. El propósito de su estudio fue el de comparar los resultados de la expresión oral del examen *Versant* con objeto de investigar el dominio lingüístico de los estudiantes. Los autores de ese estudio concluyeron que los estudiantes del primer año obtuvieron resultados parecidos en la evaluación de la expresión oral sin que importase su pertenencia a un curso en línea, híbrido o presencial.

<Table 2 about here>

<caption> Tabla 2. Estudios de diferentes modelos de cursos

<sh1>4. Los dos modelos del presente estudio: “híbrido a distancia” y “presencial ALAO”

En 2008–10 se diseñaron los modelos “híbrido a distancia” y “presencial ALAO” para el primer semestre y tercer semestre (véase Tabla 3). El primero se diseñó con objeto de ayudar a aquellos estudiantes cuyas circunstancias personales les impedían asistir diariamente a clase. Esos cursos se diseñaron con la idea de que el/la profesor/a que enseñase un modelo u otro le dedicase el mismo tiempo a la enseñanza. Por eso, en el modelo “híbrido a distancia” se redujo el tiempo de contacto que los estudiantes tenían con el/la profesor/a. Los estudiantes del “híbrido a distancia” pasaban 125 minutos de clase (100 minutos en el aula y 25 minutos en SL), comparados a los 200 minutos que pasaban los estudiantes del curso “presencial ALAO” en el aula. Sin embargo, el/la profesor/a pasaba 200 minutos enseñando cualquiera de estos modelos, ya que en el “híbrido a distancia” se conectaba sincrónicamente en línea dos días a la semana para trabajar con cuatro grupos pequeños (4–5 estudiantes de unos veinte estudiantes) dedicándole 25 minutos a cada grupo. Por ejemplo, el lunes el/la profesor/a se conectaba con dos grupos y el miércoles se conectaba con los otros dos grupos restantes. Cuando los estudiantes tenían dificultad para conectarse en el día asignado se les daba la oportunidad de conectarse con otro grupo y con otro/a profesor/a. Así que a veces un grupo podía estar compuesto de 4 estudiantes y en algunas ocasiones de 6 o 7.

Cuando se diseñó el modelo “híbrido a distancia” era de suma importancia que los estudiantes siguiesen practicando la expresión oral, por ello se decidió dividir el número total de estudiantes en cuatro grupos. En los cursos “híbridos a distancia” los estudiantes no solo se reunían con el/la profesor/a y el resto de los estudiantes en el aula y en línea, sino que hacían tareas cuando se reunían con hablantes nativos de español para entablar una conversación mediante SL. Ambos modelos estaban diseñados para aprender el mismo contenido, es decir, contenían el mismo número de exámenes, pruebas, proyecto final, etc. (véase Tabla 3) exceptuando que en el modelo “híbrido a distancia” los estudiantes tenían que hacer seis actividades orales y ocho conversaciones en SL para compensar los 75 minutos que no trabajaban en clase con el/la profesor/a y los compañeros. El motivo de usar SL en lugar de otra herramienta fue que se quería animar a los estudiantes para que hablaran y escribiesen de manera creativa, también se les quería motivar a usar una herramienta interesante e innovadora.

En ambos modelos y en el aula se pretendía fomentar el desarrollo de la lengua mediante la interacción y comunicación. Por tanto, los estudiantes de ambos cursos (primer y tercer semestre) y modelos trabajaban en parejas o grupos para alcanzar una meta y obtener un resultado específico en una actividad comunicativa. Se les pedía a los estudiantes que hablaran español en clase. Se esperaba que los estudiantes de ambos cursos y modelos pasaran diez horas semanales fuera de clase trabajando con diferentes tareas. La diferencia de ambos modelos se daba en las sesiones virtuales y, como ya se mencionó, en específicas tareas que tenían los estudiantes del modelo híbrido a distancia.

Para que los estudiantes estuviesen preparados y supiesen usar SL para las reuniones virtuales se les entrenó durante 50 minutos en el aula en el primer día de la segunda semana del semestre. El entrenamiento se les dio en inglés porque era necesario asegurarse que el idioma no suponía una barrera al aprender la tecnología de SL, como por ejemplo el hecho de crear un

Commented [MF 1]: He notado que el autor no tiene un criterio homogéneo para la cuestión de género en este caso, a veces deja “el profesor” sin su equivalente femenino

avatar. Después se procedió a darles instrucciones para aprender a mover el avatar (volar, saltar, andar con estilo, correr, caminar para adelante y atrás . . .), cambiarle el aspecto (ej. El color del pelo, la ropa, complementos . . .), ir de un lugar a otro, comunicarse oralmente y por escrito, compartir y aceptar notas. Todo esto se mostró en una clase y luego se les asignó como tareas para asegurarnos que podían moverse en el mundo virtual. Los estudiantes tuvieron clase en el aula durante las dos primeras semanas. Se planeó así para asegurarnos que todos los estudiantes podían manejarse en SL. Así que en la segunda semana se avanzó con el contenido del libro de texto y también nos aseguramos que los estudiantes hacían las tareas asignadas en SL y en caso de haber problemas se solucionaban en el momento. Durante esa segunda semana algunos estudiantes se quejaron porque no les daban valor a las tareas para aprender a usar la herramienta. Pensaban que estaban perdiendo el tiempo ya que las tareas asignadas fuera de clase no se relacionaban con el español aprendido en el aula. Sin embargo, se les aseguró que todas esas destrezas las necesitarían para poder presentar el proyecto final. En la tercera semana fue cuando comenzaron las reuniones virtuales. Los estudiantes firmaron un documento aceptando que el mundo virtual de SL reflejaba el mundo real, pero también había mucha fantasía. El documento indicaba que dependiendo del lugar donde estuviesen podrían encontrar lugares que eran apropiados para todos los públicos, o lugares destinados solo a los adultos. Así pues, si por cualquier razón se encontraban incómodos se les pedía que se saliesen de ese lugar y que actuasen como lo harían en la vida real (véase Pardo-Ballester 2011).

