

## **LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA COMPETENCIA ORAL EN LENGUA EXTRANJERA EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA: DE LA CASETE A LA INTERACCIÓN VIRTUAL**

**(LEARNING AND TEACHING THE SPOKEN COMPETENCE IN AN OPEN DISTANCE CONTEXT: FROM THE CASSETTE TO VIRTUAL INTERACTION)**

María Jordano de la Torre

*Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED (España)*

### **RESUMEN**

El presente artículo describe la evolución que ha experimentado la enseñanza-aprendizaje de la competencia oral de las lenguas extranjeras a lo largo de la historia de diversas instituciones involucradas en la educación a distancia. Se comienza haciendo un breve recorrido por diferentes conceptos de enseñanza a distancia, para continuar centrándose especialmente en la enseñanza de lenguas a distancia. Además se analiza cual es la situación actual respecto a la práctica de las actividades de la lengua a distancia y se finaliza con una breves pinceladas de lo que debería ser la enseñanza a distancia de lenguas de nueva generación, basada en el aprendizaje móvil y los mundos virtuales, mucho más acorde con lo que establece el Marco Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) y el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

**Palabras clave:** competencia oral, inglés, EaD, TIC, ELAO.

### **ABSTRACT**

This article describes the evolution of the teaching and learning of oral competence in foreign languages throughout the history of various institutions involved in distance education. It begins with a brief summary of concepts of distance learning and goes on to focus more specifically on the distance learning of languages. An analysis is also made of current practice and common activities in the distance teaching of the oral language skills. The article concludes with a brief look at the new generation of distance language learning approaches, such as mobile language learning research and the use of virtual worlds by some distance universities following the recommendations of the Common European Framework of Reference for Language (CEFR) and the European Space for Higher Education (ESHE).

**Keywords:** oral competence, English, distance education, ICT, CALL.

Si actualmente hablamos de la enseñanza a distancia (EaD), bien nos podríamos estar refiriendo al tipo de educación impartida por instituciones como la *Universidad Nacional de Educación a Distancia* (UNED) o la *Universidad Oberta de Cataluña* (UOC) así como a cualquier curso virtual impartido por alguna de las universidades de corte presencial que imperan en el momento. Sin embargo, al igual que sucede en la enseñanza tradicional, la puesta en marcha de cursos totalmente virtuales requiere un proceso lento de adaptación a la tecnología por parte de docentes y discentes de ambos tipos de instituciones, presencial y a distancia. A lo largo de este artículo describiremos la combinación de diferentes medios de enseñanza que han sido utilizados a lo largo del tiempo para enseñar y practicar la competencia oral del alumno en lengua extranjera.

## **ETAPAS DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS A DISTANCIA (ELaD)**

Con el fin de comprender mejor la filosofía de la enseñanza a distancia sería aconsejable hacer un recorrido exponiendo el concepto de EaD defendido por cada teórico. La teoría más extendida sobre el concepto de enseñanza a distancia es la basada en la comunicación entre profesor y alumno, que en un principio era casi inexistente hasta llegar a la era actual en la que gracias a los importantes avances tecnológicos, la distancia entre uno y otro se ha acortado bastante (Moore, 1990; B. Holmberg, 1995; Keegan, 1996; Cozine y Moore, 2000). Holmberg (1995) señala como fin principal de la metodología el ofrecer a los estudiantes facilidades para el aprendizaje a la vez que se forman de manera crítica y productiva. Garrison (1989) defiende la colaboración entre profesor y estudiante, basado en la teoría comunicativa (Amundsen, 1993). Finalmente, no centran toda su atención en la distancia, sino en la enseñanza para adultos y lo que ello conlleva, Verduin y Clark (1991).

Por otro lado, existen autores que llegan a comparar la enseñanza a distancia con un producto de la era industrial (Peters, 1993), donde lo más importante era la mecanización y estandarización de la enseñanza siendo, de este modo, el autoaprendizaje uno de los nuevos elementos a tener en cuenta.

Desde la aparición del primer curso a distancia, diseñado para aprender a escribir en un segundo idioma a finales del siglo XIX (Simonson y otros, 2006), los métodos y medios empleados para enseñar a distancia han ido cambiando y sustituyéndose unos a los otros a medida que han ido surgiendo nuevos elementos como la televisión, internet, etc.

Si Garrison (1993) señalaba tres etapas fundamentales en la historia de la EaD – correspondencia, teleconferencia y aprendizaje basado en el ordenador-, Wang y Sun dividen la enseñanza de lenguas a distancia (ELaD) en cuatro etapas derivadas a su vez de las tres sugeridas por Garrison, tal y como se muestran en la siguiente tabla:

Generaciones	Tecnología
<b>Primera (anterior a 1970)</b>	Material impreso, sistema de comunicación postal.
<b>Segunda (1970-80)</b>	Medios antiguos: Material impreso, sistema postal Nuevos medios: televisión, radio, teléfono, audiocasetes, televisión por cable, etc.
<b>Tercera (1980-90)</b>	Medios antiguos: televisión, radio, teléfono, audiocasetes, televisión por cable, etc. Nuevos medios: procesador de textos, paquetes multimedia, e-mail, la web, internet, etc.
<b>Cuarta (1990-2000)</b>	Medios antiguos: medios impresos, sistema postal, radio, televisión, teléfono, audiocasete, televisión por cable, procesador de textos, paquetes multimedia, e-mail, internet, etc. Medios nuevos: Tecnología de internet basada en tiempo real como la videoconferencia, voz sobre IP, realidad virtual, etc.

*Tabla 1. Etapas de la enseñanza a distancia de lenguas (2001, p. 3)*

A diferencia de la división propuesta por Garrison (1995), Wang y Sung defendían la convivencia de medios de comunicación ya existentes con otros emergentes en cada etapa. Así, medios tan antiguos como el impreso, continúan existiendo –e incluso primando– en la actualidad de la educación a distancia como fuente principal del aprendizaje del alumno. Igualmente, habría que señalar que actualmente el teléfono se considera un medio tradicional que está siendo sustituido poco a poco por el correo electrónico, al igual que el correo postal y el fax.

La primera generación de ELaD coincide a la vez con la etapa inicial apuntada por Garrison (1993). Como ya se ha mencionado, los medios protagonistas de esta generación continúan estando presentes en la actualidad a través de libros y guías de estudio que aconsejan al alumno sobre cómo afrontar la asignatura a distancia. Dicho material está normalmente editado por la institución en cuestión a precios asequibles y se pone a disposición de éste en bibliotecas y librerías especializadas en textos universitarios. Aún en la actualidad sigue siendo el único medio de enseñanza para muchos alumnos en su estudio diario. Desde un principio, este medio no fue muy compatible con la enseñanza de la lengua oral, hasta que no llegó a estar acompañado de material auditivo, correspondiente ya a la siguiente etapa. Seguía pues una metodología basada en los enfoques tradicionales de la enseñanza de lenguas, como las basadas en la traducción o el estructuralismo.

La segunda generación representó un destacable avance para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Por primera vez en la reducida historia de ELaD y gracias a los avances de la tecnología, se hace posible enseñar idiomas por medio de las cuatro destrezas básicas tradicionales, entre ellas la oral, aunque falta aún de la interacción necesaria para llegar a practicar la citada competencia de manera óptima. La presentación del mencionado material se hace posible mediante material grabado en cintas de audio, radio o incluso televisión (Wang 2006, p.545).

