

Artículo científico de investigación

DOI: <http://doi.org/10.15517/revedu.v50i1.1264>

La enseñanza de la producción y de la comprensión oral en las clases de lenguas extranjeras durante la pandemia de la COVID-19

Teaching Spoken and Oral Comprehension Skills in Foreign Languages Classes during the COVID-19 Pandemic

Alicia Campos Vargas
Universidad de Costa Rica
San José, Costa Rica
alicia.camposvargas@ucr.ac.cr
<https://orcid.org/0000-0003-2595-3839>

Isela Díaz Fuentes
Universidad de Costa Rica
San José, Costa Rica
isela.diaz@ucr.ac.cr (Correspondencia)
<https://orcid.org/0000-0002-9322-9802>

Recepción: 11 de marzo de 2025

Aceptado: 6 de noviembre de 2025

¿Cómo citar este artículo?

Campos Vargas, A., & Díaz Fuentes, I. (2026). La enseñanza de la producción y de la comprensión oral en las clases de lenguas extranjeras durante la pandemia de la COVID-19. *Revista Educación*, 50(1). <http://doi.org/10.15517/revedu.v50i1.1264>

Esta obra se encuentra protegida por la licencia Creativa Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional



RESUMEN

La pandemia ocasionada por la COVID-19 tuvo importantes repercusiones en el ámbito educativo y la enseñanza de las lenguas extranjeras no fue la excepción dado que, en todos los campos de estudio se recurrió a la Educación Remota de Emergencia, ERE. Este trabajo de investigación tuvo como objetivo realizar un análisis sobre la adaptación metodológica del personal docente para la enseñanza de las destrezas de producción y de comprensión oral en clases de lenguas extranjeras. La investigación de la que deriva el presente artículo se realizó bajo un paradigma cualitativo con un enfoque exploratorio-descriptivo, en la cual participaron docentes de francés, inglés, japonés, chino y portugués en Costa Rica durante el año 2021. La recolección de datos se llevó a cabo mediante un cuestionario enviado por correo electrónico a la población en cuestión. El análisis de los datos recolectados se hizo mediante categorías temáticas previamente establecidas en el instrumento con el fin de conocer las técnicas y la metodología utilizadas por el profesorado. La información recabada demostró que para la enseñanza de la producción y de la comprensión oral, el cuerpo docente hizo uso de documentos de variada índole en sesiones sincrónicas y/o asincrónicas. Así mismo, se encontró que, para el abordaje de las mencionadas competencias, el cuerpo docente recurrió, en su gran mayoría, al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, TIC. Los resultados revelaron que las actividades realizadas durante la ERE dependieron, en gran medida, de los recursos tecnológicos, lo cual garantizó la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y a su vez abrió nuevas posibilidades pedagógicas. Se evidenció la necesidad de consolidar la formación docente en el uso de TIC para promover competencias orales, favoreciendo la integración de modelos de enseñanza que integren lo presencial y lo virtual en la enseñanza de lenguas extranjeras.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza remota de emergencia, ERE, Comprensión oral, Producción oral, Metodología, Covid-19, Tecnologías de la Información y la Comunicación, TIC.

ABSTRACT

The COVID-19 pandemic significantly impacted the educational sector including foreign language instruction, given that all fields of study resorted to Emergency Remote Education. The aim of this research was to analyze the methodological adaptation of teaching staff for teaching oral production and comprehension skills in foreign language classes. Research was conducted under a qualitative paradigm using an exploratory-descriptive approach among French, English, Japanese, Chinese, and Portuguese in Costa Rica during 2021. Data was collected through a questionnaire emailed to the target population. The collected data was analyzed through previously established thematic categories to learn about the techniques and methodology used by teachers. The information gathered revealed that teachers use a series of teaching of oral production and comprehension tools. The teaching staff

made use documents in synchronous and/or asynchronous sessions. of various types of Likewise, it was found that, in order to address the aforementioned skills, the teaching staff resorted, for the most part, to the use of Information and Communication Technologies (ICT). The results revealed that the activities carried out during the ERE depended, to a large extent, on technology resources, to ensure the continuity of the teaching-learning process which, in turn, opened up new pedagogical possibilities. There was evidence of the need to consolidate teacher training in the use of ICT to promote oral skills, favoring the integration of teaching models that combine face-to-face and virtual learning in foreign language teaching.

KEYWORDS: Emergency remote teaching, ERT, Oral comprehension, Oral production, Methodology, Covid-19, Information and Communication Technologies, ICT.

INTRODUCCIÓN

La pandemia de la COVID-19 originada en Wuhan, China en el año 2019, cambió súbitamente el curso de la enseñanza en nuestro sistema educativo y, por ende, de la enseñanza de lenguas extranjeras. Los cambios a nivel mundial debieron también ser implementados repentinamente en Costa Rica para poder lidiar con la rápida expansión de ese nuevo tipo de neumonía que se vislumbró en pocos meses como altamente transmisible ([Mora-Alvarado & Rivera-Navarro, 2022](#))

No fue sino hasta el 11 de marzo del 2020 que la OMS reconoció dicha situación como una pandemia. En Costa Rica, el Ministerio de Educación Pública en conjunto con el Ministerio de Salud establecieron el paso a la virtualidad velando por la salvaguardia de la vida de las personas estudiantes, docentes y administrativas del sistema educativo público ([Ministerio de Educación Pública \[MEP\] 2020](#)). De igual forma, universidades públicas y privadas se inclinaron a la implementación de sus cursos de manera virtual.

Este cambio repentino dio paso a lo que se conoce como Enseñanza Remota de Emergencia (ERE). [Area-Moreira \(2021\)](#) explica que la pandemia, al ser una situación imprevisible y violenta, generó igualmente la implementación de soluciones inmediatas para las cuales las personas docentes no estaban preparadas, pero también subraya que las nuevas tecnologías permitieron precisamente que la implementación de la ERE pudiera ser posible mas no estandarizada. Las personas docentes se dieron a la tarea de hacer llegar la enseñanza a sus estudiantes utilizando una variada gama de metodologías, técnicas, estrategias y soportes tecnológicos.