En dichas sesiones virtuales, pertenecientes a los cursos híbridos a distancia, se hablaba de manera natural. El/La profesor/a controlaba la conversación y llamaba a los estudiantes para que contestasen a sus preguntas. Se seguía este tipo de protocolo para evitar que las voces de los estudiantes se doblasen, y para darles, a todos, la oportunidad de practicar la lengua meta. Se practicaba el vocabulario y gramática que correspondiese con la lección asignada. Los estudiantes tenían la oportunidad de interactuar entre ellos. Durante el semestre estuvieron expuestos a escuchar otras voces ya que en varias ocasiones la clase fue interrumpida por unos que otros curiosos intrusos que se acercaban al lugar porque querían saber que hacíamos allí reunidos.³ El/La profesor/a en lugar de ignorarlos entablaba conversación con ellos y aunque los estudiantes no lo hicieron sí que estuvieron expuestos a una conversación auténtica y a diferentes pronunciaciones. Junto a ello, se recalca que los estudiantes, fuera de las sesiones virtuales, tenían la oportunidad de completar tareas de conversación con un hablante nativo usando SL con el fin de facilitar el aprendizaje y exponerlos a un *input* variado. Además de recibir ese *input* variado, como señala Long (2007), tenían más oportunidad de interactuar al hablar y negociar significados que son los elementos necesarios para aprender una lengua.

Ambos cursos se evaluaron para asegurarnos que usaban las mismas medidas y los mismos criterios. Siguiendo a Doughty (2015) es importante mencionar que los objetivos de los cursos eran los mismos con el fin de que ambos consiguieran un grado de competencia de la lengua española funcional según las guías de ACTFL.⁴ Se enseñaba con la misma pedagogía comunicativa relacionada con los objetivos del curso. Los estudiantes se matricularon en los cursos sabiendo de antemano el modelo del curso y por tanto suponemos que estaban satisfechos con su selección. El programa de español del departamento de lenguas en una universidad norteamericana decidió ofrecer dichos cursos para ofrecer flexibilidad a los estudiantes al mismo tiempo que algunos cumplían con uno de los requisitos al completar su grado. Para la destreza oral se les evaluó con el examen *Versant* que era una evaluación objetiva

y externa en lugar de usar un examen subjetivo de logro con sus profesores/as. También se les evaluó con exámenes de logro a lo largo del semestre.

<Table 3 about here>

<caption>Tabla 3. Características de cada modelo en este estudio

<sh1>5. Metodología

Este estudio adoptó un método mixto (Creswell 2012) para examinar la destreza oral de los estudiantes matriculados en dos cursos de lengua que usan tecnología. Se pretende responder a las siguientes preguntas: ¿Tienen los estudiantes de los cursos “híbrido a distancia” y “presencial ALAO” el mismo dominio de expresión oral al terminar un curso de lengua? Si el modelo afecta la destreza oral de los estudiantes ¿qué tipo de componentes de la destreza oral (pronunciación, fluidez, vocabulario, formación de oraciones) se ven más afectados? La recogida y análisis de datos son cuantitativos (*Versant*) y cualitativos (evaluaciones del profesorado, evaluaciones de los estudiantes al final del curso y entrevistas al profesorado). La triangulación de los datos obtenidos de distintas fuentes permite interpretar y corroborar los resultados (Creswell 2012).

<sh2>5.1 Participantes

En este estudio de expresión oral participaron 132 estudiantes (véase Tabla 4). Se recogieron datos de 148 participantes, pero el número quedó más reducido debido a los resultados del pre-test. Los estudiantes de estos cursos tenían una edad promedio de 19 años y algunos habían estudiado español por unos años ($M = 1.9$, $DE = 1.03$). Los participantes del estudio se habían matriculado en dichos cursos por su propia cuenta, y los del tercer semestre ya tenían experiencia con el modelo híbrido porque habían tomado el primer, segundo o ambos semestres con dicho modelo. Cuatro profesores (A, C, D y E) eran nativos hablantes de español de España, Argentina, Colombia y México, respectivamente, y la profesora B era hablante nativa del inglés con veinte años de experiencia enseñando español. La profesora A era la directora del programa de español con 12 años de experiencia enseñando español mientras que los profesores C, D y E eran estudiantes de doctorado y los dos últimos de maestría y asistentes de enseñanza con cinco y dos años de experiencia en la docencia. Las profesoras C y D a pesar de tener solo dos años de experiencia enseñando hacían muy bien su trabajo y los estudiantes las habían evaluado como excelentes profesoras. Los tres profesores/as que enseñaban los cursos híbridos a distancia tenían experiencia enseñando en el mundo virtual de SL. A pesar de haber una diferencia en cuanto al número de años de enseñanza todo el profesorado había seguido un entrenamiento y la enseñanza era sistemática. Además, se usaba el mismo manual pedagógico y se preparaba y compartía otros materiales (ej. presentaciones de *PowerPoint*, exámenes...).

<Table 4 about here>

<caption>Tabla 4. Sinopsis de los participantes

<sh2>5.2 Diseño del estudio y procedimiento

El objetivo de esta investigación fue comparar las medidas de expresión oral de los estudiantes matriculados en ambos modelos con el fin de saber si tenían el mismo dominio en dicha destreza al final del semestre. Dada la naturaleza de ambos modelos en los que se ofrecían el mismo contenido, se formuló la hipótesis de que los estudiantes de ambos grupos tendrían el mismo nivel de expresión oral, es más no se esperaba una diferencia de calificación en la destreza oral porque dicha destreza se adquiere con una mayor exposición al idioma o cuando el estudiante está fuera del contexto del aula como ocurre cuando se estudia en el extranjero. Para demostrarla se recopilaron medidas repetidas pre-y-post-test durante la primera semana del semestre y la quinceava semana del semestre. Al final del curso los estudiantes tenían que examinarse oralmente usando el instrumento *Versant*, así que se les dijo que hiciesen el pre-test para que practicasen con el mismo, al mismo tiempo que servía de examen diagnóstico. Las dos variables independientes fueron el nivel de español (Span 101 o Span 201) y el modelo de curso (“híbrido a distancia” vs. “presencial ALAO”) en el que estaban matriculados los participantes, y las variables dependientes fueron las cinco categorías del examen *Versant*. Al final del curso también se recogieron datos cualitativos para interpretar los resultados de la destreza oral.