En esta etapa, la práctica de la destreza oral se basaba por tanto en métodos de corte cognitivo como el audio-oral, limitado a repetir una y otra vez frases descontextualizadas ya fueran grabadas por el profesor en un audiocasete o por un locutor externo a la institución, con lo cual la práctica no pasaba nunca de la recepción oral y la producción aislada. Habría que esperar a la siguiente etapa para llegar a interactuar con el profesor u otros alumnos. Pese a todo, esta etapa supuso un gran paso adelante hacia el autoaprendizaje del alumnado gracias a la llegada de la primera televisión por cable y la antena parabólica. Este avance hacia la independencia del alumnado trajo consigo un nuevo tipo de aprendizaje basado en el enfoque por proyectos y en la acción, descrito por White como:

“[...] aimed to encourage learners to move beyond the prescribed subject matter of the course to engage with language resources in their environment; it involved them in making decisions about the content and goals of their learning and provided support through the establishment of learner networks” (White, 2007, p. 99).

No obstante, esta metodología no deja de estar especialmente diseñada para el estudio autónomo del alumno, con soluciones a cada actividad de comprensión oral que se formule, acompañada de una serie de pautas aconsejables para un

mejor aprovechamiento del curso. Aún así, gracias a elementos como el teléfono, se convierte en el medio ideal para que muchos profesores puedan conversar con sus alumnos en la L2 de forma relativamente fácil y eficiente, a excepción de la imposibilidad de incluir gestos faciales, que tan importantes son en la práctica de la oralidad. Bien es verdad que el uso del video-casete vino a suplir esta deficiencia, aunque carente igualmente del carácter sincrónico de la comunicación telefónica.

Fue en la tercera generación de enseñanza a distancia cuando comenzó a entrar en juego internet, y con ella, el uso del correo electrónico y de los foros, que vinieron a mejorar en gran medida la comunicación entre profesores y alumnos. Uno de los proyectos interinstitucionales que incluso actualmente continúan vigentes como una metodología ya afianzada es TANDEM (Appel y Guerrero, 2006; Warschauer, 1996). Este sistema de aprendizaje de lenguas se basa en los principios del bilingüismo, reciprocidad y aprendizaje autónomo para conectar dos grupos de hablantes con L1 y L2 complementarias (Schwienhorst, 1999). Respecto a los medios de comunicación utilizados, se siguen utilizando el teléfono y medios de comunicación tradicionales de enseñanza a distancia como la consulta telefónica, el fax o la radio, pero la Comunicación Mediada por Ordenador (comúnmente referida con el acrónimo anglosajón de CMC) comienza a ganar terreno a los medios anteriormente citados en muy poco tiempo. Por primera vez, compañeros de diferentes lugares geográficos comienzan a interactuar entre ellos mismos a la vez que se crea una comunicación mucho más directa con el profesor de la asignatura:

“CMC enables distance learners to engage in collaborative learning and discursive interaction with peers and tutors in a variety of communicative settings. However the potential of the technology to deliver a more discursive and collaborative learning process has not always been achieved (Thorpe, 1998, p. 265)”.

Thorpe analiza además el modo de evaluar y hacer seguimiento de esta nueva forma de aprender, que sigue siendo innovadora incluso diez años más tarde. Hasta que los alumnos se han ido acostumbrando a esta nueva metodología de estudio, mucho más colaborativa y centrada en el estudiante, el tipo de enseñanza ha seguido muy centrada en el tutor y el profesor, ya que será a partir de la siguiente etapa cuando el alumno comience a potenciar su autoaprendizaje gracias al uso de la CMC (Hurd, 2005). Esta metodología no sólo ha supuesto una revolución para la enseñanza a distancia de idiomas, sino también para el aprendizaje de lengua extranjera en las aulas tradicionales, ya que gracias a internet, los alumnos que nunca habían pisado un país extranjero pueden entablar conversaciones eminentemente escritas con nativos de la L2 que están estudiando desde su universidad o su propia casa (Son, 2007; Belz, 2003; Belz, 2002; Warschauer y Kern, 2000).

El uso de la tecnología recibe el nombre de “ELAO –enseñanza de lenguas asistida por ordenador– comunicativa”, originado entre los años 80 a 90. Recibe este nombre probablemente por producirse simultáneamente con el enfoque comunicativo, que comenzaba a utilizarse en las aulas durante esos años, pero su nombre ha sido muy criticado por autores como Bax (2003), que piensan que no puede ser llamado “comunicativo” porque, aunque algunos de sus objetivos sean la mejora de la fluidez (Warschauer y Kern, 2000), sus procedimientos estaban bastante alejados de las bases fundamentales del enfoque comunicativo, ya que, en un principio, no se requería la presencia de ningún otro interlocutor aparte del alumno. En la actualidad, la ELAO comunicativa está representada principalmente por la comunicación mediada por ordenador (CMC), criticada igualmente por algunos autores, ya que si la comunicación no lleva implícito un fin, no es comunicación siguiendo el enfoque comunicativo tradicional (Campión, 2003).

Pese a todo, proyectos de este tipo ya exigían y continúan exigiendo un alto grado de compromiso y organización por parte del alumnado y de los equipos docentes, por lo que suelen ser relativamente escasos si los comparamos con alguno de los ya planteados en la enseñanza superior presencial (Levy, 1997). Es por eso que esta etapa estuvo caracterizada por la inclusión de paquetes multimedia en los cursos mediante disquetes y CDs con software con actividades basadas en ELAO que complementarían el material didáctico. Este material se basaba en el aprendizaje autónomo del alumno, sin la necesidad de ser corregido por el profesor, lo que se conoce con el nombre del ordenador como “tool/herramienta” (Levy, 1997). Este uso de la tecnología se denomina “CALL estructural” (Jung, 2005; Cziko y Park, 2003), llamado también conductista por algunos autores, tuvo sus años más álgidos en la década de los setenta y ochenta en la enseñanza de lenguas de forma presencial.

Este sistema seguía métodos basados en la traducción automática y en el método de ensayo y error. Estaba principalmente enfocado a mejorar la corrección gramatical, dejando a un lado la práctica de la fluidez. Todo se realizaba totalmente off-line, de modo que la información partía del ordenador hacia el alumno, y del alumno al ordenador, sin comunicación alguna con el profesor. Este tipo de CALL continúa siendo utilizado en la actualidad para la práctica de las partes más mecánicas de la lengua, tales como el aprendizaje de vocabulario, la adquisición del orden de palabras en la frase, reglas gramaticales, lectura comprensiva, etc. Hoy en día este tipo de actividades han dejado de compilarse en disquetes o CD para alojarlas en la web mediante páginas en código HTML y Java generadas automáticamente por conocidas herramientas de autor como *Hotpotatoes*<sup>1</sup>, *Quandary*<sup>2</sup> o *Malted*<sup>3</sup>.

