

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
ESCUELA DE POSGRADO**



**ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA PARA LA PRODUCCIÓN ORAL
DEL PORTUGUÉS EN CURSOS B-LEARNING DE UN INSTITUTO
DE IDIOMAS DE LIMA**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN INTEGRACIÓN
E INNOVACIÓN EDUCATIVA DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA
COMUNICACIÓN**

Autora:

Kátia Maria Trindade Luciano

Asesora:

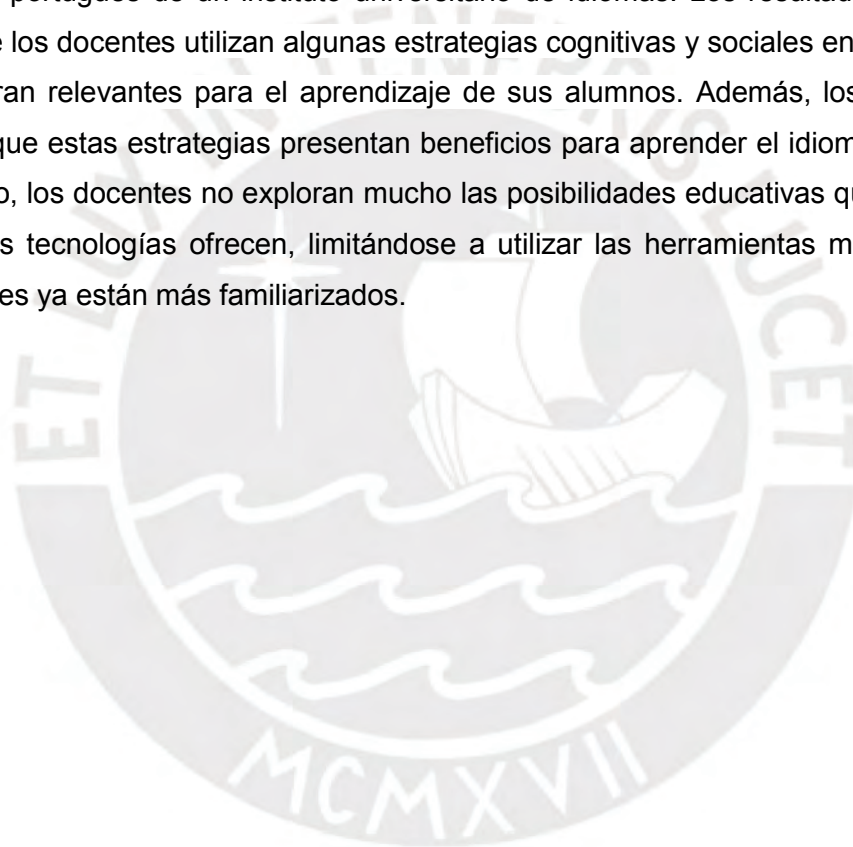
Carol Rivero Panaqué

Abril, 2019

RESUMEN

En los últimos años, el uso del modelo *b-learning* ha aumentado sustancialmente en el campo pedagógico, especialmente en la enseñanza de idiomas. Por ello, el objetivo de esta investigación es analizar las estrategias de enseñanza de los docentes en sus sesiones de aprendizaje para promover la producción oral del portugués en cursos *b-learning* de un instituto de idiomas de Lima.

Este estudio descriptivo de enfoque mixto tuvo una muestra conformada por docentes y alumnos de portugués de un instituto universitario de idiomas. Los resultados obtenidos señalan que los docentes utilizan algunas estrategias cognitivas y sociales en sus clases y las consideran relevantes para el aprendizaje de sus alumnos. Además, los estudiantes reconocen que estas estrategias presentan beneficios para aprender el idioma portugués. Sin embargo, los docentes no exploran mucho las posibilidades educativas que el Internet y las nuevas tecnologías ofrecen, limitándose a utilizar las herramientas más básicas y con las cuales ya están más familiarizados.



A mi familia, por el apoyo y amor incondicional.

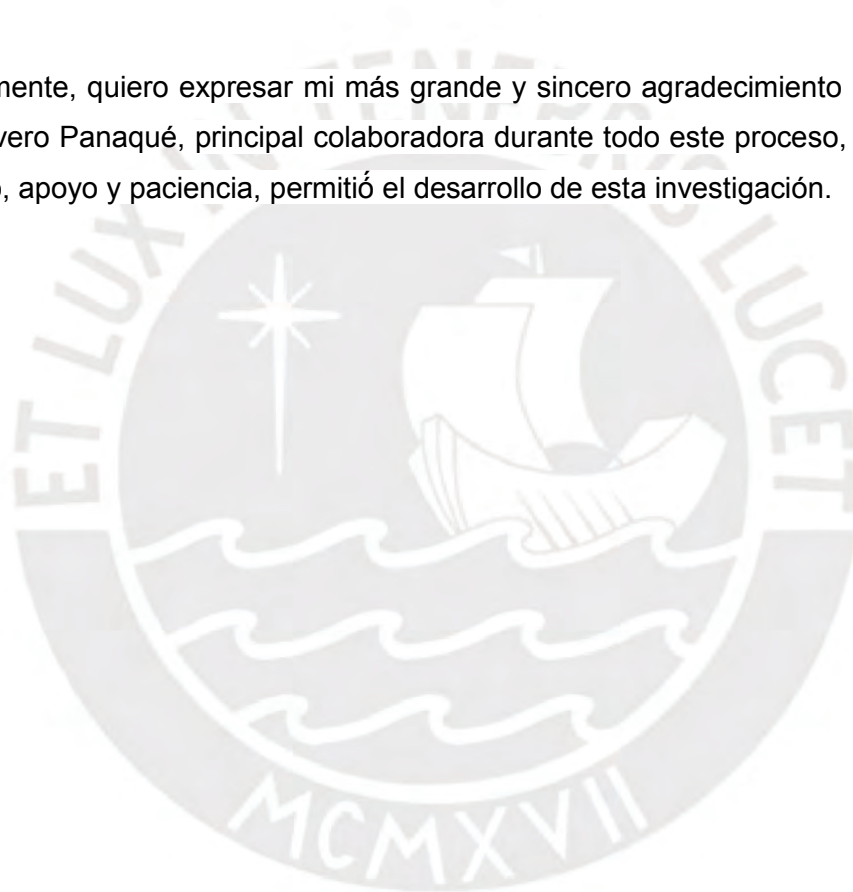


AGRADECIMIENTOS

Mi profundo agradecimiento a mi familia, por apoyarme en los momentos difíciles y por el amor brindado cada día.

De igual manera, mis agradecimientos a los profesores y tutoras de la Maestría en Integración e Innovación Educativa de las TIC, de la Pontificia Universidad Católica del Perú, quienes con la enseñanza de sus valiosos conocimientos hicieron que pueda crecer como profesional.

Finalmente, quiero expresar mi más grande y sincero agradecimiento a mi asesora: Ms. Carol Rivero Panaqué, principal colaboradora durante todo este proceso, quien, con su conocimiento, apoyo y paciencia, permitió el desarrollo de esta investigación.



ÍNDICE

RESUMEN.....	1
ÍNDICE	5
INTRODUCCIÓN.....	7
Primera Parte: Marco Teórico de la Investigación.....	9
Capítulo 1: El b-learning y la enseñanza de lenguas extranjeras.....	9
1.1 El b-learning y sus antecedentes.....	9
1.2 Características y aspectos pedagógicos del modelo b-learning.....	11
1.3 El b-learning en la enseñanza de lenguas extranjeras.....	15
1.4 Estrategias de enseñanza y aprendizaje en clases de lenguas extranjeras en un modelo b-learning	18
1.5 La producción oral del portugués en un contexto b-learning.....	22
Segunda Parte: Diseño Metodológico y Resultados.....	29
Capítulo 1: Diseño metodológico.....	29
1.1 Enfoque metodológico de la investigación.....	29
1.2 Problema, objetivos y variables de estudio.....	30
1.3 Población y muestra.....	32
1.4 Técnicas e instrumentos para el recojo de información	34
Fase I: Enfoque cuantitativo	34
Fase II: Enfoque cualitativo.....	34
Capítulo 2: Análisis de resultados	37
2.1 Características de las estrategias utilizadas para la enseñanza del portugués.....	37
2.2 Actividades y recursos didácticos en un contexto b-learning	41

CONCLUSIONES	48
RECOMENDACIONES.....	49
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	50
REFERENCIAS DE SIGLAS Y ABREVIATURAS.....	57
ANEXO I.....	58
ANEXO II.....	59
ANEXO III.....	60
ANEXO IV.....	71



INTRODUCCIÓN

En el contexto globalizado que vivimos en la actual sociedad del conocimiento, el desarrollo de las modernas tecnologías ha provocado profundas transformaciones en las prácticas educativas. Por ello, el incremento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y los nuevos escenarios educativos demandan la necesidad de pensar en nuevas formas de diseñar propuestas formativas, ya que se percibe un claro cambio en la enseñanza tradicional a nivel metodológico y actitudinal.