<sh2>5.3 Instrumento de medida

Para evaluar la destreza oral de los participantes se recopilaron datos que provenían del pre y post-test del examen oral *Versant* de español. *Versant* es un examen de la editorial Pearson (2008a; 2008b) que mide el grado de competencia en la lengua española y ha mostrado tener una fuerte correlación con calificaciones humanas de la destreza de una lengua (Bernstein, Rosenfeld, Townshend, et al. 2004). La calificación de este instrumento es automática y abarca varios ejercicios: leer en voz alta, escuchar oraciones y repetir las, decir el opuesto de una palabra dada, responder brevemente a preguntas abiertas, ordenar oraciones a partir de palabras desordenadas, responder extensamente a preguntas abiertas, y escuchar una historia y contarla de nuevo (Apéndice A). Estos tipos de ejercicios de respuestas limitadas semejantes al tipo de preguntas de selección múltiple o respuestas para seleccionar cierto o falso no reflejan la realidad de una conversación. Gleason (2014) nos informa que *Versant* no evalúa un tipo de discurso interactivo y al ser corregido automáticamente ignora una comunicación real, es decir los componentes del examen evalúan el vocabulario, morfología y sintaxis. En el Apéndice A se aprecia un ejemplo tal y como lo reciben los participantes. La calificación de este instrumento abarca cinco categorías: el total de la destreza oral, junto a calificaciones para la pronunciación, la fluidez, el vocabulario, y la destreza para formar oraciones (sintaxis).

<sh2>5.4 Evaluaciones del profesorado

Para evaluar al profesorado se diseñó una plantilla con el fin de observar y registrar información directa sobre actividades y conductas (Maxwell 2012) que ocurrieran en el aula o en el mundo virtual de SL. Esta plantilla incluía cuatro partes: a) Información sobre el curso (fecha, nivel de curso, profesor/a., observador/a); b) Contenido de la clase observada (gramática, respuesta de los estudiantes, trabajo en parejas y grupo . . .); c) Aspectos positivos de la enseñanza; y d) sugerencias. Además, todo lo que ocurría durante la observación se apuntó detalladamente para poder reflexionar sobre dicha observación. Con las observaciones no solo se pretendía tener información sobre la eficacia del/de la profesor/a sino que los apuntes de

campo servían para aprender sobre el comportamiento y reacción de los estudiantes ya que como Chapelle (2005) remarca es importante saber lo que los estudiantes hacen no solo lo que piensan o lo que dicen que hacen. Las observaciones llevadas a cabo en los cursos presencial ALAO incluían cuatro, dos en el aula y dos en el laboratorio de lenguas. Con un total de 200 minutos. Los cursos híbridos a distancia incluían seis observaciones, tres en el aula y seis en SL. Con un total de 350 minutos.

<sh2>5.5 Evaluaciones de los estudiantes

Al final del curso los estudiantes evaluaron el curso y sus respectivos profesores/as. El formulario incluía quince declaraciones sobre el/la profesor/a y el curso, de las cuales solo dos nos ocupa: Este curso desarrolló su capacidad para hablar/escuchar en la lengua meta. Los estudiantes tenían que contestar seleccionando una letra en una escala de cinco: A correspondía con la calificación de “muy bajo = 1” y E “muy alto = 5”. También se analizaron los comentarios cualitativos de los estudiantes.

<sh2>5.6 Entrevistas al profesorado

Al final del curso se entrevistó al profesorado de los cursos “híbridos a distancia” con el fin de llegar a comprender profundamente la enseñanza y aprendizaje de la destreza oral. Para tener una buena relación y reducir la ansiedad durante las entrevistas (Merriam 2009) se inició una conversación amigable con el profesorado. Junto a ello, se aseguró un proceso exitoso durante las entrevistas manteniendo una posición neutral sin interrogar al profesorado sobre sus opiniones (Merriam 2009). Se siguió el tipo de entrevistas semiestructuradas y se basaron en investigaciones anteriores sobre la evaluación de ALAO (Chapelle 2001). Véase Apéndice B.

<sh2>5.7 Análisis de datos

Se analizaron los datos comparando los grupos “híbrido a distancia” y “presencial ALAO” mediante la prueba T para muestras independientes. Además, se realizó un análisis descriptivo midiendo la correlación de Pearson para las cinco categorías del examen *Versant* que se hicieron en el pre-y-post-tests. Finalmente, se utilizó MANOVA para determinar si las diferencias entre los dos grupos eran o no significativas.

<sh1>6. Resultados

Esta investigación comparó dos grupos de estudiantes partiendo de las pruebas pre-test, con objeto de comprobar si ambos grupos tenían el mismo nivel al principio de semestre.

<sh2>6.1 Prueba T para el primer semestre de español, correlación de Pearson y MANOVA

Este estudio partió de la prueba T, relativa a muestras independientes, para comparar la destreza oral de los dos grupos. No se encontraron diferencias significativas en las calificaciones pre-totales para el primer semestre del grupo híbrido ($M = 24.16$, $DE = 3.33$) y del grupo presencial ($M = 23.03$, $DE = 3.35$), $t(61) = 1.346$, $p = 0.183$. Tampoco se encontraron

diferencias significativas para las cuatro subcategorías del examen: Pre-fluidez para el primer semestre del grupo híbrido ($M = 27.13$, $DE = 5.32$) y grupo presencial ($M = 26.48$, $DE = 6.28$), $t(61) = 0.440$, $p = 0.662$; pre-vocabulario para el primer semestre del grupo híbrido ($M = 21.63$, $DE = 2.70$) y grupo presencial ($M = 20.51$, $DE = 1.87$), $t(61) = 1.920$, $p = 0.060$; pre-pronunciación para el primer semestre del grupo híbrido ($M = 34.10$, $DE = 2.52$) y grupo presencial ($M = 33.72$, $DE = 2.95$), $t(61) = 0.536$, $p = .594$ y para la pre-oración del grupo híbrido ($M = 22.96$, $DE = 3.48$) y del grupo presencial ($M = 22.33$, $DE = 4.17$), $t(61) = 0.650$, $p = 0.518$. Estos resultados sugieren que ambos grupos tienen el mismo nivel de expresión oral en todas las categorías.