La cuarta generación de enseñanza a distancia, denominada también por otros “Flexible learning model” (Taylor, 2001), incorpora por primera vez la sincronía a la enseñanza. Es entonces cuando se comienza a utilizar el protocolo de voz sobre IP, (VoIP) –ya sea con o sin webcam, la realidad virtual, etc. Es cuando realmente se podrá llegar a practicar la lengua oral, ya que, por primera vez, se llega a interactuar con voz a tiempo real, aunque eso sí, limitado por la calidad de la red y el ancho de banda en cada momento. Esto representa también un avance importante tanto para el autoaprendizaje como para la economía del alumno, puesto que ahora no será imprescindible que el alumno tenga que estar físicamente en el centro para poder asistir a videoconferencias o para practicar el idioma con sus compañeros, ni tendrá que viajar a un país de la lengua de estudio para comunicarse de forma natural con hablantes de dicha lengua (Hampel y Hauck, 2004; Pullen, 2004). Desde este momento, cada alumno tendrá la oportunidad de practicar las cuatro destrezas básicas de idiomas desde su propia casa. Quienes estudian desde el extranjero también podrán llamar a su profesor de la sede central utilizando internet a un coste muy reducido, algo que hasta hace poco era impensable. La otra cara de la moneda es que según van pasando generaciones en la enseñanza abierta y a distancia la brecha se acentúa cada vez más (Haythornthwaite, 2007), ya que tanto los alumnos como los profesores tendrán que estar más formados en cada nuevo tipo de herramientas que van apareciendo (Figura & Jarvis, 2007; Hurd, 2005; Vanijdee, 2003).

Una buena forma de poner en práctica los conocimientos aprendidos durante el curso es tener la oportunidad de negociar el significado con hablantes nativos (Tudini, 2003; Abrams, 2003) y eso, por ahora, solo es posible en la enseñanza a distancia mediante el chat, ya que la técnica del reconocimiento de voz, se centra más en los aspectos más superficiales del idioma, como son la pronunciación o la gramática, dejando a un lado aspectos pragmáticos, creativos o culturales de la lengua que sólo pueden ser adquiridos mediante el contacto directo con otros hablantes de la L2 que se está aprendiendo. Llisterri (2006, p. 19) describe el reconocimiento automático del habla como:

“[...] un programa que compara los enunciados que recibe con la información sobre las características de las muestras de habla que previamente ha almacenado, y toma decisiones en grado de semejanza entre unas y otras”.

Como se desprende de esta cita, el lenguaje evaluado dependerá siempre de la base de datos o corpus que éste incluya. Además, la tecnología empleada en los métodos comerciales y de educación a distancia para el aprendizaje de la lengua oral no está aún tan desarrollada como para ir más allá de la repetición de estructuras y frases descontextualizadas propias de metodología audio-oral. Estaría por tanto recomendado para personas que se inician en el conocimiento de la lengua extranjera.

Esta cuarta generación coincide a su vez con la etapa de la “ELAO integradora” (de finales del siglo XX hasta la actualidad), que tiene su origen cuando el ordenador comienza a ser considerado como una herramienta para llegar a aprender o adquirir conocimiento. Empieza a utilizarse para realizar trabajos basados en tareas, yendo así de la mano de los avances metodológicos en enseñanza de lenguas extranjeras. Una de las aplicaciones inmediatas de este tipo de aprendizaje son los llamados “webquests” y “cazas del tesoro”. Los primeros de ellos están definidos por Dodge (1995) como “una actividad orientada a la investigación en la que la mayor parte de la información que se debe usar está en la Web”, siguiendo una estructura claramente definida por el mismo autor a diferencia de la segunda, que aunque es muy similar a la primera, no posee una estructura tan estandarizada. En definitiva, el objetivo de esta corriente de la ELAO sería la de integrar elementos de la ELAO integradora o conductista aplicando el enfoque comunicativo para alcanzar un objetivo, marcado siempre por el profesor.

Autores como Taylor (2001) ya comenzaron a hablar de un quinta generación, basada totalmente en internet y, justo al contrario que en la segunda generación de educación a distancia (caracterizada por la gran cantidad de material audiovisual producido) se apostará por una reducción de costes, automatizando todo al máximo y traspasando la inversión a la producción de material en red, con la consecuente ventaja de la reutilización que ello conlleva. Por otro lado, incorporaría una nueva característica, la de la automatización, que Taylor (2001) denomina *Intelligent Flexible Learning Model*. Sin embargo esa quinta generación aún está por llegar y solo podría aplicarse a universidades virtualizadas en su totalidad.

## **EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN EN LA ELAD ACTUAL**

Un gran número de profesores de lenguas extranjeras y autores coinciden en destacar el uso de las TIC en la enseñanza de lengua como un enorme avance que logra unos resultados más efectivos en la actualidad que con el uso exclusivo de material impreso (Haverila & Barkhi, 2009; Weisskirch & Silveria, 2005):

“Within the domain of language teaching, these technologies provide learners with direct access to native-speakers across national boundaries. Students and teachers can work free from the constraints of time and distance (significant barriers to be overcome in distance education), and telematics can provide valuable support structures for the development of individual language skills and for the acquisition of those pedagogical techniques that are required for language learning teaching” (Jennings 1995, p.104).



En lo que concierne a la enseñanza a distancia, siendo el uso de las tecnologías algo aceptado y cada vez menos novedoso, continúa sin haberse consolidado completamente en la ELaD, ya que en muchos casos, el medio impreso predomina sobre el electrónico.

“Although there has been a very substantial uptake of elearning platforms and policies within such institutions, it appears that the actual implementation of substantially online programmes, particularly within distance education, is ‘modest’ (Rogerson-Revell, 2007, p.58)”.

Sin embargo, hemos de tener en cuenta que entre este tipo de alumnado se encuentran personas con intereses y formación muy diversa, esto es, el perfil del estudiante es heterogéneo. Si es verdad que gran parte de los estudiantes “no ha tocado un ordenador en su vida”, hay otros muchos, no ya sólo en la enseñanza a distancia sino en la presencial, que pueden ser considerados como “nativos digitales -digital natives- (Prensky, 2005)”, de modo que al ser esta una enseñanza abierta y centrada en el estudiante, la institución debe ofrecer un mínimo de recursos de calidad de acuerdo con la actualidad tecnológica en la que vivimos.

La figura 1 muestra los resultados de una encuesta realizada al profesorado que imparte docencia en lengua extranjera en universidades a distancia de diferentes países<sup>4</sup> durante el año académico 2006-2007. En ella se puede ver cómo tan sólo un 25% imparte sus contenidos orales en la red. Muchos de estos dicen utilizar la red sólo como complemento de sus materiales escritos.

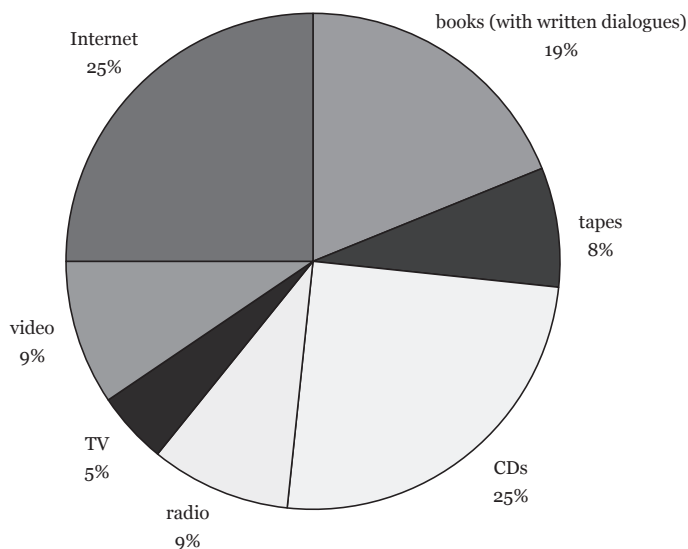


Figura 1. Medios utilizados por el profesorado para enseñar la lengua oral a distancia (Jordano de la Torre, 2008)

Habría que tener en cuenta igualmente que el número de estudiantes asignados a cada equipo docente iba desde 20 a más de 7000 alumnos, lo cual sería un factor esencial a la hora de utilizar o no la red para la práctica de esta competencia de forma individual o colaborativa (Lentell y O'Rourke, 2004; Naughton, 2006; Ozkul y otros, 2006).