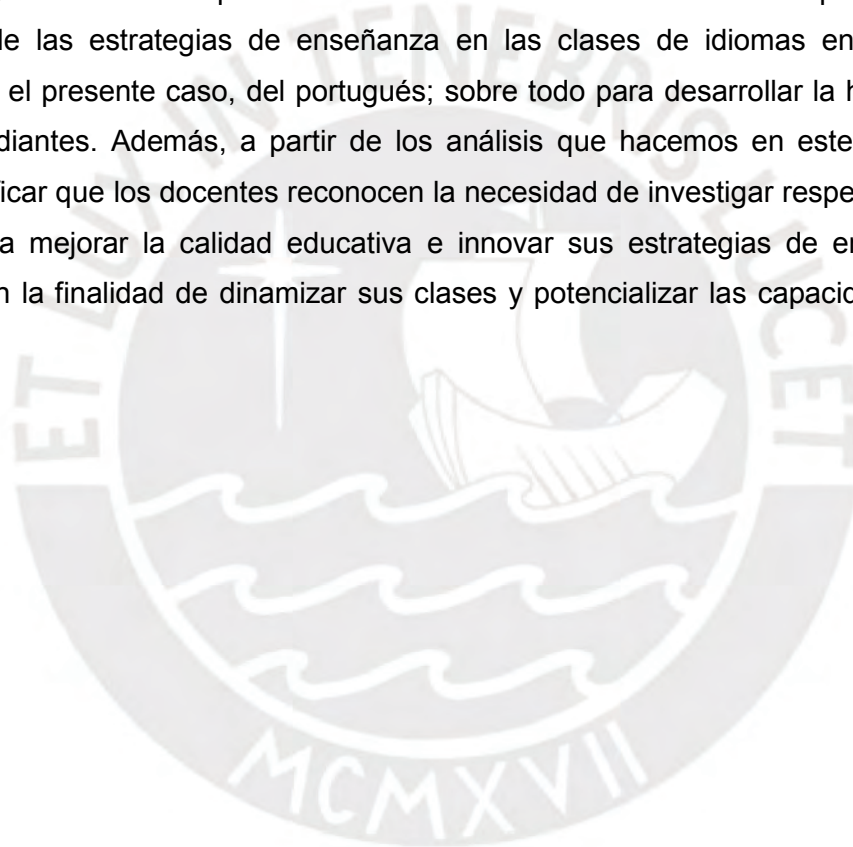
En este contexto de nuevas propuestas educativas surge el *blended learning*, o *b-learning*, un modelo innovador, el cual permite implementar las mejores prácticas del aprendizaje presencial con las funcionalidades del aprendizaje virtual. Es decir, que el modelo *blended*, combina los elementos de la enseñanza virtual –recursos informáticos, Internet– con la posibilidad de que el alumno pueda interactuar con el profesor en una clase presencial. Esta incorporación de recursos presenciales y no presenciales puede permitir una mayor autonomía en el aprendizaje de los estudiantes de una lengua extranjera, dando una respuesta eficiente a sus necesidades.

No obstante, a pesar de los beneficios de la utilización de los recursos presenciales y no presenciales en la enseñanza de idiomas, aun percibimos algunas deficiencias, en lo que se refiere al desarrollo de habilidades de producción oral de una determinada lengua extranjera; por lo que analizar las estrategias de enseñanza planificadas por los docentes en sus sesiones de aprendizaje, utilizando el *b-learning*, es pertinente para lograr el desarrollo de un mejor nivel de producción oral del portugués en los alumnos.

Este trabajo está estructurado en tres partes. En la primera, se presenta el marco teórico de la investigación, conformado de un capítulo en el cual se incluye un análisis del concepto y terminología del *b-learning*; además, se exponen sus principales características y una breve presentación sobre sus antecedentes. En este mismo capítulo se expone el *b-learning* en la enseñanza de lenguas extranjeras y serán abordadas las estrategias de enseñanza/aprendizaje en clases de lenguas extranjeras según este modelo de enseñanza. Además, será analizado el proceso de enseñanza de portugués como lengua extranjera y la producción oral en el proceso de enseñanza y aprendizaje de este idioma en contexto *b-learning*.

La segunda parte de la investigación está compuesta de dos capítulos. En el primero, está el diseño metodológico de la investigación, que se subdivide en el enfoque metodológico; el problema, los objetivos y las variables de estudio; población y muestra así como las técnicas e instrumentos para el recojo de información. En el segundo capítulo, se presenta un análisis de los resultados de las entrevistas y encuestas realizadas. Finalmente, en la tercera parte, se encuentran las conclusiones y recomendaciones para futuras investigaciones.

La realización de esta investigación resultó una enriquecedora oportunidad de aprendizaje, en el sentido que nos ha llevado a reflexionar sobre la importancia de la utilización de las estrategias de enseñanza en las clases de idiomas en contexto *b-learning*, en el presente caso, del portugués; sobre todo para desarrollar la habilidad oral de los estudiantes. Además, a partir de los análisis que hacemos en este estudio, fue posible verificar que los docentes reconocen la necesidad de investigar respecto al uso de las TIC para mejorar la calidad educativa e innovar sus estrategias de enseñanza de idiomas, con la finalidad de dinamizar sus clases y potencializar las capacidades de sus alumnos.



PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo 1: El b-learning y la enseñanza de lenguas extranjeras

En este primer capítulo, será analizado el concepto y terminología del *b-learning*, que combina la enseñanza presencial y virtual, resultando en un modelo educativo más cercano a las necesidades de las nuevas generaciones. Asimismo, serán mencionadas las principales características de esta modalidad y se realizará una breve presentación sobre sus antecedentes, incluyendo su relación con el *e-learning* y la educación a distancia. En este mismo capítulo, también se expondrá el *b-learning* en la enseñanza de lenguas extranjeras y serán abordadas las estrategias de enseñanza aprendizaje en clases de idiomas a partir de este modelo educativo. Por último, será analizado el proceso de enseñanza de portugués como lengua extranjera y la producción oral en este idioma en un contexto de aprendizaje semipresencial.

1.1 El b-learning y sus antecedentes

Como punto de partida para el análisis del *b-learning* en la enseñanza de lenguas extranjeras, se considera relevante conocer la definición de este término. De acuerdo al Cambridge Dictionary, *b-learning* es “a way of learning that combines traditional classroom lessons with lessons that use computer technology and may be given over the internet: Blended learning is a way of breaking down barriers to education”¹ (Cambridge University Press, 2018, párr.1). Esto significa que, en este modelo, las experiencias de aprendizaje en línea y presencial son paralelas y complementarias.

Por su parte, Bartolomé y Alemany (como se cita en Segovia, 2008, p. 6), mencionan que el *b-learning* también puede ser denominado “semipresencial y virtual-presencial, respectivamente, mientras que en el mundo anglosajón se emplea más el término híbrido

¹ Traducción libre: "Una forma de aprendizaje que combina lecciones tradicionales en el aula con lecciones que usan tecnología informática y que pueden impartirse a través de Internet: el aprendizaje combinado es una forma de derribar las barreras a la educación" (Cambridge University Press, 2018).

(*Hybrid model*)". En español, se encuentran traducciones para *b-learning* como “aprendizaje mixto”, “combinado”, “mezclado” o “híbrido”, aunque es más recurrente la utilización del término original en inglés.

Por su parte, Manson y Rennie (2006, citados en Cabero, 2010) presentan una descripción sistemática sobre el concepto de b-learning, ubicando la mencionada modalidad en una escala de uso de la tecnología y de los componentes online, definiendo un espectro de los usos de internet como herramienta docente en el contexto universitario, desde la formación presencial o aprendizaje offline y la formación virtual o aprendizaje online, la cual se puede verificar por medio de la siguiente figura:

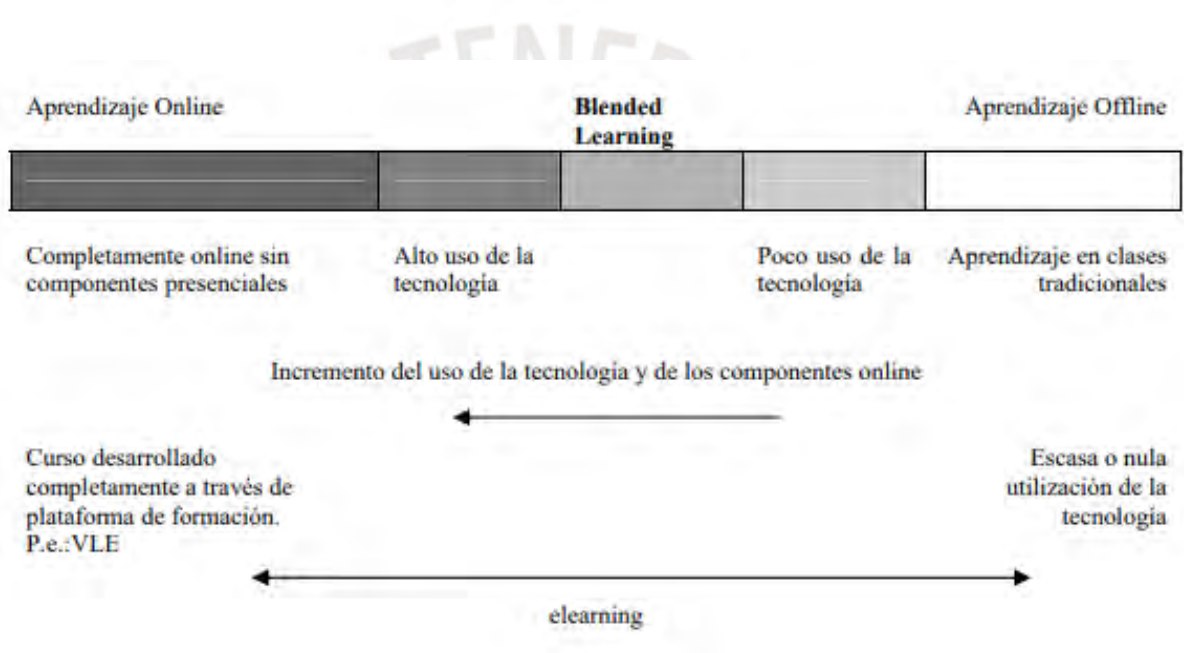


Figura 1. Descripción esquemática del *b-learning* (Manson y Rennie, 2006, citado en Cabero, 2010, p. 13). Fuente: http://mail.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_773/a_10440/10440.pdf

Según lo explicado, se puede afirmar que lo importante de esta modalidad es, fundamentalmente, la presencialidad y virtualidad y la idea clave es la “selección de los medios adecuados para cada necesidad educativa” (Bartolomé, 2004, p. 11). Esta flexibilidad permite acercar la educación a una mayor cantidad de personas, en el sentido que permite superar los obstáculos relacionados con el tiempo y el espacio.