En la Tabla 5 se aprecia un patrón significativo de correlaciones entre las variables dependientes lo cual sugiere que MANOVA es factible.

<Table 5 about here>

<caption> **Tabla 5. Correlación de Pearson, media y desviación estándar asociadas con el test *Versant* de estudiantes del primer semestre**

Nota: $N = 63$, ** correlaciones estadísticamente significativas ($p < 0.01$) y * correlaciones estadísticamente significativas ($p < 0.05$)

Se llevó a cabo el análisis MANOVA de un factor. Se transformaron las diez variables dependientes de las pruebas pre y post (expresión oral total, fluidez, vocabulario, formación de oraciones, y pronunciación) para trabajar con solo cinco variables. La transformación se realizó restandole a cada calificación de las categorías de las pruebas post la calificación correspondiente de las pruebas pre. Por ejemplo, para obtener la variable trans-total se tomó la calificación post-total (ej. 29) y se le restó la calificación pre-total (ej. 26) resultando la calificación para la variante trans-total (ej. $29 - 26 = 3$). Así sabemos que un participante en la categoría de expresión oral total mejoró 3 puntos.

No se encontró ninguna diferencia significativa en el análisis de la traza de Pillai = $F(5, 57) = 1.4$, $p = 0.238$, $\eta^2 = 0.10$ entre los dos modelos con respecto a las cinco variables dependientes. Antes de llevar a cabo una serie de ANOVAS, se puso a prueba el supuesto de homogeneidad de varianza para las variables dependientes mediante los contrastes de Levene. Este supuesto se cumplió para todas las categorías del *Versant* [trans-total: $F(1,61) = 0.837$, $p = 0.364$; trans-oración: $F(1,61) = 0.342$; $p = 0.561$; trans-fluidez: $F(1,61) = 0.268$, $p = 0.607$; trans-pronunciación: $F(1,61) = 0.600$, $p = 0.939$ y trans-vocabulario $F(1,61) = 5.24$, $p = 0.025$]. Todas las variables pasaron el contraste de Levene, ya que no resultaron ser estadísticamente significantes ($p > .05$). Los resultados ANOVA mostraron que hubo diferencias significativas entre los modelos en la calificación global del *Versant*: trans-global $F(1,61) = 4.21$, $p = 0.044$, $\eta^2 = 0.065$ (híbrido con $M = 5.86$, $DE = 5.25$ y el presencial con $M = 3.48$ y $DE = 3.91$) y en la trans-fluidez $F(1,61) = 7.05$, $p = 0.010$, $\eta^2 = 0.104$ (híbrido con $M = 6.43$, $DE = 7.28$ y el presencial con $M = 1.72$ y $DE = 6.77$) favoreciendo al curso híbrido. No hubo diferencias significativas en las tres restantes variables: trans-vocabulario $F(1,61) = 0.364$, $p = 0.549$, $\eta^2 = 0.006$ (híbrido con $M = 3.13$, $DE = 8.40$ y el presencial con $M = 2.09$ y $DE = 5.04$), trans-oración $F(1,61) = 0.435$, $p = 0.512$, $\eta^2 = .007$ (híbrido con $M = 5.43$, $DE = 6.21$ y el presencial con $M = 4.39$ y $DE = 6.27$), y trans-pronunciación $F(1,61) = 0.232$, $p = 0.132$, $\eta^2 = 0.037$ (híbrido con $M = 4.36$, $DE = 4.18$ y el presencial con $M = 2.75$ y $DE = 4.18$).

<sh2>6.2 Evaluaciones de los estudiantes y evaluaciones del profesorado del primer semestre de español

Los estudiantes evaluaron al final del curso al profesorado y el curso en el que estaban matriculados. La media de todo el profesorado fue excelente ($M = 4.82$, $DE = 0.24$) y también se obtuvieron muy buenos valores para los cursos ($M = 3.97$, $DE = 0.92$). Estos datos indican que a pesar de la diferencia de años de experiencia enseñando los estudiantes no notaron ninguna diferencia ya que había sistematicidad en la pedagogía y en el día a día de la enseñanza. En ambos cursos los estudiantes también habían calificado el desarrollo de la destreza de hablar y de escuchar muy bien ($M = 3.78$, 3.53 ; $DE = 0.99$, 0.99) lo que nos indica que los estudiantes estaban más que satisfechos con el tipo de actividades que se llevaron a cabo en clase. Las evaluaciones que otro/a profesor/a llevó a cabo para evaluar al profesorado confirman estos datos. Cuando otro/a profesor/a evaluó al profesorado se recaló la eficacia de la pedagogía y se les aplaudieron por el entusiasmo que ponían en la enseñanza, la gran participación de los estudiantes y la interacción en español que se dio en cada clase observada. Esta eficacia, entusiasmo e interacción también se pudo ver en las clases que se llevaron a cabo en el mundo virtual de SL. La única observación que se anotó en las sesiones del aula o de SL fue que se cubrían más actividades y se apresuraba más a los estudiantes para poder mantener el ritmo al igual que lo hacía el curso presencial ALAO.

Algunos estudiantes dieron sugerencias sobre los cursos y aprendimos que ocho estudiantes del curso presencial no estaban contentos con el examen *Versant* por considerarlo muy difícil para el nivel y otros cuatro se quejaban de haber practicado pronunciación al final de curso, con el fin de prepararlos para el examen oral, en lugar de haber practicado esta destreza desde el principio del curso.