Cabría señalar, tal y como se apunta en el mismo estudio (Figura 2), solamente un 33 % de los encuestados impartían su docencia completamente online, bien porque pertenecen a instituciones de enseñanza virtual o bien porque los contenidos que estos impartían estaban alojados en la red en su totalidad. De los docentes que utilizaron internet como medio para enseñar y practicar las destrezas orales, una gran mayoría hicieron uso de herramientas encaminadas a practicar el aspecto receptivo y productivo de la lengua oral (adjuntado archivos de sonido a mensajes dentro de la plataforma institucional o subiendo archivos de audio a un gestor de archivos), dejando a un lado la interacción, utilizando la comunicación mediada por ordenador:

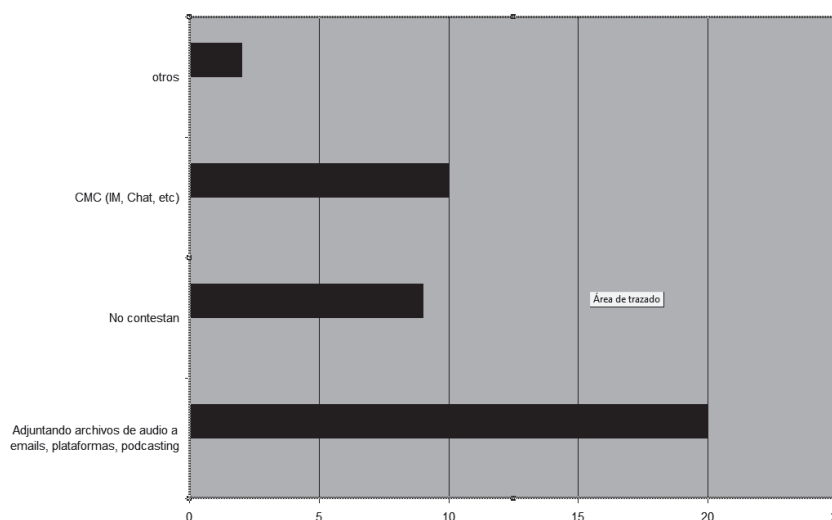


Figura 2. Uso de internet para la práctica de las actividades orales  
(Jordano de la Torre: 2008)

Es importante destacar el hecho de que más de un 60% de los encuestados no contemplaba ningún tipo de práctica de la competencia oral en su docencia, y gran parte de los que afirmaban incluir material oral en la docencia que imparten, se basan sobretudo en la comprensión auditiva más que en la interacción con el profesor u otros compañeros. Habría que destacar el hecho de que la mayoría se ciñen a la herramienta ofrecida por la institución, como el caso de Wimba, integrable en la plataforma WebCT, o Lyceum, webinar desarrollado por la Open University y que está siendo sustituida por otras basadas en tecnología Flash, como Flashmeeting. Otros aseguran haber utilizado “streaming audio” de emisoras de radio anglosajonas como la BBC y otros no van mucho más allá de mantener conversaciones telefónicas con el alumno en la correspondiente L2. Ni que decir tiene que el software multimedia continúa aún teniendo aceptación como opción válida para los alumnos que continúan sin tener acceso a internet.

Wang, en uno de sus últimos trabajos, donde propone una evaluación de diferentes entornos de aprendizaje a distancia, afirma que en los tiempos en que vivimos es impensable poder hablar de la enseñanza a distancia ciñéndose tan sólo a lo sincrónico. Ya sean plataformas totalmente independientes del curso virtual o software integrable en éstas, el citado autor enumera una serie de características que deberían cumplir a la hora de enseñar y aprender idiomas a distancia (Wang y Chen, 2009):

- Una herramienta de audio y video basada en PC.
- una pizarra para ser visualizada en la pantalla.
- chat alternativo mediante texto, ya sea para resolver algún problema con el sonido o para dejar escritas preguntas al profesor o ponente mientras éste habla.
- acceso y navegación web integrado en la plataforma, de tal forma que los interlocutores puedan acceder a páginas de estudio sin necesidad de salir de la plataforma.

A todo esto sería conveniente añadir también la posibilidad de reproducción de archivos de presentación de trabajos de forma sincronizada, es decir que tanto los asistentes como los comunicadores tengan la opción de visualizar el mismo documento al mismo tiempo. Debido a esta nuevas necesidades, universidades a distancia como la Open University llevan ya tiempo desarrollando sus propias herramientas de comunicación sincrónica como Lyceum, sustituida ahora por otras basadas en web mucho más “amigables” como FlashMeeting, ofrecida libremente por The European Association of Technology-Enhanced Learning, instituciones como la UNED invierten gran parte de sus esfuerzos a desarrollar sus propios webinars como es el caso de las aulas AVIP (Herramienta AudioVisual sobre tecnología IP), dentro del proyecto INTECCA. Este proyecto, de muy reciente creación (2007), se diseñó con tres funciones bien diferenciadas:

- Conectar y compartir tutorías de forma telemática, tutorías entre diferentes centros.
- Crear un repositorio de tutorías de diferentes disciplinas grabadas previamente durante la impartición de sesiones presenciales.
- Impartir de forma totalmente virtual y síncrona clases magistrales, conferencias, y así, ofrecer la posibilidad de entablar debates.

El interfaz de un documento grabado con esta tecnología tendría el siguiente aspecto:

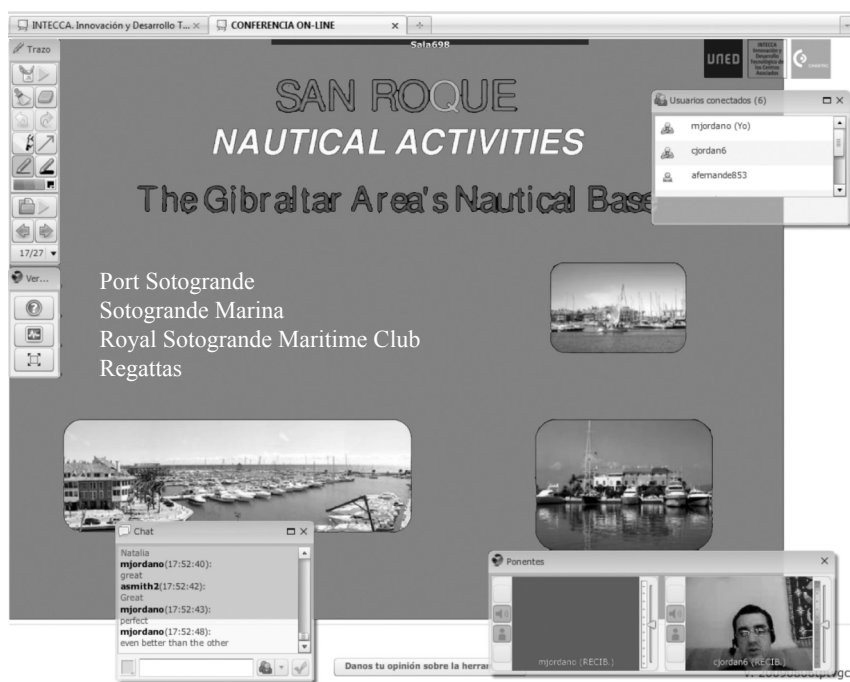


Figura 3. Interfaz de plataforma AVIP durante una sesión sincrónica

Como se puede percibir, entre las ideas principales de este proyecto, estaría la de la aplicación directa de esta herramienta en el campo de los idiomas, cubriendo así una de las grandes carencias de la enseñanza de lenguas a distancia como es la práctica de actividades orales. A día de hoy, habría que decir que, las aulas AVIP aún no se están utilizando de forma generalizada durante el año 2008-9, aunque se espera un incremento de su uso con la implantación de los nuevos títulos de Grado. Se ha planificado también su puesta en marcha para la realización de una de las líneas del trabajo de fin de carrera ofrecidas por el departamento de Filologías Extranjeras y sus Lingüísticas durante el año académico 2008-2009 de forma que los alumnos puedan exponer sus trabajos en lengua inglesa de forma totalmente virtual.