La presente investigación tiene como objetivos describir las herramientas y recursos utilizados en la enseñanza de la comprensión y de la producción durante las sesiones sincrónicas y asincrónicas, examinar las actividades didácticas implementadas por el cuerpo docente para desarrollar las competencias orales, identificar los desafíos enfrentados por las personas docentes para realizar la adapta-

ción metodológica de las competencias orales y reflexionar sobre las implicaciones pedagógicas de las prácticas realizadas.

Es por esta razón que el presente estudio pretende analizar el abordaje de las mencionadas competencias durante la pandemia provocada por la COVID-19 en Costa Rica. Este artículo se organiza de la siguiente manera; primero se expone el marco teórico sobre la enseñanza de la comprensión y producción oral; luego, se describe la metodología del estudio; seguidamente se presentan y analizan los resultados; finalmente, se ofrecen las conclusiones y recomendaciones pedagógicas derivadas del análisis.

Marco teórico

Maggio (2020) explica que, en el contexto de la educación universitaria Argentina, una de las preocupaciones iniciales fue la de ofrecer en la virtualidad la misma oferta de cursos que se tenía en la presencialidad. Sin embargo, los recursos para alimentar esos cursos virtuales no estuvieron adaptados a la nueva metodología de enseñanza remota. Agrega que la estrategia implementada se basó en la explicación y la didactización de los recursos pedagógicos utilizados antes de esta situación:

La bibliografía digitalizada es acompañada con guías de lectura; los videos que se introducen son explicativos de los textos; los foros priman como solución para sostener la interacción y las tareas están dedicadas, en general, a favorecer la comprensión y la aplicación de los contenidos. (Maggio, 2020, p. 116).

Según lo indicado por el autor, resulta evidente que se imitaron en la virtualidad las características pedagógicas de la presencialidad.

Maggio (2020) explica también que, debido al contexto de la pandemia, dos de los aspectos más importantes para entender la transición de la presencialidad a la virtualidad fueron la sincronidad de cursos, buscando así recrear un espacio de intercambio entre las personas y la transmisión de los recursos, esto con el fin de poner a disposición de las personas estudiantes todo el material disponible. Area-Moreira (2021) expone un análisis similar al expuesto por Maggio, ya que enfatiza que la ERE se basó fundamentalmente en reproducir el sistema pedagógico utilizado antes de la pandemia, pero vía herramientas tecnológicas que sí se consideran en ellas mismas un cambio en la transmisión del conocimiento.

En el área de la enseñanza de las lenguas extranjeras, los estudios relacionados con el paso súbito de la presencialidad a la virtualidad no se hicieron esperar y diversas investigaciones fueron puestas en marcha con el objetivo de observar y comprender este cambio y cómo lo llevó a cabo el personal docente en los diferentes contextos de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Sin lugar a duda, el uso de las TIC se evidenció como una herramienta sin la cual ese paso no hubiera sido posible. Contreras-Bravo et al. (2020) afirman que el uso de las plataformas, aplicaciones educativas y recursos gratuitos permitieron que la comunicación y la interacción entre docentes y estudiantes continuara tanto sincrónica como asincrónicamente y agregan que el cuerpo docente utilizó también medios

tecnológicos tales como los correos electrónicos, los chats para enviar mensajes escritos y audios, los foros y las videollamadas, entre otros recursos para poder dar asistencia a sus estudiantes.

La investigación de [Kozarenko \(2020\)](#) en la cual trabajó con 74 docentes de universidades rusas que impartían cursos de francés como lengua extranjera, reveló datos importantes como una mayor carga de trabajo dedicada a la enseñanza virtual en oposición a la enseñanza presencial, un seguimiento más individualizado de las personas estudiantes, más interacción en el proceso y más espacio de acción. [Maggio \(2020\)](#) por su parte enfatiza en la importancia de las sesiones sincrónicas; explica que, antes de la pandemia, esta modalidad no era muy utilizada en contextos de enseñanza virtual, sin embargo, durante la pandemia esta modalidad se convirtió en una de las infaltables en los cursos de lengua extranjera.

[Echauri-Galván et. al. \(2021\)](#) obtuvieron datos interesantes en su investigación en el contexto de la enseñanza del inglés con respecto a la utilización de las TIC durante la pandemia y a su relación con el desarrollo de destrezas orales, como la expresión oral ya que explican que la metodología y los medios privilegiados, tales como las grabaciones del estudiantado y de sus interacciones, ayudaron al estudiantado no solo a desarrollar su autocorrección sino también a sentir mayor confianza a la hora de participar de manera oral en las tareas que se les asignaron. Como resultado de su investigación, en la que 270 personas completaron un cuestionario, sobresale en la interacción docente-estudiante el uso del correo electrónico y de las clases por videoconferencia para aclarar sus dudas, siendo el primero un medio asincrónico de comunicación y el segundo un medio sincrónico. Estos autores explican también que este resultado fue inesperado en su contexto debido a la pluralidad de medios con los que cuenta la plataforma Blackboard, usada por las personas participantes y con los recursos TIC en general.

Las investigaciones que se encontraron sobre didáctica de las lenguas durante la pandemia de la COVID-19 demostraron que las TIC fueron las grandes aliadas del personal docente para que el mismo pudiera dar continuidad al proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el uso de nuevas herramientas tales como las aplicaciones y plataformas que facilitaron el paso de la presencialidad a la ERE. Sin embargo, son pocas las investigaciones que se enfocan específicamente en la adaptación metodológica del profesorado sobre las competencias de comprensión y producción oral. Considerando lo que afirman [Barboza et al. \(2022\)](#), en la enseñanza de las lenguas extranjeras, es especialmente importante la enseñanza de la comunicación oral que comprende las competencias tanto de comprensión como de producción oral.