Ahora bien, con respecto al término *b-learning*, diremos que al principio, generó grandes controversias entre los profesionales de empresas que lo entendían como una

combinación de cualquier solución educativa para resolver un problema de negocio concreto, y los profesionales de las instituciones universitarias, para los cuales el término se refería a una buena combinación de medios y/o metodologías resultados de la convergencia de la enseñanza presencial tradicional y la teleformación (Jiménez, Estupinyá & Mans, 2006). Sin embargo, todos están de acuerdo en que esta modalidad mixta fue creada para conseguir un óptimo programa formativo para un determinado público, combinando tecnología multimedia, clases presenciales, tutorías individuales, entre otros elementos utilizados. Así, la intención no es solo de complementar, sino también modificar y enriquecer el proceso de aprendizaje.

Las investigaciones sobre el tema de *b-learning* surgió a finales de los 90, como un modelo que a pesar de ser posterior al *e-learning* no se originó de él (Bartolomé, 2004), sino de la enseñanza tradicional, ya que tenía que hacer frente a los problemas que esta presentaba como, por ejemplo, sus altos costos. El *e-learning* vino a complementar la educación a distancia con una enseñanza basada, principalmente, en las tecnologías de la información y la comunicación y, principalmente, de la red (Internet e Intranet) haciendo uso de todo ello para transmitir el conocimiento. A pesar de ello, el *e-learning* se mostró ineficaz y presentó limitaciones en ciertas situaciones, lo que resultó en la frustración de las expectativas iniciales que fueron consideradas demasiado altas.

En este contexto, el modelo *b-learning* se presentó como una alternativa interesante, por utilizar la tecnología para combinar el aprendizaje presencial y virtual, resultando mucho más atractivo que los programas de educación a distancia. Así, con el avance de las TIC, el aprendizaje combinado lentamente fue ganando impulso en el proceso de enseñanza y aprendizaje, permitiendo elegir los medios adecuados para cada necesidad educativa. Con la finalidad de comprender mejor este modelo, presentaremos a continuación, sus principales características.

1.2 Características y aspectos pedagógicos del modelo b-learning

La modalidad *b-learning* presenta como principal característica, el hecho de combinar la eficacia y la eficiencia de la clase presencial con la flexibilidad de la clase virtual. Según Tucker (2012), la mencionada modalidad proporciona al profesor la posibilidad de diseñar lecciones reuniendo lo mejor de la enseñanza tradicional con las

ventajas únicas de un componente en línea para alcanzar buenos resultados para el aprendizaje. Además, permite una gran variedad de recursos educativos y vías de comunicación entre tutor y estudiantes, lo que permite una interacción muy exitosa entre ellos.

Esquemáticamente y en líneas generales, se puede decir que los aspectos más importantes en un proceso de formación *b-learning* estarían definidos en tres grandes momentos, conforme planteó Martyn (2003, citado en Cabero, 2010). Estos momentos son: sesión inicial presencial, desarrollo a través de la red, y sesión final presencial, conforme se puede verificar en la siguiente figura.

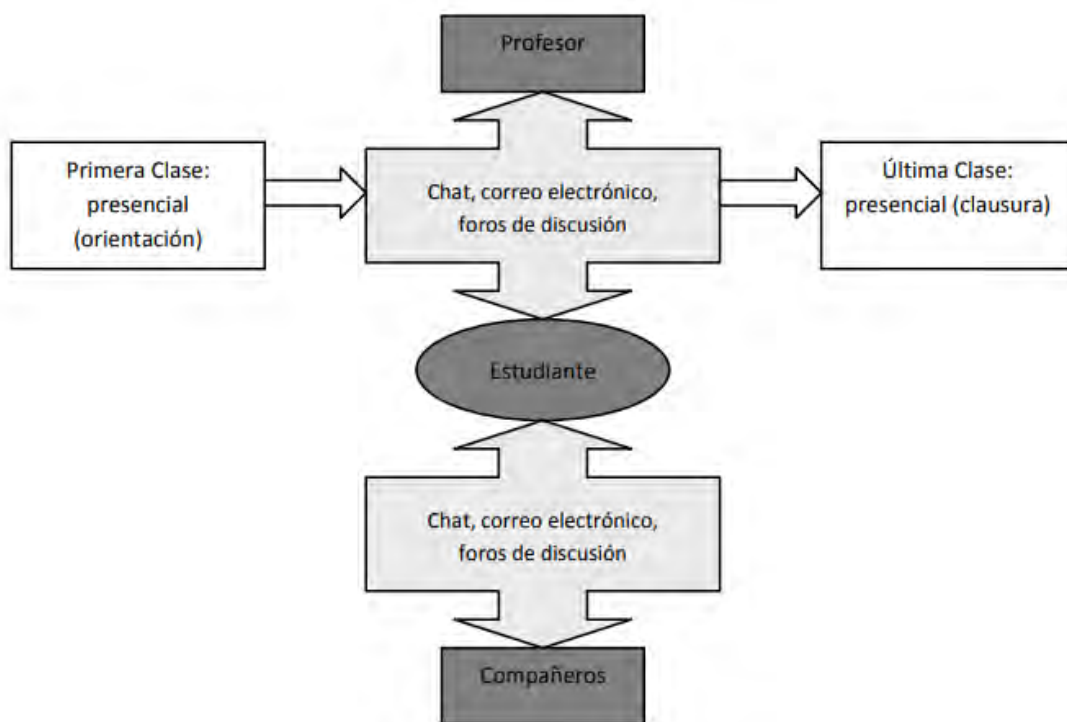


Figura 2. Modelo híbrido online.

Fuente: http://mail.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_773/a_10440/10440.pdf

Así también, como parte de las características de la modalidad *b-learning* podemos ver el acceso a la educación que se puede dar desde lugares lejanos; además, hay una mayor flexibilidad para el aprendizaje en lo que se refiere a tiempo y lugar (*any time/ any place*) y se puede contar con un gran número de herramientas para la interacción, tales como correo electrónico, foros, cuestionarios en línea, mensajerías instantáneas, entre otros. Igualmente, en esta modalidad se cuenta generalmente con una adecuada

infraestructura tecnológica, la cual facilita la distribución de materiales en diversos soportes, como imágenes, audio, video, audiovisuales y animaciones.

Por su parte, los autores García Manso y Moreno Díaz (2006), mencionan que las características que más definen el *b-learning* son las siguientes:

- Dispone de tecnologías en línea como fuente de distribución, almacenamiento y gestión del material educativo recuperable y reusable. No solamente ofrece nuevo material, sino que aprovecha los ya existentes.
- Posibilita un espacio web para compartir materiales, apuntes y ejercicios referentes a la materia en estudio.
- Brinda la posibilidad de descentralizar la información y distribuirla entre todos los agentes del sistema educativo; por medio de las herramientas multimedia y soporte web.
- Permite, por medio de las tutorías, que el docente monitoree el desarrollo de sus alumnos, logrando una formación continua y responsable. Con el *b-learning*, el docente puede verificar las posibles faltas rápidamente y hacer frente a los problemas encontrados.
- Favorece el trabajo colaborativo en la medida que abre la posibilidad de la participación conjunta con el docente sin que ello signifique que tenga que existir una coincidencia en lugar y tiempo de los participantes de la actividad.
- Potencia el trabajo colaborativo en el sentido que es posible la comunicación vía web. Además, permite la participación del alumno de manera más democrática y participativa, resultando en una mayor libertad en la consecución de las tareas asignadas.
- Ofrece la posibilidad de evaluar con mayor precisión y retroalimentar con mayor eficacia los métodos pedagógicos, proporcionando al discente una visión que permita orientarlo en su aprendizaje y brindándole una oportunidad de análisis sobre su rendimiento académico.

Por otra parte, la modalidad *b-learning* presenta diversos beneficios, conforme señaló Bartolomé (2004), basándose en estudios existentes sobre el tema. Lo que más se destaca, es el rol activo del estudiante, así como la posibilidad de aprovechar la diversidad de material existente en Internet y compartido de modo abierto, sin limitarse al material que se entrega en los cursos. Así también, la escalabilidad (Murphy, 2003), que es la posibilidad,

por ejemplo, de que un curso pueda ser utilizado por otros profesores en otras clases. Además, un sistema escalable, sin límite de cursos por alumno, puede ofrecer una variedad de materiales extraescolares actualizados, lo que sería muy provechoso para los aprendices.