Este tipo de herramientas no hace sino contribuir a favorecer aún más sistemas de enseñanza basados en la CMC. En la actualidad, la enseñanza de lenguas a distancia tiende hacia comunicación mediada por ordenador. Aunque para algunos autores difícilmente ésta podría igualarse a la producida de forma natural, la enseñanza a distancia de lenguas debería estar encaminada a aprovechar más los medios de que dispone gracias a la red para crear nexos de comunicación entre estudiantes de forma

que se pudiera mejorar no sólo la producción oral sino también su interacción con otras personas. Esto sólo es posible gracias a herramientas telemáticas que simulen la comunicación a tiempo real:

“Audio-visual and print materials can provide extensive input, facilitate intake, encourage (and model) output and the modification of output, and simulate interaction by requiring students to react to cues or take part in spoken interactions. These, however, lack many of the features of real communication. Tutorials (in either a face-to-face or a virtual setting) do provide practice in TL interaction, but are infrequent and not a compulsory element of the course (Stickler, Batstone, Duensing & Heins)”.

Aún así, no podemos negar que la comunicación que prima actualmente en la enseñanza a distancia es la que tiene lugar mediante el uso de foros, basada por tanto en la comunicación eminentemente asincrónica por ser esta la que más se ajusta a la flexibilidad que demanda tanto el alumno como el docente a distancia (Blake et al. 2008; Carswell y Venkatesh 2002). Esto hace que la comunicación sincrónica se convierta en la gran olvidada, al menos hasta ahora:

“Synchronous interactions in online courses started life as the poor cousin of asynchronous interactions. Early generations of online courses were almost exclusively asynchronous. Typically first generation online courses had access to clunky text chat tools but they were very unsexy and few staff or students had the skills to manipulate these tools for effective educational exchange. They were seen as lightweight distractions for those who wanted to use them as social meeting spaces. Other more exciting and dynamic synchronous tools didn't exist. They do now - with a vengeance” (Coghlan, 2004).

El mismo autor achaca la escasa utilización de medios de comunicación sincrónicos a la formación del personal docente y no a la tecnología requerida para tal fin. Aunque también es cierto que esta tecnología resulta en muchas ocasiones difícil de encontrar entre las ofertadas por la propia universidad, rara vez el profesorado acude a opciones externas, como se muestra en los resultados de la encuesta realizada entre algunos profesores de instituciones a distancia, en la que solamente un 10 % de los encuestados afirmaba utilizar la herramienta de chat ofertada por la universidad como medio de enseñar y practicar la lengua oral en contraposición a un 0% en la elección de medios alternativos (Jordano, 2008, p.55).

Lamy y Hampel (2007) llevaron a cabo una investigación sobre las publicaciones escritas en el área del aprendizaje de idiomas mediante CMC y los resultados que obtuvieron fueron los siguientes:

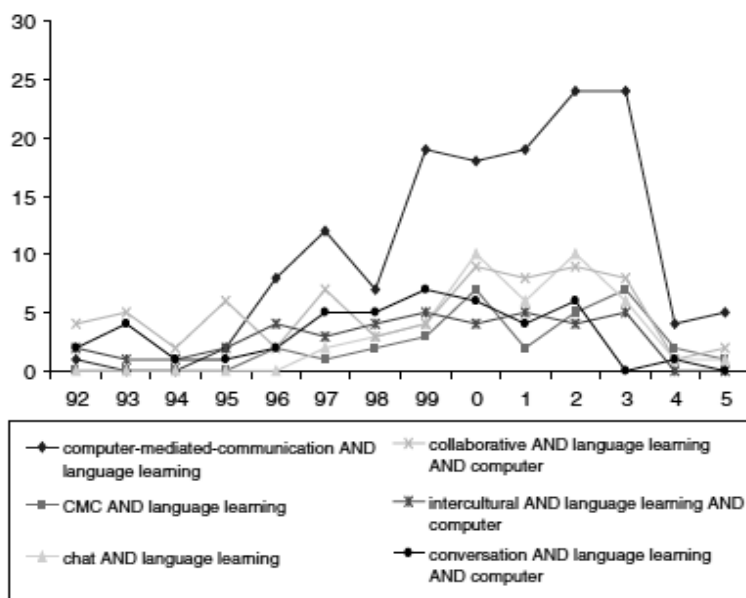


Figura 4. Evolución de la producción de publicaciones científicas sobre CMC

Según las autoras, la baja actividad desarrollada durante los años 2004 a 2005 podría ser una reflexión sobre lo que ya existe más que una prueba del declive de esta forma de aprender el idioma. A parte de esto, se demuestra como la CMC comienza a ser relevante en la enseñanza de idiomas a partir del año 1994 llegando a su punto más alto de producción entre los años 2002 y 2003. En el año 1996 comienza a incrementarse gradualmente las publicaciones sobre chat. Habría que tener en cuenta que estos estudios se refieren tanto a la enseñanza a distancia como a la presencial, siendo la primera de éstas la menos actualizada en estos aspectos, debido a la dificultad de innovación de la que hablaba White en uno de sus artículos (2007, p.1).

Autores como Jarvis (2006) consideran la interacción, ya sea sincrónica o asincrónica, tanto oral como escrita, como uno de los elementos más importantes de la educación tradicional y a distancia. Este hecho arroja una lanza a favor de esta modalidad de enseñanza si, como bien apuntan otros autores, la interacción tanto oral como escrita en entornos virtuales refuerza aún más la autoconfianza del estudiante en su propia expresión en la lengua meta, ya que éste puede ir a su propio ritmo reduciendo así la ansiedad que se produce en cualquier clase tradicional de L2 (Beauvois, 1997).

## **LAS ACTIVIDADES ORALES EN LA ELAD DE NUEVA GENERACIÓN**

Si hasta hace poco las universidades a distancia se servían de medios públicos como la radio y televisión estatal, desde hace algunos años (Hurd y Junhong, 2006), éstas van dejando a un lado la comunicación de masas de tecnología analógica para incrementar su presencia en la web mediante podcasting<sup>5</sup> o proveedores de video en línea. Este es el caso de la Open University, ya que desde el año 2008 dejó de emitir sus programas en la BBC para hacerlo directamente desde un canal You Tube<sup>6</sup>. Universidades como la recién estrenada Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA) inauguraron su curso primer académico en You Tube<sup>7</sup> y la Oberta de Catalunya<sup>8</sup> poseen ya su propio canal institucional desde hace unos años.