Por su parte, [Pastrán-Chirinos et al. \(2020\)](#) manifiestan que la modalidad ERE se puso en marcha en un período de tiempo y rapidez sin igual, y se distinguió por disponer de una mezcla de soluciones y mecanismos tradicionales tales como documentos impresos, radiofónicos y televisivos, así como de elementos de segunda generación entre los cuales figuran las plataformas y los sistemas de gestión de

procesos de aprendizaje con el fin de proporcionar contenido al tiempo que se favoreció e incitó en alguna medida la interacción entre el establecimiento escolar y las personas estudiantes.

La comprensión oral

La destreza de la comprensión oral (en adelante CO), según [Talaván Zanón \(2010\)](#), ha sido a lo largo del tiempo una competencia no priorizada en el campo de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas, ya que se daba por sentado que esta podría afinarse conforme se fuese progresando en las demás habilidades. Asimismo, señala que la desatención que se ha concedido al desarrollo de esta competencia obedece a la complejidad que implica su enseñanza, dada la amplitud de componentes, así como de recursos imprescindibles para su adquisición. Por fortuna, añade que, recientemente, esta realidad se ha ido modificando de manera considerable puesto que numerosas investigaciones de diversos autores han puesto de manifiesto su relevancia.

Es necesario mencionar que, tal y como lo propone [Talaván Zanón \(2010\)](#), la CO es uno de los componentes más relevantes de la comunicación incluso tratándose de una de las competencias que el alumnado de lenguas extranjeras, especialmente los hispanoparlantes, tienden a considerar más complejas de desarrollar.

Asimismo, en lo que se refiere a los posibles documentos orales, [Talaván Zanón \(2010\)](#) establece una determinante diferencia entre los documentos de comprensión oral *didactizados* y los documentos de comprensión oral *auténticos*. Es importante señalar que el uso de este último no ha sido frecuente en la didáctica de las lenguas extranjeras en el país sino hasta en tiempos recientes lo que se explica por la utilización de manuales en el sistema educativo costarricense en los que se presentan documentos de comprensión oral concebidos explícitamente para la enseñanza de una lengua extranjera. A este respecto, el autor indica que los documentos auténticos deberían usarse con todos los niveles, desde el comienzo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El desarrollo de la competencia CO se plantea al estudiantado por fases: la pre-escucha, la escucha y la post-escucha, etapas durante las cuales [Talaván Zanón \(2010\)](#) propone ejemplos de actividades oportunas por desarrollar tales como: la observación y discusión de imágenes durante la pre-escucha para facilitar el proceso de comprensión del documento de audio y conllevar a respuestas que confirmen la comprensión de este durante las etapas subsiguientes.

La producción oral

La producción oral comprende actividades en las que el usuario de la lengua produce discurso oral dirigido a oyente o audiencia, por ejemplo, presentaciones públicas, narraciones, descripciones, comentarios o instrucciones ([Consejo de Europa, 2020](#), pp. 83-94). Se entiende entonces como la capacidad de la persona estudiante para expresarse verbalmente de manera comprensible y adecuada, ya sea en forma de monólogo o de interacciones.

Por su parte, [Níkleva y López-García \(2024\)](#) coinciden en que la competencia oral se desarrolla efectivamente cuando los estudiantes hablan de forma constante en situaciones reales o simuladas: exposición continua, interacción grupal y práctica oral frecuente son factores clave para perfeccionamiento.

[Arnaiz y Peñate \(2004\)](#) indican que teóricos en la materia sostienen que se aprende a leer leyendo, y a escribir, escribiendo. De la misma manera, se puede argumentar que, se aprende a hablar hablando, planteamiento que responde a la habitual idea de que la adquisición de una competencia deriva del ejercicio constante y productivo de esta.

A este respecto, [Tomé-Diez \(2015\)](#) señala que los intercambios entre el estudiantado, el personal docente u otras personas estudiantes para la adquisición y la corrección de la pronunciación resultan determinantes. Asimismo, asegura que, la persona docente debe detectar los errores fundamentales, al tiempo que estimula a sus estudiantes para que se autocorrijan. El autor manifiesta que el error no debe ser una fuente de bloqueo para quienes aprenden la lengua sino un motivo de juego, interacción o intercambio con docentes y con sus pares. Sostiene también que la corrección debe ser idealmente activa y que, al mismo tiempo, brinde un sentido auténtico que favorezca la motivación del estudiantado para incentivar en este la capacidad de resolver problemas de manera colaborativa tanto con sus pares como con los demás actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

[Tomé-Diez \(2015\)](#) asegura que se deben tener en cuenta las aportaciones eficaces de los distintos métodos de corrección que pueden favorecer la adquisición y la práctica de la pronunciación (ejercicios, actividades, manuales, canciones, teatralizaciones, laboratorio, etc.). Cabe mencionar que la corrección es parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje y, como tal, se emplea como técnica para el fortalecimiento y desarrollo de las diversas competencias.

Finalmente, [Tomé-Diez \(2015\)](#) explica que, para poder valorar aspectos cualitativos en la producción oral del alumnado, deben considerarse diversos aspectos relacionados con la corrección de dicha producción tales como: la repetición de ejercicios o secuencias propuestos por la persona docente, la autorreflexión del estudiantado para descubrir dificultades y errores de pronunciación, la aplicación de métodos o técnicas de corrección en autonomía o en colaboración y la corrección colaborativa entre estudiantes.