Ahora bien, para el éxito del *b-learning* es importante una adecuada selección de los recursos en cada sección de aprendizaje teniendo en cuenta los objetivos. Los recursos tecnológicos son las herramientas y entornos de comunicación que ofrecen las TIC para el alcance de los objetivos de aprendizaje, como las videoconferencias, chats, foros, uso educativo del correo electrónico, entre otros. Así, para saber qué recursos utilizar, es importante analizar, conforme indicó Brennan (2004), las características de los destinatarios, las condiciones de la formación, los recursos disponibles, las características del contenido de la formación, etc.

Así también, el modelo *b-learning* puede variar de una institución a otra. En algunas, puede dominar la enseñanza en aula presencial, mientras que el aprendizaje en línea puede ser una parte menor de un curso. En otras, al contrario, puede diseñarse un programa académico donde se promueve, en menor medida, la participación presencial de los alumnos, priorizando el trabajo en línea mediante videos, chats, debates a través de foros, conferencias grabadas, evaluaciones y cuestionarios en línea, así como otros recursos y actividades en una plataforma virtual.

En lo que se refiere a las bases pedagógicas del *b-learning*, Vanesh (citado en Atienza, 2005) menciona tres planteamientos pedagógicos necesarios para lograr el éxito con las TIC: a) permitir al alumno participar activamente en el proceso de aprendizaje; b) estimular la capacidad cognitiva de los estudiantes por medio de las actividades y materiales; y c) crear una estructura externa de los contenidos que respete las condiciones internas del aprendizaje. Así se observa que el papel de los estudiantes en el contexto virtual se hace más activo, teniendo en cuenta que estos disponen de herramientas que les permita desarrollar sus capacidades, trabajando de manera más independiente y motivados.

Para finalizar, diremos que *el b-learning* permite aprendizajes más flexibles e interactivos, generando el trabajo independiente y al mismo tiempo colaborativo del estudiante, y con una diversidad de recursos que contribuyen al éxito de las experiencias bajo esta modalidad. Además, promueve la autonomía de los aprendices, elemento

primordial para administrar distintos niveles de responsabilidad sobre el proceso y contenido de aprendizaje (Neumeier, 2005). De esta manera, se vislumbra un modelo educativo que facilita el aprendizaje autodirigido, por lo que el estudiante se siente más motivado para aprender una temática y también puede interactuar con sus compañeros, lo que contribuye al desarrollo de sus habilidades al ser participante activo en su proceso de enseñanza-aprendizaje (Mariño, 2006; Cabero, Llorente & Puentes, 2010).

1.3 El b-learning en la enseñanza de lenguas extranjeras

Conforme plantea Khamkhien (2010) sobre la enseñanza de una segunda lengua, los “educadores y profesores de idiomas han buscado y experimentado varios enfoques de enseñanza para ayudar a los estudiantes a aprender el lenguaje de manera efectiva. Entre ellos se cuenta la instrucción basada en tareas, la enseñanza basada en el contenido y la enseñanza del lenguaje con un enfoque comunicativo” (p. 186). Esto significa que debe haber una organización adecuada de la enseñanza con relación a las exigencias del aprendizaje presentadas de modo que el desarrollo de las competencias y capacidades esperadas de los alumnos sea posible y satisfactorio.

En lo que se refiere a la enseñanza de idiomas utilizando el *b-learning*, lo que predomina es el ambiente presencial, donde las habilidades lingüísticas de producción y comprensión oral son las más desarrolladas, pero, por otro lado, cuando lo que prevalece es el ambiente virtual, estas habilidades se ven disminuidas, ya que se necesita más horas de práctica y un acompañamiento más cercano por parte del profesor/tutor. De este modo, si no hay bases metodológicas eficientes, lo que se genera es un desarrollo poco satisfactorio por parte de los alumnos en habilidades de comunicación oral.

Por otra parte, es importante aclarar que la producción oral es una parte crítica del aprendizaje de una lengua extranjera, ya que es extremadamente difícil para los estudiantes dominar esta habilidad. Para Ur (1996), el hablar en otro idioma es considerada la habilidad más importante cuando se aprende un idioma extranjero. En ese sentido, se puede reflexionar con relación a los aportes del *b-learning*, teniendo en cuenta que esta modalidad posibilita una mayor participación de los estudiantes, permitiéndoles interactuar más y aportar ideas, generando así una mejora en la calidad del aprendizaje de la lengua.

En cuanto a la metodología de enseñanza de inglés como segunda lengua, Khamkhien (2010) menciona que la mayoría de los instructores consideran a la CLT (*Communicative Language Teaching*) como el enfoque más apropiado empleado en la gestión de un aula. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos para lograr un buen aprendizaje, el rendimiento en otro idioma no cumple con el estándar requerido.

De este modo verificamos que hay graves problemas encontrados en la enseñanza de una segunda lengua y que, por lo tanto, es necesario realizar intentos para una instrucción dentro y fuera de la clase para hacer frente a estos problemas. Por ejemplo, con relación a la habilidad oral, “los profesores deben motivar y alentar a los alumnos a producir nuevas oraciones enunciadas por sí mismos al hablar en inglés, señalando una serie de formas que pueden emplearse para sobrevivir en la vida real” (Khamkhien, 2010, p. 189). En este sentido, el profesor debe crear condiciones que promuevan la motivación de sus alumnos y, de esta manera, posibilitar que ellos puedan hablar y sean capaces de mantener conversaciones en situaciones reales de uso de la lengua objetivo.

Así también, en el estudio sobre factores que afectan el aprendizaje de la pronunciación, Gilakjani y Ahmadi (2011) verificaron que muchos estudiantes de una segunda lengua tenían dificultades con la pronunciación, incluso después de años de aprender el idioma. Por ello, el medio ambiente y la motivación pueden ser factores más importantes en el desarrollo de la pronunciación similar a la de los nativos, que la edad en la adquisición (Marinova-Todd, Marshall & Snow, 2000). Estos autores también mencionan algunos de los factores importantes que afectan el aprendizaje de la pronunciación, los cuales son: acento, estrés, entonación y ritmo, motivación y exposición, actitud; instrucción, edad; personalidad y; por último, influencia de la lengua materna.

De acuerdo a Gilakjani y Ahmadi (2011), las necesidades de los estudiantes en lo que se refiere a alcanzar una buena pronunciación están relacionadas a la conversación, complementada por una buena guía sobre cómo corregir sus errores, orientación de expertos, y, finalmente, escucha crítica. Los investigadores mencionan, además, la aculturación y su papel en el proceso de aprendizaje de idiomas. Según Schumann (1986), la aculturación se refiere a la apertura de un alumno a una cultura objetivo, así como al deseo de ser socialmente integrado a esta cultura. Como podemos observar, hay muchas razones por las cuales la enseñanza de la pronunciación de una segunda lengua no sea

actualmente tan eficaz y es fundamental que la pronunciación sea considerada como una parte crucial e integral de la comunicación.

Ahora bien, es necesario referirnos a la motivación, la cual resulta un importante aspecto a ser considerado si queremos referirnos a las estrategias que podrían ayudar en el desarrollo de habilidades en el aprendizaje de una segunda lengua en contexto *b-learning*. Así, encontramos que Bahous, Bacha y Nabhani (2011) investigaron los problemas relacionados a la motivación que dificultan el aprendizaje de estudiantes en un programa de inglés como Lengua Extranjera (EFL - English as a Foreign Language) en una universidad estadounidense afiliada en el Líbano. Según Dornyei (citado por Bahous *et al.*, 2011, p. 33), "motivating students in the English as a foreign language (EFL) classroom is often a complex and difficult task that involves a multiplicity of psycho-sociological and linguistic factors"².

Según Bahous *et al.* (2011), hay muchas teorías sobre las variables que influyen en la motivación. Estas se basan en el examen de las opiniones sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras o segundas lenguas de los alumnos y los profesores que participaron en este estudio. En lo que se refiere a la claridad de propósito y motivación, Burden (2004) sugiere que los estudiantes necesitan darse cuenta de que el propósito de usar la lengua objetivo no es para estudiar sino también para una comunicación eficaz.

Así, tres cualidades principales se proponen como motivadoras en el aula de segundo idioma en la modalidad *b-learning*: dinámicas o cambiantes, históricas y mediadoras (Negueruela-Azarola, 2011) y para este mismo autor "la conexión entre la enseñanza, el aprendizaje y la motivación en aulas reales necesita ser mucho más fluida para reflejar realmente la complejidad de aprendizaje humano" (p.185). Por ello, en el contexto *b-learning*, no es solamente la autonomía, sino también la confianza en el uso de la lengua extranjera que está siendo aprendida y que influye en el proceso.

Por otro lado, Sagarra y Zapata (2008) investigaron la percepción de estudiantes de español como segunda lengua en relación con el aprendizaje mediado por las TIC. Las autoras plantean que las discusiones a través de la charla aumentaron la confianza de los

² "Motivar a los estudiantes en el aula de inglés como lengua extranjera (EFL) es a menudo una tarea compleja y difícil que implica una multiplicidad de factores psico-sociológicos y lingüísticos".

alumnos, lo que demuestra que los ambientes en línea permiten a los estudiantes cometer errores sin sentirse afectados (Liontas, 2002, citado por Sagarra & Zapata, 2008).

Para finalizar, en virtud de lo antes expuesto, afirmaremos que la revisión de la literatura especializada ha hecho posible verificar de qué manera el *b-learning* puede favorecer el aprendizaje de un idioma, así como precisar los factores que influyen en este proceso, como la autonomía de los alumnos y la motivación para referirse a estrategias que podrían ayudar en el desarrollo de habilidades en el aprendizaje de una segunda lengua. Igualmente, para buscar un mejor resultado en lo que se refiere al aprendizaje de un idioma en esta modalidad educativa es fundamental que los docentes se actualicen y cuestionen su práctica docente para poder interactuar con los alumnos y trazar estrategias de enseñanza atractivas que posibiliten el surgimiento de experiencias de aprendizaje significativas.