### *La Universidad “móvil” y el aprendizaje ubiquo*

Otro de los avances que se están dejando ver últimamente en la educación superior a distancia es precisamente la utilización de dispositivos móviles para visualizar y escuchar clases magistrales, entrevistas y debates sobre temas relacionados con cada una de las titulaciones ofertadas en cada institución. Entre estos avances, se encuentra la iniciativa de la compañía Apple, en afán de recopilar todo el material académico en formato “podcast” en una plataforma llamada iTunesU dentro de la ya existente iTunes.

El uso del “podcast” en la enseñanza a distancia resulta de gran utilidad ya que viene a cubrir una laguna que ha estado presente siempre en el aprendizaje de idiomas a distancia, que es la falta de la voz del profesor (Abdous et al. 2009; Edirisingha et al. 2007; Harris y Park 2008; Beldarrain 2006).

Una vez más, la Open University se muestra pionera en esta tecnología con estudios ya realizados sobre el tema en materia lingüística. Una de las razones de peso para implementar este tipo de tecnologías entre personas adultas es la afirmación de que existen muchas más personas con acceso a la telefonía móvil que a un ordenador, conectado a la red. Sería mucho más fácil y económico proveer a los estudiantes de este tipo de tecnología antes que cualquier otra. Así se muestra la sección de idiomas de la citada universidad en iTunesU.



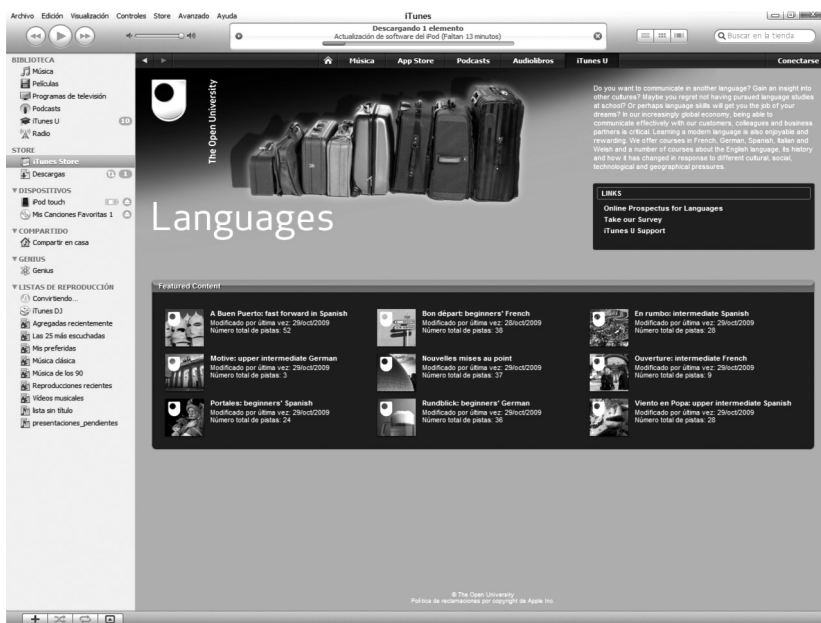


Figura 5. Interfaz de la página de iTunesU de la Open University

Para trabajar con los ficheros de este portal, únicamente habría que tener instalado el programa necesario para acceder a él de forma gratuita. Una vez seleccionado el idioma con el que se quiere trabajar, se puede optar bien por escuchar/visualizar el archivo en el ordenador o bien por descargarlo en el dispositivo móvil preparado para ello. Además se incluye la posibilidad de leer la transcripción del texto a la vez que se escucha, lo cual representa un dato importante a tener en cuenta. Desde que se presentó el proyecto en junio de 2008, hasta el 26 de enero de 2009 el número total de descargas de archivos de audio y video desde la citada página de la Open University ha sido 836.910, que desglosado por idiomas, quedaría de la siguiente manera:

Beginners Spanish (L194) = 287,729
Advanced Spanish (L314) = 217,858
Beginners German (L193) = 186,512
Upper Intermediate Spanish (L204) = 66,730
Intermediate French (L120) = 59,905
Advanced French (L310) = 10,790
Upper Intermediate German (L203) = 7,386
Daily Average of Downloads for Language courses: 3,502

*Descargas realizadas hasta el 26 de enero de 2009 (Hauck 2009)*

En el caso de la enseñanza del inglés, la producción de materiales en abierto resulta de gran utilidad a la hora de poder acudir a extractos de lengua académica relacionada con las diferentes materias impartidas en los estudios de grado, con lo que esto representa en el campo de las lenguas de especialidad. La portabilidad del material auditivo puesto a disposición de los estudiantes de las universidades abiertas y a distancia supone un paso más hacia la autonomía en lo que a la mejora de la competencia oral se refiere. Bien seleccionados tanto por el equipo docente como por el discente, aportan una solución al gran problema de la falta de tiempo de la formación en edades adultas (Rosell-Aguilar, 2007). Representa igualmente un gran apoyo para personas con discapacidad visual, teniendo en cuenta que instituciones como la UNED acogen a más de 4000 discapacitados cada año (Jordano de la Torre, 2009).

Habría que destacar aquí, que no es la primera vez que la tecnología móvil llega a la universidad a distancia, sino que existían ya proyectos, que siguen aún en vigor para utilizar el móvil como medio de enseñanza de lenguas, una posibilidad que no llegó nunca a llevarse a cabo, por el limitado uso de palabras por mensaje (Zhang, 2008; Lu 2008; López Rúa, 2007). Gracias a la creciente incorporación de dispositivos móviles a internet, la economía del lenguaje ya no es en sí un obstáculo aunque en algunos campos esta tecnología continúe de algún modo restringida en algún aspecto debido a las limitaciones de espacio. A pesar de todo, a medida que ésta avanza, las posibilidades para el aprendizaje móvil de lenguas se multiplican igualmente, pasando de ser un mero transmisor de contenido oral a un medio más para la comunicación entre estudiantes (Kukulska-Hulme y Shield, 2008).

### *La interacción oral en entornos de realidad virtual*

Tendríamos que remontarnos al año 1995 para encontrar los primeros pasos en el mundo del mundo virtual destinado a la enseñanza de idiomas con los MOO (Multi-Oriented Objects)<sup>9</sup>. Aunque basados principalmente en chat textual, estas aplicaciones informáticas que comenzaron como juegos multiusuario, se convirtieron en los predecesores de entornos virtuales más avanzados como Second Life o Lively de Google.

Si bien la mayoría de autores coinciden en señalar que para practicar de manera óptima la L2 la forma más eficaz es comunicación personal entre profesor y alumno, una de las soluciones intermedias a la dificultad que supone estudiar un idioma a distancia podría encontrarse en éste tipo de aplicaciones. La más conocida y desarrollada en la actualidad, Second Life, alberga actualmente numerosas réplicas de campus universitarios de todo el mundo.

Entre las actividades que se pueden llevar a cabo en estos entornos para practicar la lengua oral se encuentran (Deutschmann & Panichi, 2009):

- Trabajo en grupo
- Tareas enfocadas a reforzar la competencia oral
- Lectura de textos
- Presentaciones orales
- Debates y formulación de preguntas
- Conversaciones formales.

Para autores como Molka Danielsen (2009) se recurre al constructivismo como el método de aprendizaje que más ha evolucionado en las últimas décadas para defender entornos virtuales basados en la simulación con las siguientes características:

- Estar basado en la realidad.
- Define el conocimiento como producto de la interacción humana cultural y social.
- Concibe el aprendizaje como un proceso social y activo, ya que éste se produce cuando los individuos toman parte en actividades sociales.