Las herramientas TIC en enseñanza de lenguas

Por una parte, [Kozarenko \(2020\)](#) establece que, como ha sido demostrado en varios estudios, la pandemia de la COVID-19 favoreció la integración masiva de la tecnología digital en todas las disciplinas enseñadas particularmente en el campo de la didáctica de las lenguas extranjeras. Asimismo, según [Ramírez-Montoya y García-Peñalvo \(2017\)](#), la oportunidad de aprender sin las restricciones relacionadas con la infraestructura y a partir de dispositivos de variada índole dio origen a un proceso de muy vastas posibilidades puesto que esto incrementa las particulares virtudes de la flexibilidad en

el aprendizaje dado que logra traspasar incluso los límites de orden espaciotemporal. Es indiscutible entonces, que el uso de una amplia gama de dispositivos en el campo educativo, tuvo un profundo impacto sobre la variedad de posibilidades al momento de aprender.

Respecto a las implicaciones que tuvo el paso a la ERE, [Kozarenco \(2020\)](#) pone en evidencia que la migración hacia la enseñanza en línea obligatoria engendró una carga de trabajo de gran envergadura para el cuerpo docente y [Kanareva-Dimitrovska \(2020\)](#) manifiesta que las herramientas digitales fueron la base de los procesos de enseñanza de lenguas extranjeras en Dinamarca. De la misma manera, [Pastrán-Chirinos et al. \(2020\)](#) aseguran que, gracias a la utilización de las TIC y de las redes sociales, las personas estudiantes pudieron interactuar en situaciones reales con personas de habla extranjera, con docentes, con sus pares, entre otros; lo que sin duda favoreció el progreso y el reforzamiento de habilidades comunicativas tales como la producción oral y escrita, así como la comprensión de textos. De igual modo, indican que, en el contexto de la educación remota, estas herramientas permitieron al personal docente diseñar actividades en aplicaciones como WhatsApp, Facebook, Instagram u otros, fomentando a su vez el aprendizaje colaborativo. Los autores aseveran que, de esta manera, el uso de teléfonos inteligentes en el campo de la educación ayudó a flexibilizar espacios que previamente se reducían a las aulas al tiempo que permitió diversificar las estrategias y metodologías de enseñanza-aprendizaje lo que favoreció, a su vez, tanto el espíritu creativo como la capacidad de innovación de quienes están abocados a la enseñanza.

En lo que se refiere al uso de plataformas para el desarrollo de las destrezas orales, [Chao-Chao \(2014\)](#) manifiesta que esta herramienta es utilizada principalmente para proporcionar al estudiantado material de apoyo complementario, trabajos prácticos en línea, foros orientados a la discusión o dudas, registro de documentos grabados de lectura, entre otros. Además de estas funciones, las plataformas digitales permitieron fomentar la autonomía del estudiantado, facilitar la retroalimentación personalizada y promover la participación a través de entornos colaborativos. Esta versatilidad fue especialmente relevante en contextos de enseñanza remota, donde la grabación de producciones orales, la realización de tareas asincrónicas y la interacción por medio de videoconferencias se convirtieron en prácticas comunes ([Ramírez-Montoya & García-Peñalvo, 2016](#); [Consejo de Europa, 2020](#)). Es entonces evidente que, el uso de plataformas en el contexto de la ERE, no solo sirvió como repositorio de materiales, sino como un espacio de práctica y evaluación de las competencias orales en escenarios virtuales de aprendizaje.

METODOLOGÍA

El método con el cual se recolectaron los datos se definió bajo un paradigma cualitativo con un enfoque exploratorio-descriptivo. Este enfoque se basa en una lógica y un proceso inductivo que pretenden primero obtener una visión acerca de un fenómeno determinado para luego, a partir de la

recolección de datos de las personas participantes, proceder a su análisis e interpretación, que le permitirán formular explicaciones teóricas del fenómeno estudiado (Hernandez- Sampieri et al., 2014).

En el caso del presente artículo, se trata de la comprensión de las técnicas y de la metodología utilizada por el profesorado de lenguas extranjeras en Costa Rica durante la pandemia provocada por la Covid-19, particularmente en lo que refiere al desarrollo de las destrezas de la expresión y de la comprensión oral.

Participantes y tipos de datos

El presente artículo se basa en una investigación realizada en Costa Rica en el año 2021. En el estudio participaron personas docentes de francés, inglés, japonés, chino y portugués como lenguas extranjeras, seleccionadas mediante un muestreo no probabilístico intencional. Este método permitió incluir sujetos que cumplieran con los criterios de selección previamente establecidos. Para definir la muestra, se consideraron los siguientes requisitos: ser docente de una lengua extranjera, haber impartido clases en 2020 y desempeñarse en centros de idiomas, escuelas, colegios o universidades. En total, la investigación contó con la participación de 106 docentes.

Como parte de la información de orden general que se recabó de las personas participantes, se desglosan en la [Tabla 1](#) los porcentajes de dicha información. Con respecto a la distribución de las personas participantes según su sexo, se observa un 74% de participación femenina y un 26 % de participación masculina. La edad de estas posiciona al 40% ($N = 42$) en la franja de edades de 31 a 40 años, seguida de un 30 % ($N = 32$) que se sitúan en la franja de 41 a 50 años. En la [Tabla 1](#) se observa el desglose total. Con respecto a la experiencia laboral de las personas participantes, el 24% ($N = 26$) tenía al momento de la investigación entre 6 y 10 años de experiencia, el 22% ($N = 23$) entre 1 y 5 años de experiencia y el 21% ($N = 22$) entre 11 y 15 años de experiencia. Se desglosa también en la [Tabla 1](#) la cantidad de participantes que se ubican en cada franja delimitada para medir la experiencia laboral. Con respecto al último diploma obtenido por el personal docente participante de esta investigación, se observa que los títulos de bachillerato y licenciatura predominan, esta información se desglosa en un 46% ($N = 49$) que poseen una licenciatura, un 32% ($N = 34$) con un bachillerato y un 19% con una maestría ($N = 20$). El desglose completo de las diferentes características de las personas participantes se aprecia a continuación:

Tabla 1.