1.4 Estrategias de enseñanza y aprendizaje en clases de lenguas extranjeras en un modelo b-learning

En el proceso de enseñanza de una lengua extranjera en contexto *b-learning* se hace fundamental pensar en estrategias que permitan a los alumnos a aprender en un ambiente mediado por tecnología, teniendo en cuenta que esta ha ido adquiriendo cada vez más un rol importante en estos nuevos escenarios educativos. Tal como observa García (1996), con la gran cantidad de información disponible, característica de la sociedad del conocimiento, es necesario trazar nuevas estrategias constructivas entre los que producen y aquellos que adquieren conocimiento.

Ahora bien, cuando se habla de estrategias de enseñanza y de aprendizaje de idiomas, es importante definir lo que es una estrategia, lo que son estrategias de enseñanza y lo que son estrategias de aprendizaje. Conforme señalaron O'Malley y Chamot (1990), las estrategias son comportamientos especiales que los individuos utilizan para apropiarse, aprender o absorber una nueva información.

Las estrategias de enseñanza se refieren a orientaciones generales sobre cómo enseñar determinado contenido a los alumnos y son utilizadas por el docente para planificar, organizar y desarrollar sus clases. Es decir, estas estrategias que están alineadas con los propósitos de aprendizaje, son procedimientos utilizados por los docentes para

lograr aprendizajes significativos y desarrollar las competencias en sus estudiantes (Nolasco, 2014).

Estas estrategias de enseñanza procuran que “el alumno desarrolle todo su potencial cognitivo, que aprenda a resolver problemas, que se respeten las diferencias individuales de aprendizaje, que se enseñen conocimientos, pero también habilidades de pensamiento” (Vásquez, 2010, p. 20). Además, consideran al estudiante no sólo como un individuo sino como un sujeto relacionado con su medio social, lo que permite el trabajo cooperativo y que se generen estrategias activas y constructivas, al fomentar las preguntas, la observación, la reflexión y reconstruyendo contenidos y conocimientos.

En lo que se refiere a las estrategias de aprendizaje, son consideradas guías de las acciones que son necesarias seguir, facilitando la adquisición de conocimiento y en este caso son esenciales para alcanzar un buen nivel de conocimiento del idioma. Oxford (1990) las define como:

Acciones específicas, comportamientos, pasos o técnicas que los estudiantes (con frecuencia de manera intencional) utilizan para mejorar su progreso en el desarrollo de sus habilidades en la lengua extranjera. [...] Estas estrategias pueden facilitar la internalización, el almacenamiento, la recuperación o el uso de la nueva lengua. Las estrategias son herramientas necesarias para el desarrollo de habilidades comunicativas (p. 18).

De acuerdo a Salinas, Cabrera y Ríos (2012), las estrategias de aprendizaje de idiomas son pensamientos y acciones que los individuos utilizan para alcanzar un aprendizaje. Por ejemplo, en estudios realizados sobre alumnos destacados y alumnos menos aventajados se demostró que los primeros desarrollaron variadas estrategias al aprender un idioma, siendo “capaces de elegir entre las más apropiadas para resolver un problema concreto; son capaces además de adaptarlas a las necesidades de la situación específica y determinar su nivel de éxito” (Nisbet y Shucksmith, 1991 citado en Salinas *et al.* 2012, p.18).

Basándose en los estudios de Oxford y Crookall (1989), Oxford (1990) así como Pearson y Dole (1987), respecto al uso de estrategias de aprendizaje de idiomas en contextos de enseñanza mediatizados por la tecnología, esta investigación consideró los cuatro tipos de estrategias de aprendizaje de idiomas de la Taxonomía de O'Malley y Chamot (1990): cognitivas, metacognitivas, afectivas y sociales.

Salinas *et al.* (2012) realizaron un estudio considerando un grupo experimental y un grupo control. Para ambos grupos se aplicó un examen de pretest y postest y una versión adaptada del inventario de estrategias para el aprendizaje de idiomas (*SILL*, del inglés *Strategy Inventory for Language Learning*), desarrollado por Rebecca Oxford (1989, citado por Salinas *et al.*, 2012). Los resultados comprobaron que la utilización de las estrategias de aprendizaje cognitivas, meta cognitivas, afectivas y sociales, para trabajar lenguas extranjeras en contexto *b-learning* ayudan a mejorar el aprendizaje de la lengua meta.

De este modo, cuatro tipos de estrategias de aprendizaje mencionados colaboran para que los estudiantes trabajen mejor en un contexto de aprendizaje semipresencial fundamentado en tareas y cooperación. Asimismo, al desarrollar cada una de ellas diremos, en primer lugar, que las estrategias cognitivas se refieren a las operaciones que posibilitan proceder de modo directo en el tema que se busca aprender. Según Rubin (1987), son “los pasos u operaciones usados en la solución de problemas que requieren de un análisis directo de los materiales de aprendizaje” (p. 19). Son entendidas como conductas y procedimientos secuenciales, planeados y orientados por normas, que permiten al alumno aprender, pensar y ser creativo, de manera que logre tomar decisiones y resolver problemas.

Luego, las estrategias metacognitivas que generan la reflexión sobre el propio pensamiento, son estrategias más generales de aprendizaje. Ellas “permiten organizar/planificar la forma de aprender para hacerlo de la mejor manera. También permiten verificar el progreso, esto apunta a reflexionar sobre la forma en que se está trabajando en una tarea” (Salinas, Cabrera y Ríos, 2012, p. 19). Además, utilizamos estrategias metacognitivas cuando, por ejemplo, “clasificamos la información, otras veces tomamos apuntes de lo más importante, en otras ocasiones hacemos esquemas o tratamos de asociar los nuevos conocimientos con algo que ya sabemos para que así no se nos olvide” (Vargas, 2008). En otras palabras, estas estrategias son acciones concretas que realizamos conscientemente para mejorar o facilitar el aprendizaje.

En tercer lugar, las estrategias afectivas son las empleadas para trabajar los efectos vinculados con el aprendizaje. Posibilitan que el estudiante “regule actitudes, motivación y reacciones emocionales hacia el aprendizaje de la lengua meta” (Salinas *et al.*, 2012, p. 20). En otras palabras, estas estrategias enfocan la atención, la concentración y el tiempo de modo efectivo, con la finalidad de ampliar la eficacia del aprendizaje mejorando las

condiciones en los estudiantes. Por último, las estrategias sociales, que “incluyen formas como solicitar colaboración, dejar que los demás evalúen y corrijan el propio desempeño, formular preguntas, compartir información, identificar con quién se estudia mejor, estar atento a lo que sientan los demás” (Orrego y Díaz, 2010, p.113). Estas están relacionadas con la autonomía de los estudiantes en determinadas situaciones donde es posible una interacción con otros estudiantes o hablantes nativos.

Aunado a ello, es importante considerar los recursos, los cuales pueden ser de gran ayuda para complementar las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Conforme lo señalan Ottenbreit-Leftwich, Glazewski, Newby y Ertmer (2010) y Koc (2013), aun no se ha aprovechado bien de los recursos claves que tiene la tecnología para promover el aprendizaje de manera efectiva, ya que la mayoría de los docentes siguen utilizando los recursos más básicos como buscar el material en Internet, notificar a los estudiantes por correo, entre otros.

Por ejemplo, los sistemas de gestión de aprendizaje (LMS) en educación permiten a los estudiantes y profesores interactuar entre sí en cualquier lugar y en cualquier momento para sus propias necesidades (Cavus, 2007; Levy & Stockwell, 2006). Según Mohsen y Shafeeq (2014, p. 109), “los LMS más populares actualmente disponibles para la mayoría de las instituciones son *Blackboard*, *WebCT*, *Moodle*, *LAMS* y *SAKAI*”. Coates (2007) refiere que estos sistemas LMS pueden influir en la selección y el desarrollo de recursos y modifican las prácticas de enseñanza tradicionales, además introducen una nueva manera de gestionar los programas de enseñanza.

Sumado a lo que ya hemos expuesto, es importante resaltar que, para usar la tecnología en aula es necesario integrarla. En ese sentido, en lo que se refiere a las percepciones de los docentes sobre la integración de la tecnología, Mohsen y Shafeeq (2014) afirman que muchos profesores no ven la tecnología como un componente esencial del proceso exitoso de enseñanza-aprendizaje, pero sí como una herramienta de enseñanza complementaria. Además, algunos profesores temen que la interacción en línea entre el docente y los alumnos sustituya la interacción cara a cara (Walker, 2008). De esta manera, para modificar el estilo de enseñanza con tecnología es fundamental cambiar las creencias de los maestros, por lo que es esencial la formación del profesorado y del alumno en el área de integración tecnológica.

Además, Salinas *et al.*, señalan que “el aprender un idioma basándose en un ambiente de aprendizaje combinado requiere que el estudiante desarrolle formas de sacar el mejor provecho posible de estas” (2012, p. 17). Así, los profesores de idiomas necesitan diseñar estrategias de enseñanza que incorporen y combinen el aprendizaje presencial y virtual, utilizando recursos tecnológicos como software, aplicaciones, páginas web, redes sociales, plataformas educativas, entre otros, que permitan que sus alumnos puedan obtener el máximo de ventajas del modelo *b-learning* y el consecuente éxito en el aprendizaje de la lengua objetivo.