Estas tres características coinciden a su vez con las directrices dadas por el Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas (MCER) para diseñar material enfocado a la práctica de lenguas orales y enlaza además perfectamente con

la filosofía de los nuevos planes de estudio de grado y posgrado europeo en lo que a competencias se refiere. Gracias a estos espacios los estudiantes de las universidades a distancia podrían llegar a tener el concepto de clase física de la que carecen en la actualidad y realizar así actividades basadas en contextos cercanos a la realidad. La siguiente figura muestra uno de los espacios creados dentro de la isla de la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA).



Figura 6. Vista de una de las secciones del campus virtual de UDIMA

Como se puede observar, entre los comandos inferiores, está la opción de chatear con texto, utilizar la voz o gesticular, factores a tener en cuenta a la hora de proponer actividades orales. No son muchas aún las universidades a distancia que han incorporado este sistema en sus planes de estudio pero sí son muchas las instituciones relacionadas con el área de los idiomas las que se están implicando más en el tema, tales como el Instituto Cervantes, British Council o el Goethe Institut alemán.

## CONCLUSIÓN

Si en un principio la enseñanza de lenguas a distancia dependía casi en su totalidad del texto escrito, dejando a un lado todo lo concerniente a la práctica de la lengua oral, el presente y el futuro apuntan a todo lo contrario. La prensa escrita tiende a desaparecer, ganando terreno el periodismo multimedia basado en internet. La sociedad tiende cada vez a estar más comunicada gracias a las redes sociales y a su necesidad de permanecer informada en cada momento.

Quizá uno de los cambios más representativos en la historia de la ELAO haya sido precisamente el pasar de la instrucción off-line, más propia de los términos que incluyen la palabra “computer” en su acrónimo, a la formación on-line, mucho más flexible y dinámica en sí misma. Coincide también con la transición del trabajo en soledad –propio del estudiante a distancia– al trabajo colaborativo, del aprendizaje centrado en el profesor y los libros de texto a la enseñanza centrada en el estudiante. Podemos decir que definitivamente se está pasando de los métodos de corte cognitivo y estructuralista llevado a cabo desde los comienzos de la ELAO a otros mucho más acordes con el EEES, y el MCER. Empieza a primar la comunicación sobre la forma al mismo tiempo que surge una nueva necesidad en la ELAD: el estudiante pide que se le enseñen las lenguas practicando y produciendo.

Se puede decir que la enseñanza superior de lenguas a distancia deja casi atrás la época en la que utilizaba las máquinas como fin principal y es ahora cuando comienza a sentirse cómoda con la tecnología de forma que se hace accesible a todos a la vez que la investigación lingüística va ganando terreno.

## NOTAS

- <sup>1</sup> <http://hotpot.uvic.ca/>
- <sup>2</sup> <http://www.halfbakedsoftware.com/quandary.php>
- <sup>3</sup> <http://malted.cnice.mec.es/>
- <sup>4</sup> UNED, Oberta de Catalunya, Open University, China Central Radio & TV University, UNAD, UNIACC, California State University at Northridge, Macquarie University-Sydney- Australia, Universidad del Salvador- Buenos Aires, Argentina, Pontificia Universidad Católica del Perú, Universidad Nacional de San Juan Argentina, The Open University of Hong Kong.
- <sup>5</sup> Es una palabra originada en el año 2004 a partir de la palabra “Ipod” (la marca de un reproductor de archivos de audio), que sirve para denominar el hecho de descargar este tipo de archivos de internet para ser escuchados a tiempo real en el ordenador o en un reproductor de audio (OALD, 2009).
- <sup>6</sup> <http://www.youtube.com/ou>
- <sup>7</sup> [http://www.youtube.com/watch?v=K6F\\_4SKObZ4&feature=related](http://www.youtube.com/watch?v=K6F_4SKObZ4&feature=related)
- <sup>8</sup> <http://www.youtube.com/uoc>
- <sup>9</sup> Espacios virtuales creados en internet para la recreación de objetos físicos y comunicación entre personas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdous, M.; y otros (2009). MALL technology: Use of academic podcasting in the foreign language classroom. *ReCALL*, 21 (1), 76.
- Abrams, Z. I. (2003). The effect of synchronous and asynchronous CMC on oral performance in german. *The Modern Language Journal*, 87 (2), (157-167).
- Amundsen, C. (1993). The evolution of theory in distance education. En: Keegan, D. (ed.), *Theoretical principles of distance education*. London: Routledge. (61-79).
- Appel, C.; Guerrero, R. (2006). Finding common ground in LSP: A computer-mediated communication project. En: Arnó Maciá, E.; y otros. *Information technology in languages for specific purposes: Issues and prospects*. EEUU: Springer Science + Business Media. (75-90).
- Bax, S. (2003). CALL—past, present and future. *System*, 31 (1), (13-28).
- Beldarrain, Y. (2006). Distance education trends: Integrating new technologies to foster student interaction and collaboration. *Distance Education*, 27 (2), (139-153).
- Belz, J. A. (2002). Social dimensions of telecollaborative foreign language study. *Language, Learning & Technology*, 6 (1), (60-81). [en línea] Disponible en: <http://llt.msu.edu/vol6num1/belz/> (consulta 2009, 17 de julio).
- Belz, J. A. (2003). Linguistic perspectives on the development of intercultural competence in telecollaboration. *Language Learning & Technology*, 7 (2), (68-117). [en línea] Disponible en: <http://llt.msu.edu/vol7num2/belz/default.html> (consulta 2009, 5 de noviembre).
- Blake, R.; y otros. (2008). Measuring oral proficiency in distance, face-to-face, and blended classrooms. *Language Learning & Technology*, 12 (3), (114-127). [en línea] Disponible en: <http://llt.msu.edu/vol12num3/blakeetal.pdf> (consulta 2009, 5 de noviembre).
- Carswell, A. D.; Venkatesh, V. (2002). Learner outcomes in an asynchronous distance education environment. *International Journal of Human-Computer Studies*, 56 (5), (475-494). [en línea] Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/B6WGR-46952J8-1/2/a115ea52d0bd17a6362b46d2947ced8f> (consulta 2008, 10 de julio).
- Coghlan, M. (2004). How important are synchronous tools in web-based teaching and learning environments? *Synchronous Groupware for BCCOOC*, Halifax, Nueva Escocia. [en línea] Disponible en: <http://www.iltgroup.org/BCCOOC.htm> (consulta 2008, 10 de julio).
- Cozine, G. T.; Moore, M. G. (2000). *Web-based communications, the internet, and distance education*. Pensilvania, EEUU: The American Center for the Study of Distance Education. Pennsylvania State University.
- Cziko, G. A.; Park, S. (2003). Internet audio communication for second language learning: A comparative review of six programs. *Language Learning Technologies*, 7 (1), (15-27). [en línea] Disponible en: <http://llt.msu.edu/vol7num1/review1/> (consulta 2009, 17 de julio).
- Dodge, B. (1995). WebQuests: A technique for internet-based learning. *Distance Educator*, 1 (2) [en línea] Disponible en: [http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&\\_ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=EJ518478&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no&accno=EJ518478](http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ518478&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ518478) (consulta 2008, 10 de julio).
- Edirisingha, P.; y otros. (2007). Podcasting to provide teaching and learning support