En el modelo híbrido a distancia supimos que dos estudiantes no estaban satisfechos con SL porque a veces había problemas tecnológicos, y a otro estudiante no le gustaba el modelo híbrido porque necesitaba más contacto con la profesora en el aula. Dos estudiantes también notaron que pasaban muchas horas completando tareas fuera de clase y les resultaba abrumador, pero la clase estaba organizada y los ayudaba a aprender la lengua. Además, también reconocieron que la clase avanzaba muy rápido. Este comentario coincide con el que un profesor dio al evaluar a la profesora A. Pero a pesar de que iba rápido un estudiante comentó que, a veces, algunas actividades le resultaron repetitivas. Seis estudiantes también halagaron la ayuda que recibieron para desarrollar la destreza oral gracias a las sesiones virtuales e interacciones con hispanohablantes. Reconocieron que a pesar de que ser difíciles les gustaba hacerlas.

<sh2>6.3 Prueba T para el tercer semestre de español, correlación de Pearson y MANOVA

Este estudio partió de la prueba T, relativa a muestras independientes, para comparar la destreza oral de los dos grupos. En cuanto al tercer semestre de español, tampoco se encontró ninguna diferencia significativa para la nota pre-total para el grupo híbrido ($M = 33.51$, $DE = 1.06$) y grupo presencial ($M = 32.44$, $DE = 0.894$), $t(67) = .0774$, $p = 0.442$. Ni tampoco para ninguna de las subcategorías: el dominio de vocabulario en el grupo híbrido ($M = 27.51$, $DE = 11.50$) y grupo presencial ($M = 25.05$, $DE = 8.10$), $t(67) = 1.006$, $p = 0.319$; la fluidez en el

grupo híbrido ($M = 37.77$, $DE = 6.67$) y grupo presencial ($M = 36.56$, $DE = 6.80$), $t(67) = 0.555$, $p = 0.581$; la pronunciación del grupo híbrido ($M = 42.09$, $DE = 5.80$) y grupo presencial ($M = 41.47$, $DE = 5.58$), $t(67) = 0.453$, $p = 0.657$; y la formación de oraciones del grupo híbrido ($M = 30.74$, $DE = 8.69$) y del grupo presencial ($M = 30.39$, $DE = 7.64$), $t(67) = 0.176$, $p = 0.861$. Estos resultados de *Versant* a principios de semestre indican que los estudiantes de tercer semestre de ambos cursos estaban al mismo nivel en las cinco categorías.

<Table 6 about here>

<caption> **Tabla 6. Correlación de Pearson, media y desviación estándar asociadas con el test *Versant* de estudiantes del tercer semestre**

Nota: $N = 69$, ** correlaciones estadísticamente significativas ($p < 0.01$) y * correlaciones estadísticamente significativas ($p < 0.05$)

En la Tabla 6 se aprecia que las correlaciones de Pearson entre casi todas las variables dependientes, exceptuando los datos que no fueron significativos, se correlacionan entre ellas en el rango moderado (Meyers, Gamst y Guarino 2006) lo cual indica que se puede llevar a cabo el análisis de MANOVA para determinar si había o no diferencias significativas entre las categorías del *Versant* considerando el modelo de curso para el tercer semestre de español. No se encontró ninguna diferencia significativa en el análisis de la traza de Pillai = 0.32, $F(5, 63) = 4.14$, $p = 0.837$, $\eta^2 = 0.03$ entre los dos modelos con respecto a las cinco variables dependientes. Antes de llevar a cabo una serie de ANOVAS, se puso a prueba el supuesto de homogeneidad de varianza para las variables dependientes mediante los contrastes de Levene. Este supuesto se cumplió para todas las categorías del *Versant* [trans-total: $F(1,67) = 0.245$, $p = 0.622$; trans-oración: $F(1,67) = 1.122$; $p = 0.293$; trans-fluidez: $F(1,67) = 0.224$, $p = 0.638$; trans-pronunciación: $F(1,67) = 3.03$, $p = 0.086$ y trans-vocabulario $F(1,67) = 5.21$, $p = 0.026$]. Todas las variables pasaron el contraste de Levene, ya que no resultaron ser estadísticamente significativas ($p > .05$). Específicamente, la prueba de Levene sugiere que la varianza asociada con el vocabulario no era homogénea, pero una inspección de las desviaciones típicas (ver Tabla 6) nos indican que ninguna de las desviaciones típicas mayores cuadruplicaba el tamaño de la menor, por eso en este caso ANOVA es sólido (Howell 2009). Los resultados ANOVA mostraron que no hubo diferencias significativas entre los modelos en las cinco categorías del *Versant*: trans-global $F(1,67) = 0.113$, $p = 0.738$, $\eta^2 = 0.002$, trans-vocabulario $F(1,67) = 0.307$, $p = 0.581$, $\eta^2 = 0.005$, trans-oración $F(1,67) = 0.000$, $p = 0.998$, $\eta^2 = 0.000$, trans-fluidez $F(1,67) = 0.359$, $p = 0.551$, $\eta^2 = 0.005$ y trans-pronunciación $F(1,67) = 0.083$, $p = 0.774$, $\eta^2 = 0.001$.

<sh2>6.4 Evaluaciones de los estudiantes y del profesorado del tercer semestre de español

La media del profesorado fue excelente ($M = 4.52$, $ED = 0.50$) y al igual que lo fue para los cursos ($M = 4.11$, $ED = 0.83$). El desarrollo de la destreza de hablar y de escuchar fue bueno o muy bueno respectivamente ($M = 3.90, 4.03$; $ED = 0.86, 0.83$) indicando que las actividades seleccionadas para la enseñanza eran eficaces. Los resultados cuando un profesor/a evaluó al profesorado indicaron ser excelentes al igual que los que se obtuvieron en el primer semestre. Todos seguían la misma pedagogía y las clases observadas eran casi idénticas debido a que el

material se compartía entre todas las sesiones. Con los comentarios de los estudiantes se apreció que tres estudiantes no estaban satisfechos con el examen *Versant* por cubrir temas que no se habían estudiado durante el semestre y porque a la hora de repetir párrafos no podían recordarlos completamente. Dos estudiantes del curso híbrido pensaban que no habían tenido suficiente práctica hablando y que todavía necesitaban desarrollar esta destreza. Reconocían que la práctica los ayudaría al igual que escuchar a otra gente hablando el idioma. Un estudiante comentó el deseo de haber tenido más práctica con la comprensión auditiva. Tres estudiantes comentaron sobre la eficacia del curso por el hecho de acoplarse a sus horarios.