Características generales de las personas participantes de la investigación

Características generales	Porcentajes
Sexo	
Masculino	26%
Femenino	74%

Edad	
[18, 30]	18%
[31, 40]	40%
[41, 50]	30%
[51, 60]	10%
[61, o +]	2%
Lengua extranjera	
Inglés	47%
Francés	40%
Chino	9%
Otros	4%
Experiencia laboral	
[1, 5]	22%
[6, 10]	24%
[11, 15]	21%
[16, 20]	17%
[21, 25]	13%
[26, 30]	3%
Último diploma	
Profesorado	2%
Bachillerato	32%
Licenciatura	46%
Maestría	19%
Doctorado	1%

Fuente: Elaboración propia.

Procedimiento

Para la recolección de datos de esta investigación, se utilizó un cuestionario, que fue aplicado en línea, posterior a la aceptación de un consentimiento informado. El cuestionario se hizo con la aplicación Google Forms y requirió una duración aproximada de 45 minutos para ser respondido. La información requerida fue variada, a saber, una primera parte de información general de quienes participaron que fue detallada en la sección anterior; también se les consultó acerca de diferentes áreas relacionadas con aspectos emocionales y sociales (situación familiar, redes de apoyo, actividades de ocio, maneras de afrontar el paso a la virtualidad, entre otros) que se vincularon a su práctica durante la pandemia, así como también aspectos de su quehacer profesional y metodológico durante la pandemia (capacitaciones en el área de TIC, formación continua, planificación de cursos y creación en modalidad remota, canales de comunicación, entre otros).

En el presente artículo se trata específicamente el análisis de los datos obtenidos con respecto a la metodología utilizada por las personas docentes de lenguas extranjeras en las destrezas de la comprensión y de la expresión oral. La información de las demás secciones de la investigación se ha ido presentado en otros artículos de las personas investigadoras.

El cuestionario utilizado se creó y modificó siguiendo varias etapas. Primero se creó el cuestionario previsto para ser aplicado a la población docente de lenguas extranjeras. Seguidamente, a finales del año 2020, se realizó una primera validación a nivel del equipo de investigadores. A partir de esta validación, se realizaron modificaciones con el fin de dar más claridad a algunas de las preguntas. Después, se solicitó la colaboración de cinco personas para responder el cuestionario en línea y así poder verificar su claridad y pertinencia. Esta etapa hizo posible nuevamente la modificación del instrumento. Una vez modificado el cuestionario, este fue enviado vía correo electrónico a la población meta durante el primer semestre del 2021.

Los datos obtenidos fueron analizados por etapas y por secciones, ya que la información permitió al equipo de investigadores profundizar el análisis de diferentes áreas de la adaptación metodológica en los diferentes grupos de docentes. Para esta sección, se analizaron los resultados para las destrezas de la producción y de la comprensión oral de la totalidad de las respuestas. El análisis de las preguntas abiertas se llevó a cabo empleando categorías definidas en algunas preguntas y codificando respuestas para la información recopilada en preguntas abiertas. En la clasificación y el análisis se emplearon los códigos de sesión sincrónica y de sesión asincrónica.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Uno de los aspectos más notorios que deriva de la presente investigación se refiere a las actividades que la población docente entrevistada propuso al estudiantado con el fin de desarrollar la comprensión oral durante los cursos en modalidad remota en las sesiones sincrónicas. La información recabada permitió establecer determinadas prácticas recurrentes para el cuerpo docente entre las que figuraron los ejercicios de comprensión a partir de documentos de audio o video, los juegos de roles, las actividades a partir de canciones en la lengua extranjera, los dictados y los juegos. De la misma manera, se observó que se propuso a las personas estudiantes actividades que implicaron la expresión oral tales como la presentación de exposiciones, la discusión de diversos temas y el trabajo basado en artículos.

En la [Tabla 2](#) se puede observar que las personas docentes recurrieron también, aunque en menor medida, a otro tipo de prácticas para el abordaje de esta competencia; entre estas destacaron los ejercicios dirigidos en distintas plataformas, las actividades a partir de recursos disponibles en línea y el trabajo con material impreso proporcionado al estudiantado.

De la misma manera, es importante indicar que algunas personas señalaron no haber trabajado en el desarrollo de la comprensión oral de la población estudiantil al no contar con espacios sincrónicos para abordar esta competencia o por no tener acceso a una conexión a Internet.

En la [Tabla 2](#) se puede apreciar un resumen de las actividades mencionadas de manera recurrente, así como las actividades que fueron mencionadas solamente una vez por alguna de las personas docentes.

Tabla 2.

Actividades mediante las cuales las personas participantes trabajaron la comprensión oral durante los cursos en modalidad a distancia en la sesión sincrónica

Tipo	Descripción
Actividad mencionadas de manera recurrente	Ejercicios a partir de audios Ejercicios a partir de videos Ejercicios de comprensión global (guía de preguntas) Ejercicios de expresión oral (juegos de roles) Ejercicios a partir de canciones participantes y moderador(a). Dictados Ejercicios a partir de artículos o textos Juegos Exposiciones Ejercicios de repetición Discusión de temas varios Ejercicios a partir de cuentos Ejercicios a partir de imágenes con el vocabulario
Actividades mencionadas por menos de 3 participantes	Charlas Ejercicios en Forms para corroborar la comprensión Ejercicios en LiveWorkSheets Ejercicios interactivos Ejercicios con material impreso Descripción de imágenes Actividades con <i>info gaps</i> Ejercicios del libro de texto Ejercicios con recursos varios de la red Monólogos Ejercicios a partir de documentos auténticos Ejercicios de lectura en voz alta Ejercicios a partir de podcast

Búsqueda en línea
Ejercicios con fichas interactivas
Cuestionarios *Edpuzzle*
Ejercicios con enlaces de Youtube
Ejercicios con imágenes de los sonidos
Grabaciones de audio y video realizadas por el estudiantado
Ejercicios de pronunciación
Presentaciones
Ejercicios a partir de tablas de vocabulario

9 participantes indican no haber trabajado la competencia oral en sus clases

Fuente: Instrumento aplicado a docentes, 2021.