- for an undergraduate module on English language and communication. *Online Submission*, 8 (3) [en línea] Disponible en: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED498818&lang=es&site=ehost-live> (consulta 2008, 10 de julio).
- Figura, K.; Jarvis, H. (2007). Computer-based materials: A study of learner autonomy and strategies. *System*, 35 (4), (448-468).
- Garrison, D. R. (1989). *Understanding distance education: A framework for the future*. London: Routledge.
- Garrison, D. R. (1993). Quality and access in distance education. En: Keegan, D. editor, *Theoretical principles of distance education*. London: Routledge. (9-21).
- Hampel, R.; Hauck, M. (2004). Towards an effective use of audio-conferencing in distance language courses. *Language Learning Technologies*, 8 (1), (66-82). [en línea] Disponible en: <http://lt.msu.edu/vol8num1/hampel/default.html> (consulta 2007, 30 de julio).
- Harris, H.; Park, S. (2008). Educational usages of podcasting. *British Journal of Educational Technology*, 39 (3), 548. [en línea] Disponible en: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2008-05207-012&lang=es&site=ehost-live> (consulta 2009, 17 de julio).
- Hauck, M. (2009). *Re: iTunes U has come to Europe*. Mensaje enviado a CMC Sig [en línea] Disponible en: [http://groups.yahoo.com/group/CMC\\_SIG/](http://groups.yahoo.com/group/CMC_SIG/) (consulta 2009, 2 de febrero).
- Haverila, M.; Barkhi, R. (2009). The influence of experience, ability and interest on eLearning effectiveness. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*. [en línea] Disponible en: [http://www.eurodl.org/materials/contrib/2009/Haverila\\_Barkhi.htm](http://www.eurodl.org/materials/contrib/2009/Haverila_Barkhi.htm) (consulta 2009, 5 de noviembre).
- Haythornthwaite, C. (2007). Digital divides and e-learning. En: Andrews, R.; Haythornthwaite, C. editors. *The sage handbook of e-learning research*. Los Angeles, EEUU: Sage Publications. (97-118).
- Healey Beauvois, M. (1997). Computer-mediated communication (CMC): Technology for improving speaking and writing. En: Bush, M. D.; Terry, R. C. editors. *Technology-enhanced language learning*. Lincolnwood, EEUU: National Textbook.
- Holmberg, B. (1995). *Theory and practice of distance education*. London: Routledge.
- Hurd, S. (2005). Autonomy and the language learning learner. En: Holmberg, B.; y otros editores. *Distance education and languages: Evolution and change*. Londres: Multilingual Matters Limited. (1-19).
- Hurd, S.; Xiao, J. (2006). Open and distance language learning at the shantou radio and TV university, china, and the open university, united kingdom: *A cross cultural perspective*. *Open Learning*, 21 (3), (205-219).
- Jennings, J. C. H. (1995). Virtual language schools: Overcoming the problem of distance in the training of distance teachers. En: Howard, R.; McGrath, I. editores. *Distance education for language teachers*. Clevedon: Multilingual Matters Limited. (104-115).
- Jordano de la Torre, M. (2008). *Aprendizaje de la Interacción y Producción Oral en los Estudios de Inglés para Turismo a Distancia*. Tesis no publicada, UNED.
- Jordano de la Torre, M. (2009). Improving English for tourism with mobile learning objects. Comunicación presentada en *Mobile Learning and Autonomy in Second Language Acquisition International Conference*, Toledo.
- Jung, U. O. H. (2005). CALL: Past, present and future, a bibliometric approach. *ReCALL: The Journal of EUROCALL*, 17 (1), (4-17).

- Keegan, D. (1996). *Foundations of distance education*. London: Routledge.
- Kukulka-Hulme, A.; Shield, L. (2008). An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction. *ReCALL*, 20 (3), (271-289).
- Lamy, M. N.; Hampel, R. (2007). *Online communication in language learning and teaching*. Hampshire, Reino Unido: Palgrave Macmillan.
- Latchem, C.; y otros. (2006). The open education system, anadolu university, turkey: E-transformation in a mega-university. *Open Learning*, 21 (3), (221-235).
- Lentell, H.; O'Rourke, J. (2004). Tutoring large numbers: An unmet challenge. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 5 (1). [en línea] Disponible en: [www.irrodl.org/content/v5.1/lentell\\_orourke.htm](http://www.irrodl.org/content/v5.1/lentell_orourke.htm) (consulta 2007, 30 de julio).
- Levy, M. E. (1997). *Computer-assisted language learning: Context and conceptualization*. Oxford: Clarendon Press.
- López Rúa, P. (2007). Teaching L2 vocabulary through SMS language: Some didactic guidelines. *Elia: Estudios De Lingüística Inglesa Aplicada*, 7, (149-163).
- Lu, M. (2008). Effectiveness of vocabulary learning via mobile phone. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24 (6), (515-252).
- Molka-Danielsen, J. (2009). The new learning and teaching environment. En: Molka-Danielsen, J.; Deutschmann, M. editores. *Learning and teaching in the virtual world of second life*. Norway: Tapir Academic Press. (13-25).
- Molka-Danielsen, J. (2009). The New Learning and Teaching Environment. En: Molka-Danielsen, J.; Deutschmann, M. *Learning and teaching in the virtual world of second life*. Norway: Tapir Academic Press.
- Moore, M. (1990). Recent contributions to the theory of distance education. *Open Learning: The Journal of Open and Distance Learning*, 5 (3), (10-15).
- Naughton, D. (2006). Cooperative strategy training and oral interaction: Enhancing small group communication in the language classroom. *The Modern Language Journal*, 90 (2), (169-184).
- Peters, O. (1993). Distance education in a post-industrial society. En: Keegan, D. editor. *Theoretical principles of distance education*. 1st ed. London: Routledge. (39-58).
- Prensky, M. (2005). Listen to the natives. *Educational Leadership*, 63 (4), 8.
- Pullen, J. M. (2004). Synchronous internet distance education: Wave of the future or wishful thinking? *Proceedings of the 2002 E-Technologies in Engineering Education Conference*, Davos, Suiza. [en línea] Disponible en: <http://services.bepress.com/cgi/viewcontent.cgi?article=1028&context=eci/etechnologies> (consulta 2007, 30 de julio).
- Rogerson-Revell, P. (2007). Directions in e-learning tools and technologies and their relevance to online distance language education. *Open Learning*, 22 (1), (57-74).
- Rosell-Aguilar, F. (2007). Top of the pods-- in search of a podcasting pedagogy for language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 20 (5), (471-497).



## **PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LA AUTORA**

**María Jordano de la Torre.** Doctora en Filología Inglesa por la UNED (España). Actualmente, trabaja como personal docente e investigador en el Departamento de Filologías extranjeras y sus Lingüísticas de la citada universidad. Sus líneas de investigación giran en torno a la enseñanza a distancia de la Lengua Inglesa como lengua extranjera, inglés con fines específicos y ELAO. Más información en: <http://www.mariajordano.com>

E-mail: [mjordano@flog.uned.es](mailto:mjordano@flog.uned.es)

### **DIRECCIÓN DE LA AUTORA:**

María Jordano de la Torre  
UNED - Facultad de Filologías extranjeras  
y sus lingüísticas  
Senda del Rey, 7, desp. 3, -2  
28040 Madrid, España

**Fechas de recepción del artículo:** 10/11/09

**Fecha de aceptación del artículo:** 06/07/10