<sh2>6.5 Entrevistas al profesorado de los cursos híbridos a distancia

La profesora A reconoció que SL era una oportunidad para practicar el idioma de la forma más parecida a la vida real. Es más, los estudiantes introvertidos participaban durante las sesiones virtuales, lo cual no siempre ocurría en el aula. Durante las sesiones en SL los estudiantes tuvieron la oportunidad de escuchar a otros hablantes nativos del español. La mayoría de los estudiantes llegaron a clase con una actitud positiva después de haber entablado una conversación con un hispanohablante. Los encuentros presenciales en el aula sirvieron para hablar sobre esos encuentros dando más oportunidad a los estudiantes para interactuar con la profesora y compañeros. Reconoció que para los estudiantes principiantes resultaba más difícil entablar una conversación con un hablante nativo, pero a pesar de que podría resultar difícil consideraba la interacción positiva.

Lo que le impresionó a la profesora B sobre las conductas de sus estudiantes en el mundo virtual fue que hablaban más en SL que en el aula. Le parecía que los estudiantes estaban mejor preparados en SL que cuando asistían al aula. Otra observación fue que los estudiantes introvertidos participaban más en SL que en el aula. También pensaba que SL era una excelente fuente para explorar lugares con el fin de entablar una conversación con hispanos hablantes porque además este tipo de interacción motivaba a los estudiantes más que otro tipo de actividades.

El profesor E pensaba que SL podía ofrecer muchas posibilidades para explorar temas en un entorno simulado, pero después de enseñar se dio cuenta que no había una gran variedad de ambientes y en muchos casos los espacios públicos están limitados. A pesar de que estaba de acuerdo en que enseñar con SL era apasionante, nos informó en que se necesitaban más entornos que fueran seguros para los estudiantes. No pensaba que conversar con un hispano hablante fuese conveniente para los principiantes porque podría ser confuso, pero sin embargo estaba de acuerdo que para los estudiantes de nivel intermedio era beneficioso este tipo de diálogos. Hacía participar a sus estudiantes en el mundo virtual haciéndoles que describiesen el entorno con el fin de que practicasen vocabulario. Vio SL como la manera para facilitar la participación para los estudiantes introvertidos y confirmó que las notas de participación de algunos estudiantes eran más altas comparadas a las de las reuniones en el aula.

<sh1>7. Conclusiones

En el tercer semestre los resultados de ambos modelos tienen el mismo nivel de expresión oral según se mostró en todos los componentes del examen *Versant*. Sin embargo, los resultados de este estudio indican que los estudiantes del primer semestre del modelo híbrido a

distancia superaron a los estudiantes del grupo presencial en la calificación global y salieron también mejor en la fluidez. Estos resultados fueron inesperados ya que el contenido de los cursos era idéntico. La única diferencia entre ambos grupos fue que el “híbrido a distancia” pasó 75 minutos semanales sin interactuar con el/la profesor/a y los compañeros. Sin embargo, para compensar esa pérdida de interacción oral, los estudiantes hicieron tareas con hispanohablantes mediante SL. Los resultados, aunque sorprendentes, corroboran los sentimientos de los estudiantes sobre el examen *Versant* que se mostraron en las evaluaciones de final de curso. Quizás el examen seleccionado para medir la destreza oral puede que no fuese el más adecuado para evaluar a los estudiantes ya que no se refleja la interacción que se llevaba a cabo tanto en el aula como en SL. Cuando no se percibe bien una medida puede que ese sentimiento se repercuta en el resultado de los ejercicios (Bachman 2001). Dicho esto, tras leer los comentarios de los estudiantes averiguamos que algunos de los estudiantes del curso presencial detestaban el examen porque no se relacionaba con las actividades comunicativas que normalmente hacían en clase. El examen le daba más importancia a la pronunciación en lugar de enfocarse en la comunicación. A pesar de que hay investigaciones (Bernstein, Rosenfeld, Townshend, et al. 2004) que sugieren que *Versant* es un examen fiel para medir la destreza oral se necesitan estudios que tengan en cuenta las reacciones de los estudiantes. Este estudio demostró que algunos de los estudiantes son reacios a dicho examen por no reflejar diálogo debido a la falta de un interlocutor lo cual se aleja mucho de las conversaciones que ocurren en la vida real.

Los resultados de este estudio permiten desarrollar varias implicaciones didácticas. Primero, los hallazgos de este estudio confirman la importancia que tiene la interacción oral con hablantes nativos ya sea guiada o libre, ya que, como observó Long (2007) la oportunidad de interactuar ofrece *input* variado y ayuda a practicar la lengua además de exponerse a correcciones gramaticales o explicaciones de vocabulario y cultura. Segundo, el estudio ratifica el efecto beneficioso de la interacción sincrónica en línea en grupos pequeños de estudiantes con el/la profesor/a durante 25 minutos para mejorar la lengua y quizás eso ayuda a adquirir fluidez. El hecho de repetir varias veces palabras y estructuras gramaticales y de escuchar atentamente a los compañeros y profesor/a—ya que el profesor/a controlaba la conversación y por tanto los estudiantes no sabían cuándo les tocaba hablar—también debe haber tenido un impacto en la fluidez. Las conversaciones mantenidas durante estas reuniones virtuales se hicieron practicando el vocabulario y la gramática del texto con un enfoque comunicativo, aunque para los estudiantes eran 25 minutos intensos porque al ser grupos pequeños (4–7) tenían más oportunidad de hablar que la que tenían en el aula durante 50 minutos con un grupo de 25 o 30 estudiantes. Tercero, se recomienda promocionar los cursos antes de ofrecerlos, explicándoles su estructura a sus estudiantes lo cual es de un gran valor. Es fundamental que los estudiantes sepan que estos cursos se ofrecen para aquellos que tengan cierto perfil: la pasión por la tecnología, los calendarios apretados, la gran distancia para llegar al campus, o la imposibilidad de asistir a clase cuatro días a la semana. Finalmente, se enfatiza que hay que entender la necesidad de aprovechar las herramientas que se ofrecen en línea y repensar como darle un cambio a la manera de enseñar sincrónicamente en línea, para que los estudiantes obtengan en todo momento de sus clases virtuales el beneficio adecuado de las mismas.