Como parte de los temas importantes que se buscó indagar en la investigación, figuran temas relacionados con las actividades que el cuerpo docente puso en práctica para trabajar la comprensión oral de las personas estudiantes durante las sesiones sincrónicas. Se hizo una pregunta abierta solicitando mencionar al menos tres actividades realizadas para la práctica de dicha competencia. Se evidencia en los cuadros anteriores una confusión entre las actividades destinadas a la comprensión y a la producción oral, ya que se citaron actividades tales como exposiciones o juegos de roles, que se pusieron en práctica para la sistematización de la competencia oral. Sin embargo, se desconoce el contexto exacto en el cual dichas actividades fueron utilizadas.

Por otro lado, el uso de grabaciones tanto de audios como de video fue la actividad más solicitada al estudiantado. Además, también se observa que las actividades consagradas a la práctica específica de la pronunciación en la lengua extranjera no fueron una elección recurrente en la preparación de los cursos sincrónicos. También es importante señalar que varias personas participantes expresaron haber realizado únicamente actividades sincrónicas. En la [Tabla 3](#) se puede apreciar un resumen de las actividades mencionadas de manera recurrente, así como las actividades que fueron mencionadas solamente una vez por alguna de las personas docentes en el contexto de la educación remota asincrónica.

Tabla 3.

Actividades mediante las cuales las personas participantes trabajaron la comprensión oral durante los cursos en modalidad remota en la sesión asincrónica

Tipo	Descripción
Actividad mencionadas de manera recurrente	Audios y solucionarios Videos de youtube y ejercicios de comprensión

	Ejercicios interactivos
	Descripciones y dibujos realizados a partir de audios
	Audios auténticos y didácticos con preguntas en formularios google forms
	Videollamadas por Zoom
	Lecturas de diálogos y textos en voz alta
	Canciones y ejercicios de completar: comprensión y vocabulario
	Cuestionarios en línea Edpuzzle
	Desarrollo de situaciones de comunicación a partir de juegos de roles otorgados por la persona docente y que el estudiantado debía simular y grabar
	Audios, videos y podcasts realizados por estudiantes
	Audios y videos realizados por el personal docente
	Audios del libro de texto
	Dictados y grabaciones vía WhatsApp
	Creación de diálogos
	Audios y videos vistos en clase para revisiones en asincrónico
	Videos grabados por el estudiantado con las respuestas a las tareas solicitadas
	Búsquedas de videos de los temas estudiados
	Escucha de audiolibros (capítulos)
	Observación de videos y explicación de estos
	Mensajes de Whatsapp en la lengua estudiada
	Cuentos cortos más ejercicios
	Presentaciones de temas sencillos
	Identificación de vocabulario a partir de videos y canciones
Actividades mencionadas por menos de 3 participantes	Ejercicios de fonética
	Estudio de vocales y consonantes con el uso de audios
	Aplicaciones para practicar la pronunciación
9 participantes indican no haber trabajado la competencia oral en sus clases	

Fuente: Instrumento aplicado a docentes, 2021.

En lo que se refiere al desarrollo de la producción oral en las sesiones sincrónicas, las personas docentes indicaron otorgar una gran importancia a los diálogos entre estudiante y docente, así como a los ejercicios de respuesta corta. Al mismo tiempo, se observa que la responsabilización y la implicación individual del estudiantado jugó un papel determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que se evidencia que una gran parte de las personas entrevistadas confió el desarrollo de esta com-

petencia a la participación voluntaria de la persona estudiante. Se evidenció también que la autonomía del estudiantado sobre su propio proceso de adquisición de la lengua extranjera fue determinante lo que se pone de manifiesto si se observa en la **Figura 1** que las exposiciones y los diálogos entre estudiantes tuvieron una gran relevancia en las prácticas comunicacionales.

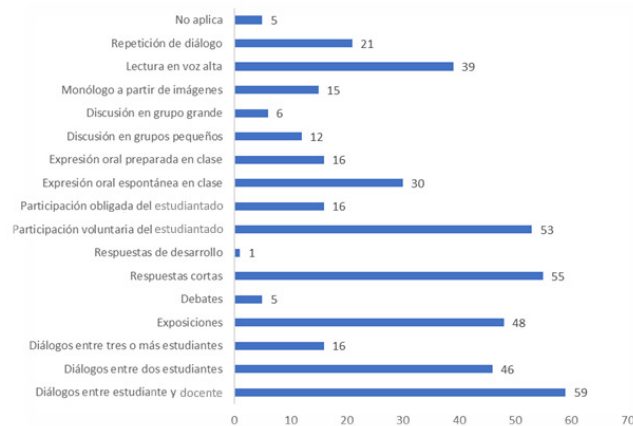
Asimismo, se constata que otras actividades tales como la discusión en grandes grupos o las respuestas de desarrollo son prácticas poco frecuentes en la didáctica de las lenguas en el contexto estudiado.

Se observa también que un número limitado de docentes indicó que, para su realidad pedagógica específica, no aplica (NA) una escogencia determinada de las actividades propuestas en el instrumento.

En la **Figura 1** se pueden apreciar las actividades y los porcentajes que las representan.

Figura 1.

Actividades de producción oral privilegiadas por el personal docente en sus clases sincrónicas



Fuente: Instrumento aplicado a docentes, 2020.