Como se observa, en la mencionada modalidad educativa, el docente, además de aplicar las actividades características de la enseñanza tradicional, debe buscar estrategias en las cuales sea posible utilizar los recursos didácticos que la informática e Internet les proporciona (Marsh, McFadden & Price, 2003). Por lo tanto, no se trata apenas de incorporar los recursos tecnológicos a la clase, sino de reemplazar algunas estrategias de enseñanza por otras apoyadas con estos recursos (Rosas, 2005), de manera que se puedan potenciar las habilidades y competencias del alumnado.

En conclusión, las herramientas tecnológicas pueden ser importantes aliadas para complementar las estrategias de enseñanza. De esta manera, es fundamental a los educadores estudiar las posibilidades que han brindado las TIC para encontrar las mejores formas de llevarlas al aula y utilizarlas para permitir un aprendizaje dinámico y potenciar el desarrollo integral de las habilidades de los estudiantes.

1.5 La producción oral del portugués en un contexto b-learning

Con el surgimiento del Mercosur (El Mercado Común del Sur) y del BRICS (Grupo de países en desarrollo formado por: Brasil, Rusia, India, China y Sudáfrica), el interés por el idioma portugués ha ido creciendo. Se observa una tendencia al aumento de hablantes de Portugués Lengua Extranjera (PLE), sobre todo en países de América Latina. Además, al hablar el portugués se amplía las oportunidades de negocios en Sudamérica, así como las oportunidades de los estudiantes de conseguir becas de grado y postgrado en universidades brasileñas. Por otro lado, aprender portugués ofrece también la posibilidad de inmersión en otra cultura, permitiendo apreciar música, literatura y actividades de otro país.

De esta manera, se observa un gran campo en crecimiento de la enseñanza de PLE. Muchos estudiantes empiezan a vislumbrar en el Brasil nuevas opciones de ampliar sus horizontes académicos y culturales por la facilidad de estudios que se ofertan en ese país a estudiantes extranjeros. Para suplir a esta creciente demanda para los cursos de PLE, han sido creados cursos básicos, intensivos y semi intensivos de lengua y cursos de perfeccionamiento, específicamente con el objetivo de desarrollar la conversación en portugués, el conocimiento de la cultura brasileña y a perfeccionar la redacción y la gramática. Además, hay cursos de entrenamiento exclusivos para el CELPE-BRAS³, examen de portugués que permite la obtención del "Certificado de Eficiencia en lengua Portuguesa para Extranjeros", exigido por muchas universidades. El candidato debe haber sido aprobado en nivel intermedio o avanzado para iniciar trámites de estudios en el Brasil.

Tal fenómeno nos lleva a reflexionar sobre la enseñanza del portugués como lengua extranjera y sus principales aspectos, tales como la metodología utilizada para PLE; los materiales didácticos específicos para ese público; las modalidades de enseñanza que estos cursos se dan, sea presencial, virtual o *b-learning*; así como las estrategias utilizadas por los profesores para trabajar cada competencia y habilidad.

La enseñanza de PLE en Brasil, según Gomes de Matos (1997), empezó a desarrollarse a mediados de la década de los sesenta, con un crecimiento durante esa década, cuando se observó una mayor demanda de cursos de portugués y producción de materiales didácticos. En aquella época, de acuerdo al mencionado autor, la enseñanza de los cursos de PLE en Brasil se daba con materiales importados, principalmente de los Estados Unidos, como el "Spoken Brazilian portuguese", editado por Foreign Service Institute de Washington, DC.

Es importante resaltar que ya en la década de los 60, la Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Portugués había ganado notoriedad como lengua extranjera, gracias a un equipo binacional (norte-americano y brasilero) que se reunió en Austin (Texas) con el objetivo de redactar el manuscrito para una edición experimental del libro *Modern*

³ "El CELPE-Bras es el Certificado de Aptitud en Lengua Portuguesa para Extranjeros, desarrollado y entregado por el Ministerio de Educación (MEC), aplicado en Brasil y otros países con el apoyo del Ministerio de Asuntos Exteriores (MRE). El CELPE-Bras es el único certificado brasileño de suficiencia en portugués como lengua extranjera reconocido oficialmente. A nivel internacional, se acepta en las empresas e instituciones educativas como prueba de competencia en portugués y en Brasil, que es requerido por las universidades para la admisión a programas de grado y posgrado". (Ministério da Educação, 2008, párr..1)

Portuguese (Gomes de Matos, 1997). Aun así, recién en los años ochenta, la enseñanza de PLE empieza a expandirse en áreas potencialmente prósperas como la comercial y la educativa, sobre todo con la creación del examen Celpe-Bras en 1998.

En lo que se refiere a la enseñanza de PLE en el contexto *b-learning*, si bien es cierto que existe abundante bibliografía sobre esta modalidad, poco está aplicado a la enseñanza de portugués, menos aún con fines tan específicos como la oralidad en la enseñanza del mencionado idioma. Por lo tanto, para esta investigación, fue seleccionado un artículo sobre la enseñanza de inglés, teniendo en cuenta su proximidad al área que se investiga y su calidad en lo que se refiere al contenido académico.

Este artículo trata de una experiencia descrita por Rico Yate, Ramírez Montoya y Bautista (2016), llevada a cabo en un programa de nivel técnico del Servicio Nacional de Aprendizaje en Villavicencio (Colombia), en el cual, los investigadores analizan el uso de los recursos educativos abiertos (REA) como innovación para desarrollar la habilidad oral del idioma inglés en un ambiente *b-learning*.

Para el estudio, Rico Yate *et al.* (2016) emplearon una metodología de tipo cualitativo, con estudio de casos en un grupo de quince estudiantes que usaron la herramienta *SpeakApps*, la cual fue utilizada con estrategias de enseñanza que ampliaron la práctica del idioma inglés de una forma significativa fomentando la habilidad oral. Para ello, fueron aplicadas entrevistas a estudiantes y a un experto de la plataforma, utilizaron una guía de observación, la bitácora, además de análisis de documentos significativos. Los autores concluyeron en esta investigación que la competencia oral de los estudiantes en un curso de inglés en *b-learning* se beneficia con el uso de los REA cuando se usan estrategias de enseñanza con tareas significativas, ya que se abren las posibilidades de extensión de la práctica del idioma en la interacción y producción, y se promueve el enfoque comunicativo.

Sobre la importancia del perfeccionamiento de la habilidad de producción oral, Chen y Goh (2011) afirman que se debe elaborar un plan de estudios efectivo que incluya en su diseño, la instrucción oral, lo que facilitará la promoción de habilidades de comunicación en otro idioma por parte de los estudiantes para que lo utilicen en contextos y situaciones reales. En efecto, las actividades que incluyan la mencionada habilidad deben ser tratadas

de forma sistemática y bien planificadas de modo que fomente el autoaprendizaje y el desarrollo de estrategias activas y participativas del alumno.

Además, los ambientes *b-learning* en la enseñanza de idiomas proporcionan un medio de interacción muy bueno teniendo en cuenta el uso de las TIC, que conforme plantean Chacón y Pérez (2011, p. 47), “constituyen un recurso mediador del aprendizaje y motivación para practicar y usar el idioma en situaciones reales, además de ayudar en la mejora de las habilidades lingüísticas de una manera interactiva y colaborativa”. Efectivamente, es muy importante que el profesor de idiomas utilice los recursos educativos para estimular la interacción en un ambiente *b-learning* donde se aprende la lengua objetivo y fomentar de esta manera la competencia oral de los alumnos.

Es así como el docente se convierte en un facilitador del proceso de aprendizaje, en la medida que posibilita a los estudiantes las herramientas necesarias para que construyan su propio proceso de aprendizaje. Teniendo en cuenta este importante rol que asume el docente en espacios mixtos de formación, Linarejos (2008, citado en Segovia, 2008, p. 19-20), ha elaborado una tabla con los roles y las competencias de un profesor de lengua extranjera en modalidad semipresencial, el cual se presenta a continuación:

Tabla 1.

Roles y competencias de un profesor de lengua extranjera en modalidad semipresencial

ROLES	FUNCIONES
Planificador y gestor del proceso	<ul style="list-style-type: none"> • Determina las necesidades e intereses de los alumnos relacionados con los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje. • Planifica y desarrolla acciones formativas: presenciales, semipresenciales y a distancia en entornos virtuales. • Planifica los cursos, fija los objetivos y selecciona los contenidos y los materiales didácticos. • Organiza el calendario en el que se verán reflejadas sus tareas y las de los alumnos. • Integra los materiales y los medios adaptándolos a las características de los estudiantes en el marco del currículo, en función del nivel y del ritmo y estilo de aprendizaje.
Diseñador de actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Diseña actividades complementarias para alcanzar los objetivos didácticos. • Adapta las actividades ya existentes o diseñadas por otros al ritmo y al nivel de los alumnos.
Fuente de <i>input</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexiona sobre la variedad lingüística que está utilizando. • Gradúa la lengua que se usa en el aula de manera que ésta se adapte al nivel del grupo. • Transmite a los estudiantes las diferencias entre lengua escrita y lengua oral.