A pesar de que este estudio contribuye con los resultados obtenidos de los análisis demostrando que los estudiantes del grupo híbrido a distancia avanzan al mismo nivel que los participantes del grupo presencial ALAO existen limitaciones. Este estudio comenzó con 148 estudiantes, pero los resultados del pre test mostraron que los del grupo híbrido a distancia, para

ambos niveles de español, entraron al curso con más nivel en la formación de oraciones. Debido a esto y para asegurarnos que los datos fuesen fiables se eliminaron aquellos participantes que tenían calificaciones que destacaban del resto de las calificaciones. Se hizo lo mismo para aquellos estudiantes de los grupos presencial ALAO. Segundo, el examen elegido no corresponde con la pedagogía usada en el aula para ambos modelos y puede que los del curso híbrido tuviesen ventaja ya que estaban acostumbrados a trabajar con la tecnología a la hora de asistir a clase, hacer tareas y exámenes. Los del curso híbrido no se mostraron reacios al examen, en cambio los estudiantes del curso presencial indicaron que no les gustó el formato del examen.

NOTAS

¹ ALAO es el “aprendizaje de la lengua asistido por ordenador” que en inglés corresponde a las siglas CALL

² Ver Goertler (2011) para la descripción del primer año de un curso de alemán reforzado con tecnología.

³ A pesar de que la universidad disponía de un lugar seguro en SL para impartir clases se decidió usar lugares públicos como una discoteca, un restaurante, un bosque, la playa, un estadio, un salón de conferencias, una casa y otros, porque se quería que los estudiantes estuviesen expuestos a un ambiente fuera del aula semejante al que se puede encontrar en la vida real.

⁴ ACTFL por sus siglas en inglés American Council on the Teaching of Foreign Languages. Después de terminar el curso Español 101 se esperaba que alcanzasen un nivel de principiante medio y después del curso Español 201 un nivel intermedio medio.

OBRAS CITADAS

- Adair-Hauck, Bonnie, Laurel Willingham-Mclain, y Bonnie E. Youngs. (1999). “Evaluating the Integration of Technology and Second Language Learning”. *CALICO Journal*, vol. 17, no. 2, pp. 269–306.
- Allen, I. Elaine, y Jeff Seaman. (2017). *Digital Learning Compass: Distance Education Enrollment Report 2017*. Babson Survey Research Group.
- . (2010). *Learning on Demand: Online Education in the United States 2009*. Babson Survey Research Group.
- Bañados, Emerita. (2006). “A Blended-learning Pedagogical Model for Teaching and Learning EFL Successfully through an Online Interactive Multimedia Environment”. *CALICO Journal*, vol. 23, no. 3, pp. 533–50.
- Bachman, Lyle F. (2001). “Some Construct Validity Issues in Interpreting Scores from Performance Assessments of Language Ability”. *New Perspectives and Issues in Educational Language Policy: In Honour of Bernard Dov Spolsky*, editado por Robert L. Cooper, Elana Shohamy y Joel Walters, Benjamins, pp. 63–90.
- Bernstein, Jared, Elizabeth Rosenfeld, Brent Townshend, y Isabella Barbier (2004). “An Automatically-scored Spoken Spanish Test and its Relation to OPIs”. Conference on the International Association for Language Assessment (IAEA) 2004. Pennsylvania. Presentación.

- Blake, Robert J., Nicole L. Wilson, María Cetto, y Cristina Pardo-Ballester. (2008). "Measuring Oral Proficiency in Distance, Face-to-Face, and Blended Classrooms". *Language Learning and Technology*, vol. 12, no. 3, pp. 114–27.
- Brown, Michael Geoffrey. (2016). "Blended Instructional Practice: A Review of the Empirical Literature on Instructors' Adoption and Use of Online Tools in Face-to-face Teaching". *Internet and Higher Education*, vol. 31, pp. 1–10.
- Chapelle, Carol. (2005). "Interactionist SLA Theory in CALL Research". *CALL Research Perspectives*, editado por Joy L. Egbert y Gina M. Petrie, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 53–64.
- . (2001). *Computer Applications in Second Language Acquisition*. Cambridge UP.
- Chenoweth, N. Ann, Eiko Ushida, y Kimmaree Murday. (2006). "Student Learning in Hybrid French and Spanish Courses: An Overview of Language Online". *CALICO Journal*, vol. 24, no. 1, pp. 115–45.
- Creswell, John W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Prentice Hall.
- Doughty, Catherine J. (2015). "Accountability of Foreign Language Programs". *The Modern Language Journal*, vol. 99, pp. 412–15.
- Gleason, Jesse. (2014). "Meaning-based Scoring: A Systemic Functional Linguistics Model for Automated Test Tasks". *Hispania*, vol. 97, no. 4, pp. 666–88.
- Godev, Concepción. (2014). "First-year Hybrid Spanish Courses: How Instructors Manage Their Time". *Hispania*, vol. 97, no. 1, pp. 21–31.
- Goertler, Senta. (2011). "For a Smoother Blend: Lessons Learned from Blended Instruction". *The Role of CALL in Hybrid and Online Language Courses*, editado por Sarah Huffman y Volker Hegelheimer, Iowa State U.
- Grgurovic, Maja. (2011). "Blended Learning in an ESL Class: A Case Study". *CALICO Journal*, vol. 29, no. 1, pp. 100–17.
- Hermosilla, Luis. (2014). Hispania Guest Editorial. "Hybrid Spanish Programs: A Challenging and Successful Endeavor". *Hispania*, vol. 97, no. 1, pp. 2–4.
- Howell, David C. (2009). *Statistical Methods for Psychology*. Thompson Wadsworth.
- Hughes, Neil, Lan Lo y Sujing Xu, S. (2017). "Blended Chinese Language Learning Design: An Integrative Review and Synthesis of the Literature". *The Language Learning Journal*, pp. 1–19.
- Long, Michael H. (2007). *Problems in SLA*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Maxwell, Joseph A. (2012). *Qualitative Research Design: An interactive Approach*. Sage.
- Merriam, Sharan B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation: Revised and Expanded from Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. Jossey-Bass.
- Meyers, Lawrence S., Glenn Gamst, y A.J. Guarino. (2006). *Applied Multivariate Research: Design and Interpretation*. Sage.
- Muñoz, Carmen, editora. (2006). *Age and the Rate of Foreign Language Learning*. Multilingual Matters.
- Pardo-Ballester, Cristina. (2011). "Second Languages and Second Life: Collaborative Learning Activities". *The Language Educator*, vol. 6, no. 1, pp. 56–59.
- Parry, Mark. (2011). "Foreign-language Instruction, Digitally Speaking". *The Chronicle of Higher Education*, pp. 1–5.