Para conocer acerca del trabajo de la producción oral en el contexto de los cursos sincrónicos se les presentó a las personas participantes de esta investigación una lista de actividades entre las cuales debían elegir las tres que más emplearon para practicar esta destreza. Cabe mencionar que esta lista de actividades, a diferencia de aquellas que se relacionan con la comprensión oral, fue provista por las personas investigadoras lo que pareció guiar más claramente a la población entrevistada en su elección, evitando así la confusión entre actividades utilizadas para la comprensión oral y aquellas usadas para la producción oral.

La mayoría de las personas entrevistadas privilegió tres actividades: las grabaciones de video, de exposiciones y de lecturas. Estas actividades se incluyeron en esta lista puesto que estas permiten trabajar aspectos de pronunciación, entonación y fluidez. Elementos capitales que favorecen a su vez la adquisición de estructuras lingüísticas imprescindibles para la producción oral. Por otra parte, las actividades que menos realizaron se relacionan con el trabajo entre pares y estas son actividades como la grabación de diálogos, las dramatizaciones y los diálogos entre estudiantes. En este apartado,

nueve participantes eligieron la opción de NA y esto concuerda con las respuestas dadas también a la pregunta acerca del trabajo de la comprensión oral de manera asincrónica, en la que 9 personas docentes expresaron no haber realizado esta modalidad de curso. En la [Figura 2](#) se pueden apreciar las actividades y los porcentajes que las representan.

Figura 2.

Actividades de producción oral privilegiadas por las personas docentes en sus clases asincrónicas



Fuente: Instrumento aplicado a docentes, 2020.

CONCLUSIONES

Este estudio tuvo como objetivo examinar cómo las personas docentes de lenguas extranjeras en Costa Rica desarrollaron las habilidades de comprensión y producción oral en un contexto de enseñanza remota de emergencia, caracterizado por el uso predominante de clases virtuales tanto sincrónicas como asincrónicas. Este análisis evidenció que la mayoría de las personas participantes trabajaron bajo ambas modalidades, algo que antes no sucedía cuando se trabajaba de manera virtual ya que se privilegiaba el trabajo asincrónico.

Se observa también que, durante este período, se dio una combinación de una gran variedad de recursos; esto refuerza lo señalado por [Pastrán-Chirinos et al. \(2020\)](#), quienes indican que la enseñanza en modalidad ERE se distingue por la combinación de recursos de primera generación, tales como materiales impresos, radio y televisión, con herramientas de segunda generación, como plataformas y sistemas de gestión del aprendizaje.

En el área de la comprensión oral, la información recabada demostró que, durante las sesiones sincrónicas, el cuerpo docente otorgó una relevante importancia a los ejercicios tradicionales derivados de documentos de audio y video, a los juegos de roles en pareja, a las actividades basadas en canciones, a los dictados y a los juegos. Otros recursos que figuraron entre los utilizados con mayor frecuencia en dichas sesiones son las exposiciones por parte del estudiantado, los debates temáticos y las discusiones en torno a artículos diversos.

De la misma manera, tal y como lo manifiestan [Pastrán-Chirinos et al. \(2020\)](#), se evidenció que, otras prácticas para el abordaje de la comprensión oral requirieron de la utilización de herramientas o plataformas en línea (TIC) gracias a las cuales el estudiantado tuvo acceso a los recursos necesarios durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta destreza.

Durante las sesiones asincrónicas, la comprensión oral se trabajó con más técnicas diversas incluyendo el uso de videos para poner en marcha el desarrollo de esta destreza, para hacer actividades o para que el estudiantado brindara sus respuestas de manera oral. Se pone así de manifiesto lo establecido por [Kozarenco \(2020\)](#), quien señala que la pandemia de la COVID-19 favoreció la integración masiva de la tecnología digital en el campo de la didáctica de las lenguas extranjeras.

Es importante señalar que, a este respecto 9 de las 107 personas docentes que respondieron al instrumento indicaron no trabajar la comprensión oral por distintas razones entre las que destacaron que no hubo con el estudiantado ningún tipo de interacción sincrónica, que no se contó con conexión a internet o que únicamente entregaron una guía de trabajo a sus estudiantes.

Tal y como señala [Tomé-Diez \(2015\)](#), quien manifiesta que los intercambios entre las personas estudiantes y el profesorado resultan determinantes para la adquisición y la corrección de la pronunciación, el presente estudio confirma que, en lo que refiere al trabajo de la producción oral, los ejercicios de interacción entre estudiante y docente fueron los más recurrentes. Se evidencia también que el cuerpo docente confirió un peso importante al trabajo en autonomía de la persona estudiante permitiéndole participar principalmente de manera voluntaria durante las actividades propuestas a lo largo de las sesiones y realizar intervenciones puntuales sobre temas diversos.

Se observa entonces que existe una combinación entre el trabajo de la producción oral con la comprensión oral ya que para la sistematización de la comprensión oral se usaron producciones orales para estructurar exposiciones, grabaciones de respuestas y otros insumos que tradicionalmente no formaban parte de los ejercicios de comprensión oral.

Es evidente que si bien es cierto que la escucha y la visualización de documentos acompañados de ejercicios siempre fueron privilegiados, estos fueron también modernizados gracias al uso de aplicaciones más dinámicas e interactivas como *Google forms*, *Edpuzzle*, audiolibros y otras aplicaciones. Así las cosas, los datos arrojados por el instrumento aplicado a la población docente, permiten observar que las actividades propuestas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje requirieron, en su gran mayoría, de recursos tecnológicos de respaldo que hicieron posible que la ERE pudiera dar continuidad al proceso de enseñanza-aprendizaje.