ROLES	FUNCIONES
Tecnológico	<ul style="list-style-type: none"> • Evalúa los recursos tecnológicos y los medios. • Asesora en métodos de estudio en la red. • Selecciona los recursos y utilidades del entorno adecuados para la dinámica de la tarea según las necesidades percibidas y los objetivos marcados. • Es capaz de crear grupos de trabajo en foros o chats.
Consultor de información	<ul style="list-style-type: none"> • Ayuda en la búsqueda, selección, comprensión, procesamiento, recuperación, elaboración y síntesis de la información que permite a los alumnos elaborar nuevos conocimientos. • Proporciona referencias y bibliografía para resolver las dudas o completar los materiales del curso.
Facilitador del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Organiza actividades comunicativas que satisfagan las necesidades comunicativas del estudiante. • Fomenta y desarrolla la autonomía hábitos y estrategias necesarios. • Promueve la utilización e integración destrezas de aprendizaje y de comunicación. • Proporciona experiencias para construcción del conocimiento.
Social	<ul style="list-style-type: none"> • Motiva y estimula la participación constante del alumno, minimizando el aislamiento. • Crea y mantiene un ambiente social distendido y favorable al aprendizaje en comunidad. • Potencia el trabajo colaborativo: dinamización, organización y desarrollo de grupos en línea. • Dirige el flujo y la dirección de las interacciones. • Clarifica los lugares y los momentos de encuentro.
Moderador	<ul style="list-style-type: none"> • Introduce los temas nuevos en los foros o en los chats. • Centra el tema de debate en los aspectos más relevantes y hace una recapitulación de las ideas o de las intervenciones dando coherencia al discurso. • Prepara la discusión y los elementos que pueden ayudar a moderarla, así como las indicaciones para organizar y facilitar la intervención de los participantes.
Supervisor o evaluador	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza los instrumentos y las técnicas de evaluación adecuados y necesarios. • Fomenta la participación de los estudiantes en la evaluación de su propio proceso de aprendizaje. • Envía periódicamente informes personales de seguimiento a los alumnos. • Evalúa las intervenciones y da retroalimentación al estudiante. • Evalúa el nivel de competencia comunicativa de los estudiantes y el desarrollo de las actividades comunicativas de expresión oral y escrita.
Investigador	<ul style="list-style-type: none"> • Interpreta el comportamiento de los estudiantes en el aula y fuera de ella. • Analiza su propia actuación y explica la razón y la finalidad de sus diversas opciones y decisiones en la programación, la ejecución y la evaluación e introduce los cambios necesarios. • Desarrolla un proceso continuo de renovación pedagógica de su propia función como docente. • Investiga sobre la eficacia instructiva de cada medio y su uso en el aprendizaje de los alumnos. • Ofrece justificaciones teóricas sobre el uso adecuado de los medios. • Colabora con otros tutores para compartir experiencias y desarrollar proyectos de manera conjunta.

Fuente: Linarejos, (2008, citado en Segovia, 2008, p. 19-20).

Definitivamente, para estimular la participación con más actividades de integración y colaboración, así como buscar alternativas para practicar la producción oral es fundamental utilizar las nuevas herramientas, lo que puede resultar muy interesante para el profesor de PLE. Entre estas, podemos mencionar algunas bien útiles y accesibles para el docente y los alumnos, muchas de ellas de fácil acceso y gratuitas. Por ejemplo, el audio puede ser usado para que el alumno se grabe a sí mismo y así mejorar su pronunciación y su expresión oral o escuchar audios disponibles en la red para mejorar su comprensión de la lengua.

Igualmente, el video puede ser aprovechado de manera didáctica, como ejemplo podríamos mencionar el uso de un video de Youtube. Además, se puede proponer que los alumnos graben sus propios videos y los compartan en las redes, muy populares entre los jóvenes, o en el mismo Edmodo, que es una red social usada para fines didácticos. De esta manera, se observa que una ventaja de las redes sociales educativas es la interacción de las personas lo que favorece el trabajo colaborativo y facilita la metacognición y conciencia de los propios mecanismos sociales de aprendizaje.

Por su parte, la conversación es imprescindible para practicar la interacción oral en una clase de idiomas. Para ello, se puede utilizar chats de redes sociales y aplicación de mensajería, que amplían las posibilidades de aprendizaje, lo que permite la comunicación de los estudiantes con sus compañeros e inclusive con expertos y hablantes nativos y no-nativos, lo que también permite la familiarización con aspectos socioculturales del país de la lengua en estudio, lo que puede ser muy motivador. Otra posibilidad es realizar videollamadas por medio de programas como Skype o WhatsApp, que también son empleados para fines educativos. Además de generar una conversación en tiempo real, estos programas permiten grabar facilitando así su eventual análisis o hasta una evaluación pedagógica.

Por lo tanto, es posible crear diversas situaciones para que los alumnos practiquen la conversación en contextos reales. Como bien afirman Canale y Swain, “el estudiante de una segunda lengua debe gozar de oportunidades para interactuar con hablantes de dicha lengua, plenamente competentes en intercambios significativos. Es decir, de responder a necesidades comunicativas en situaciones reales” (1996, p. 79).

Es así que, las TIC ofrecen al alumno, la posibilidad de practicar todas las destrezas en contextos reales de uso de la lengua objetivo, de modo que es posible aprovechar de las clases virtuales en un contexto *b-learning* para promover la práctica del idioma, sea por medio de chat, fórums, redes sociales, entre otros, incluso, con la participación de hablantes nativos, lo que tornaría la experiencia aún más interesante.

Finalmente, el ambiente virtual, en el cual se aprovecha todas las posibilidades educativas que el Internet y las nuevas tecnologías pueden ofrecer, junto con los encuentros presenciales, que caracterizan a la modalidad *b-learning*, seguramente resultarán en experiencias pedagógicas muy satisfactorias. Sumado a ello, es fundamental elaborar un plan de estudios adecuado, que incluya en su diseño estrategias para promover el desarrollo progresivo de la producción oral, lo que facilitará la promoción de esta habilidad en los estudiantes.



SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS

Capítulo 1: Diseño metodológico

Este capítulo tiene como objetivo describir los principales elementos para el desarrollo de esta investigación. Se presentará el problema, los objetivos, la población y muestra estudiada, así como instrumentos y técnicas empleados para recojo de la información. Asimismo, se explicará los pasos seguidos para la validación de los instrumentos y procedimientos éticos utilizados en la aplicación de la encuesta y entrevistas semiestructuradas en la muestra seleccionada.

1.1 Enfoque metodológico de la investigación

El enfoque metodológico de la presente investigación es **mixto** (Hernández, Fernández & Baptista, 2003). Según estos autores, los diseños mixtos “representan el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación, o, al menos, en la mayoría de sus etapas” (p.21).

Además, el enfoque mixto permite hacer la recogida de datos en un periodo corto de tiempo, con la finalidad de contar con resultados válidos y bien fundamentados. Así también, las investigaciones mixtas demuestran tener un mayor impacto que las que usan apenas un único método (Molina-Azorín, 2012).

Por otro lado, Sánchez Valtierra (2013) plantea que los métodos mixtos de investigación representan el complemento natural de la investigación tradicional cualitativa y cuantitativa y que sus métodos son de gran utilidad para la práctica de la investigación. Según este autor, la característica clave de este enfoque es el pluralismo metodológico o eclecticismo, que resulta en una investigación superior porque al combinar las ventajas de la investigación cuantitativa y cualitativa, minimiza las debilidades de cada una. De esta manera, el método mixto permite una comprensión e interpretación suficientemente amplia del fenómeno en estudio.

En cuanto al tipo de investigación, este es **descriptivo**, ya que los estudios descriptivos desde la perspectiva de Danhke (1989, citado en Hernández *et al.*, 2003, p.117) “buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que es sometido a un análisis”. De esta manera se busca, fundamentalmente, caracterizar un fenómeno o situación concreta identificando sus trazos más peculiares.

Además, por medio de los instrumentos de recojo de información, encuestas y entrevistas, se procederá a la recopilación de datos del docente y de los alumnos para describir el fenómeno objeto del presente estudio.

1.2 Problema, objetivos y variables de estudio

Uno de los grandes problemas encontrados por los docentes de lengua portuguesa es el hecho de que muchos estudiantes presentan dificultades con la pronunciación del referido idioma, incluso después de años de aprender la lengua. La experiencia como docente muestra que, para que un alumno logre tener una buena pronunciación, es necesaria la práctica frecuente de conversación, aunque en un contexto *b-learning* se necesita crear buenas estrategias de enseñanza para que dicha práctica potencie el aprendizaje de los estudiantes.

Por otro lado, hay evidencias de que el profesorado realiza un gran esfuerzo para desarrollar la habilidad de producción oral de sus alumnos; sin embargo, por muchos motivos, los estudiantes suelen concluir sus cursos con un nivel poco satisfactorio, en lo que se refiere a esta habilidad.

Teniendo en cuenta la problemática, este estudio empírico busca analizar las principales estrategias que pueden ser utilizadas por los docentes para la enseñanza del portugués como segunda lengua (producción oral) mediante un modelo *b-learning*.

De acuerdo con Oxford & Crookall (1989), tales estrategias de enseñanza ayudan a “la adquisición, almacenamiento, el recordar y usar la información” (citado en Salinas *et al.*, 2012, p. 16). Por lo tanto, se tomará como muestra un grupo de docentes y alumnos

de portugués Portugués de nivel Básico (3), Intermedio (1) y Avanzado (1), del Centro de Idiomas de una universidad privada de Lima.

El tema forma parte de la línea de investigación “Aprendizaje potenciado o mejorado por la tecnología”, en la sublínea “Diseños y modelos curriculares integrando las tecnologías”.

La pregunta que orienta esta investigación es la siguiente: ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza usadas por los docentes en sus sesiones de aprendizaje que promueven la producción oral del portugués en cursos *b-learning* de un instituto de idiomas de Lima?