- Pearson Education. (2008a). *Versant Spanish Test: Technical Report, Version 0109b*.
---. (2008b). *Versant for English test design and validation*. Pearson Education.
- Scida, Emily, y Rachel Saury. (2006). "Hybrid Courses and their Impact on Classroom Performance: A Case Study at the University of Virginia". *CALICO Journal*, vol. 23, no. 3, pp. 517–31.
- Scida, Emily, y Jill Jones. (2016). "New Tools, New Design: A Study of a Redesigned Spanish Hybrid Program". *CALICO Journal*, vol. 3, no. 2, pp. 144–200.
- Thorne, Kaye. (2003). *Blended Learning: How to Integrate Online and Traditional Learning*. Kogan Page.
- Van Deusen-Scholl, Nelleke. (2015). "Assessing Outcomes in Online Foreign Language Education: What are Key Measures for Success?" *The Modern Language Journal*, vol. 99, pp. 398–400.
- Young, Dolly Jesusita (2008). "Learning on Student Outcomes in a Redesign Intensive Spanish Course". *CALICO Journal*, vol. 26, no. 1, pp. 160–81.

APÉNDICE A: Versant en español

Part A: Reading. Please read the sentences as you are instructed.

1. Le era difícil concentrarse en la lectura.
2. La transparencia del agua y la brisa del mar llamaban su atención.
3. Decidió cerrar su libro y dar un paseo por la playa.
4. Quedó asombrado ante la cantidad de caracoles que había en la arena.
5. José llegó y la encontró pensativa caminando por el sendero.
6. Se acercó por atrás y la sorprendió con un beso.
7. Ella se dio la vuelta y lo miró con curiosidad.
8. Luego ella le preguntó si quería ir a nadar al arroyo.

Part B: Repeat. Please repeat each sentence that you hear.

Example: a voice says, "Le gusta cantar canciones románticas".
and you say, "Le gusta cantar canciones románticas".

Part C: Opposites. Now, when you hear a word, just say the opposite.

Example: a voice says, "alto" and you say "bajo".
a voice says, "abierto" and you say "cerrado".

Part D: Questions. Now, please just give a simple answer to the questions.

Example: a voice says, "¿Qué es más pequeño: un tren o un insecto?"
and you say, "un insecto".

Part E: Sentence Builds. Now, please rearrange the word groups into a sentence.

Example: a voice says, "y Juan" ... "Pedro" ... "juegan juntos".
and you say, "Pedro y Juan juegan juntos".

Part F: Open Questions. You will have 30 seconds to answer each of two questions. The questions will be about family life or personal choices. Each question will be spoken twice,

followed by a beep. When you hear the beep, you will have 30 seconds to answer the questions. At the end of the 30 seconds, another beep will signal the end of the time you have to answer.

Part G: Story Retelling. You will hear two brief stories. After each story, you will have 30 seconds to retell it in Spanish as best you can. Try to retell as much of the story as you can in Spanish, including the situation, characters, actions and ending.

APÉNDICE B: Entrevista para los profesores que enseñan el curso híbrido a distancia (versión abreviada)

1. ¿Cuál fue tu primera impresión como usuario de SL?
2. ¿Tienes la misma opinión ahora que tienes experiencia enseñando español con SL?
3. ¿Podrías explicar tu experiencia previa enseñando con tecnología?
4. Según tu experiencia personal ¿SL es un entorno virtual interesante para aprender y enseñar lenguas extranjeras?
5. ¿Crees que tus estudiantes comparten la misma opinión que tú?
6. ¿Te gustaría que tus estudiantes siguieran teniendo deberes en los que tengan que conversar con un hablante nativo de español?
7. ¿Crees que conversar con un hablante nativo es fructífero para principiantes?
8. ¿Crees que cuando enseñabas español en SL tus estudiantes te observaban y reproducían tus acciones?
9. ¿Tuviste una mala experiencia en SL cuando enseñabas la clase de español?
10. ¿Tus estudiantes te informaron sobre alguna mala experiencia que tuvieron usando SL?
11. ¿Qué actividades en SL recomiendas para los estudiantes y por qué?
12. ¿Compartes información en SL con otros profesores?
13. ¿Se comportan tus estudiantes en SL como normalmente se comportan en el aula?
14. ¿Crees que SL facilita la participación a estudiantes introvertidos?