A partir de los hallazgos obtenidos con esta investigación, es posible reflexionar sobre el impacto que tuvieron las estrategias metodológicas, puestas en práctica durante la ERE, en el desarrollo tanto de la comprensión como de la producción oral. Si bien es cierto que muchas de las actividades per-

mitieron dar continuidad al proceso de enseñanza-aprendizaje, también se evidenció una dependencia hacia los recursos tecnológicos, así como una apertura a la utilización de estos y a la apropiación pedagógica de los mismos. Se recomienda, por ende, dar continuidad a la formación del personal docente en el diseño de actividades de sistematización significativas mediadas por TIC para el desarrollo de las competencias orales del estudiantado. No cabe duda de que estos resultados permiten pensar a futuro en el desarrollo y la importancia de una enseñanza que combine lo mejor de los entornos presenciales, así como de los entornos virtuales para enriquecer la adquisición de competencias comunicativas en lenguas extranjeras.

Se sugiere reflexionar entorno a las líneas de acción pedagógica más convenientes y adaptadas al contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras en situaciones que requieran la implementación de la ERE, esto con el fin de optimizar el rol de los diferentes actores participantes en el proceso de aprendizaje procurando que no se trate únicamente de un recurso de orden paliativo sino de herramientas que favorezcan el desarrollo de las diversas competencias en el estudiantado en diferentes escenarios.

REFERENCIAS

- Area-Moreira, M. (2021). La enseñanza remota de emergencia durante la COVID-19. Los desafíos postpandemia en la Educación Superior. *Propuesta Educativa*, 2(56), 57-70. <https://www.redalyc.org/journal/4030/403070017007/html/>
- Arnaiz, P. y Peñate, M. (2004). El papel de la producción oral (output) en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (LE). *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 1, 37-59. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/28349>
- Barboza, J. R. R., Sánchez, G. A. Á., Saavedra, S. S. P., Rojas, C. N. R., y Flores, J. A. (2022). Enfoque comunicativo como estrategia didáctica para mejorar la expresión oral del inglés en tiempos de pandemia. *Archivos Venezolanos De Farmacología y Terapéutica*, 41(1), 20-25. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6370130>
- Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Volumen complementario. Consejo de Europa. <https://rm.coe.int/marco-comun-europeo-de-referencia-para-las-lenguas-aprendizaje-ensenan/1680a52d53>
- Contreras-Bravo, L. E., Fuentes-López, H. J. y González-Guerrero, K. (2020). Transformación de la educación frente a la pandemia y la analítica de datos. *Revista Boletín Redipe*, 9(7), 91-99. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i7.1021>
- Chao-Chao, K.W. (2014). Estrategias didácticas mediadas con TIC en un curso de expresión oral francesa. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2), 180-211. http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032014000200007&lng=en&tlng=es
- Echauri-Galván, B., Gracia-Hernandez, S., y Fernandez-Gil, M. J. (2021). Enseñanza virtual de lengua inglesa durante el confinamiento domiciliario: percepciones y reacciones del alumnado en una universidad española. *Íkala revista de lenguaje y cultura*, 26(3), 603-621. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n3a08>

- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a.ed.). McGraw-Hill. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=775008>
- Kanareva-Dimitrovska, A. (2020). Danemark: un très haut niveau d'équipement numérique. [Dinamarca: un nivel muy alto de infraestructura digital]. *Courrier Européen des Langues*, 43, 8-9. <https://www.france-education-international.fr/document/cel-mai2020>
- Kozarenko, O. (2020). Enseignement à distance lors de la pandémie de COVID-19 : enjeux d'enseignants de français langue étrangère (FLE) de Russie. [Enseñanza a distancia durante la pandemia del COVID-19: desafíos de los profesores de francés como lengua extranjera (FLE) en Rusia]. *Formation et profession*, 28(4), 1–11. <https://www.erudit.org/fr/revues/fp/2020-v28-n4-fp06292/1080556ar/>
- Maggio, M. (2020). Las prácticas de la enseñanza universitarias en la pandemia: de la conmoción a la mutación. *Campus Virtuales*, 9(2), 113-122. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8005985>
- Ministerio de Educación Pública. (2020). *RESOLUCION N° MS-DM-23832020/mep-0537-2020*. Gobierno de Costa Rica. <https://juntas.mep.go.cr/wp-content/uploads/2020/04/resolucion-ms-dm-2382-2020-mep-0537-2020-suspension-nacional-lecciones-como-medida-preventiva.pdf>
- Mora-Alvarado, D. A. y Rivera-Navarro, P. C. (2022). Evolución de la sindemia por “COVID-19” en Costa Rica al 10/12/2021. *Tecnología en Marcha*, 35(Especial COVID-19), 150–163. <https://doi.org/10.18845/tm.v35i5.6064>
- Nikleva, D. G. y López-García, M. P. (2024). El reto de la expresión oral en Educación Primaria: características, dificultades y vías de mejora. *Educatio*, 37(3), 9-32. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/59119>
- Pastran-Chirinos, M., Gil-Olivera, N. A., y Cervantes-Cerra, D. (2020). En tiempos de coronavirus: las TIC'S son una buena alternativa para la educación remota. *Revista Boletín Redipe*, 9(8), 158–165. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i8.1048>
- Pastrán-Chirinos, M., Cervantes-Cerra, D., Ahumada-Ebratt, D. D., y Gil-Olivera, N. A. (2020). Reflexiones sobre el uso del smartphone en el aula de lenguas extranjeras. *Revista Boletín Redipe*, 9(12), 265–272. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i12.1151>
- Ramírez-Montoya, M. S., y García-Peñalvo, F. J. (2017). La integración efectiva del dispositivo móvil en la educación y en el aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2), 29-47. <https://doi.org/10.5944/ried.20.2.18884>
- Talavan Zanón, N. (2010). Claves para comprender la destreza de la comprensión oral en lengua extranjera. *Epos: Revista de Filología*, 26, 195. <https://doi.org/10.5944/epos.26.2010.10643>
- Tomé-Diez M. (2015). Desarrollo, análisis y evaluación de la producción oral en clase de lengua extranjera con las nuevas tecnologías. *Thélème. Revista Complutense de Estudios Franceses*, 30(2), 255-268. https://doi.org/10.5209/rev_THEL.2015.v30.n2.48663