Para dar respuesta a esta pregunta, se realizará un estudio empírico con un grupo de docentes y alumnos de un instituto de idiomas, con la finalidad de comprender las dificultades presentadas por los estudiantes en lo que se refiere a la habilidad de expresión oral y analizar las estrategias que los profesores utilizan para ayudar sus alumnos a que logren mejores resultados en la producción oral del referido idioma.

1.2.1 Objetivos de la investigación

Objetivo general

- Analizar las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes en sus sesiones de aprendizaje que promuevan la producción oral del portugués en cursos *b-learning* de un instituto de idiomas de Lima.

Objetivos específicos

- Identificar los tipos de estrategias de enseñanza planificadas por los docentes en relación a la producción oral del portugués.
- Reconocer las estrategias utilizadas para optimizar el curso teniendo en cuenta la existencia de alumnos con diferentes niveles de conocimiento en dicho idioma utilizando el contexto *b-learning*.

- Describir los diversos medios o recursos educativos tecnológicos que promueven la producción oral del portugués dentro de un aprendizaje mixto.

1.3 Población y muestra

La población, entendida como “el conjunto de todas las unidades que queremos investigar” (Vallejos, 2012, citado por Ramos Suyo, 2015, p. 42), está constituida por todos los docentes y estudiantes del programa de portugués de un centro de idiomas de una universidad privada ubicada en Lima.

La muestra, se define entonces como un subgrupo de la población. Conforme planteó Vallejos (2012), “la muestra es la parte de la población sobre la que vamos a obtener información con la finalidad de conocer el universo/población” (citado por Ramos Suyo, 2015, p. 43).

Del total de profesores, se seleccionó de manera intencional, una muestra de cinco docentes del curso de Portugués de nivel Básico (3), Intermedio (1) y Avanzado (1), así como por 30 alumnos de los mismos niveles ya mencionados, con el objetivo de obtener datos sobre las estrategias de enseñanza para la producción oral del portugués en cursos *b-learning*.

Para la selección de estos docentes debían cumplir con los siguientes criterios:

- 1) Enseñar el idioma portugués como lengua extranjera a alumnos que se encuentren realizando estudios de posgrado (maestría y doctorado) en diversas especialidades en dicha universidad.
- 2) Dictar las clases de portugués en la modalidad *b-learning*.

En el caso de los alumnos seleccionados, el criterio utilizado fue estar regularmente matriculado en uno de los cursos de portugués en la modalidad *b-learning* del centro de idiomas universitario.

Esta muestra se conformó primero, por medio de la autorización de la coordinadora de los cursos de portugués en el instituto de idiomas y, posteriormente, con una invitación directa a los docentes del mencionado establecimiento educativo. Es importante mencionar que la participación fue voluntaria, considerando las pautas éticas internacionales para la investigación, especialmente la pauta sobre el consentimiento informado de los participantes en la investigación.

Para los cursos sabatinos de portugués que se ofrece en la institución, se cuenta con una sesión presencial semanal, existiendo un acompañamiento docente virtual a través de la plataforma educativa Edmodo durante los demás días de semana. Estos alumnos ya han cursado estudios en la modalidad *blended* en el centro de idiomas, por lo que se encuentran familiarizados con la dinámica del programa, así como con el manejo de las herramientas tecnológicas correspondientes.

El centro de idiomas cuenta con la práctica de la modalidad *b-learning* desde hace seis años, razón por la cual fue elegido para hacer este estudio empírico. El poco tiempo del que disponían los profesores para trabajar todos los contenidos del curso en los grupos sabatinos y dominicales, modalidad intensiva, llevó a la coordinación a pensar en una medida para apoyar a esos alumnos a suplir este poco tiempo. De esta manera, los responsables de la mencionada institución, conscientes de las necesidades de su alumnado, decidieron introducir un sistema de *b-learning*, lo que fue posible por medio de la plataforma Edmodo, red social usada para fines didácticos. Por otra parte, los alumnos tienen una buena disposición para el aprendizaje, pero disponen de poco tiempo para reforzar actividades propuestas en el aula.

El rango de edades de los participantes de la muestra fluctuó entre los 27 y 55 años, en general adultos, hombres y mujeres, ya profesionales de diversas áreas. Sin embargo, de acuerdo a un análisis de necesidades del alumnado, un gran porcentaje del mismo cursa estudios de portugués con la finalidad de cumplir con las exigencias académicas de la universidad para la obtención del grado de máster o doctor, entre las cuales se señala acreditar un nivel avanzado (C1 en CEFR) de un idioma extranjero, siendo una de las opciones, el portugués. Por ello, existe una cierta motivación extrínseca basada en el cumplimiento de un requisito exigido por la universidad para efectos de graduación.

1.4 Técnicas e instrumentos para el recojo de información

Para este estudio se tomaron en cuenta las técnicas de recolección de información que corresponden con un tipo de investigación mixta. Igualmente, como instrumentos, se diseñó y aplicó una encuesta a los alumnos y una entrevista semiestructurada a los docentes para recoger la información con el propósito de analizar las estrategias que utilizan para favorecer la producción oral en el idioma portugués en la modalidad *b-learning*.

El diseño mixto utilizado contempló dos fases. La fase I respondió a un enfoque cuantitativo. Así, fue aplicada una encuesta a 30 alumnos del curso de portugués de una universidad privada de Lima. Para la segunda fase, dentro de un enfoque cualitativo, se realizó una entrevista a cuatro profesores del mismo centro de idiomas de una universidad de Lima. Cada una de estas fases se describe a continuación.

Fase I: Enfoque cuantitativo

En la fase I, se aplicó una encuesta para conocer las percepciones de los estudiantes sobre las estrategias utilizadas por sus docentes en las clases de portugués. Esta encuesta estaba conformada por 10 preguntas cerradas donde el alumno podría opinar en una escala de 5 hasta 1 sobre su conformidad en relación a las preguntas. Se llevó en consideración la categoría “Estrategias utilizadas por los docentes para la enseñanza del portugués en la producción oral mediante un modelo *b-learning*” y las subcategorías “Características de las estrategias” y “Actividades y recursos didácticos en un contexto *b-learning*” para los análisis. Respondieron a la encuesta 30 estudiantes, entre 27 y 55 años. Esta muestra estaba conformada por 14 hombres y 16 mujeres, todos con nivel superior como grado académico.

Fase II: Enfoque cualitativo

En la fase II, se aplicó una entrevista semiestructurada, compuesta de 10 preguntas abiertas que permitieron verificar la visión de los docentes sobre la temática de estudio. Igualmente se consideró la categoría “Estrategias utilizadas por los docentes para la enseñanza del portugués en la producción oral mediante un modelo *b-learning*” y las subcategorías “Características de las estrategias” y “Actividades y recursos didácticos en un contexto *b-learning*” para los análisis. Participaron de la entrevista cuatro profesores, entre

34 a 46 años. Tres de los entrevistados eran hombres y una era mujer, todos con nivel superior como grado académico. Los años de experiencia como docentes variaron entre 5 hasta 20 años de experiencia.

1.4.1 Encuesta

La encuesta es una forma práctica de recolección de datos. Según Díaz de Rada (2002), se trata de una búsqueda sistemática de información entre investigador e investigados sobre un determinado tema, para posteriormente reunir los datos y proceder a una evaluación.

El cuestionario utilizado contiene preguntas directas y emplea la escala de Likert, la cual sirve principalmente para realizar mediciones y conocer sobre el grado de conformidad del encuestado hacia determinada pregunta (Ospina, Sandoval, Aristizábal, & Ramírez, 2005). Para ello, se ofreció la posibilidad de respuestas colectivas a un grupo de 5 ítems: 5 = Muy de acuerdo; 4 = De acuerdo; 3 = Indiferente; 2 = En desacuerdo; 1 = Muy en desacuerdo.

Este tipo de encuesta permitió analizar las opiniones de los estudiantes con relación a las estrategias de enseñanza de los profesores de portugués en un contexto *b-learning*, principalmente en lo que se refiere a la habilidad oral. El cuestionario fue elaborado considerando las categorías y subcategorías de la matriz de consistencia de la investigación y validado por expertos (revisar anexos).

1.4.2 Entrevista

Con el objetivo de obtener información relevante sobre el tema de estudio, se realizó también entrevistas a los profesores del curso de Portugués Básico 3, Intermedio 1 y Avanzado 1. Según Guber (2011), este instrumento permite nuevas reflexiones sobre el contexto investigado porque se trata de una relación social que ayuda a un mayor acercamiento a los participantes de la muestra, contribuyendo a alcanzar los objetivos de la investigación.

Se utilizó el tipo de entrevista semiestructurada, una forma que “concede amplia libertad tanto al entrevistado como al entrevistador, y garantiza al mismo tiempo que se van

a discutir todos los temas relevantes y se va a recopilar toda la información necesaria” (Corbetta, 2007, p. 352). De esta manera, el entrevistador puede alternar preguntas estructuradas con preguntas espontáneas, de modo que el entrevistado exprese sus opiniones y matice sus respuestas.

Para la elaboración de la entrevista, se procedió a la revisión del marco teórico, así como se tuvo en cuenta los objetivos de la investigación. Además, se consideraron las categorías y subcategorías para formular las preguntas, que fueron elaboradas de manera clara y precisa. Además, fueron validadas posteriormente por expertos, a fin de obtener respuestas objetivas y relevantes (revisar anexos).

1.4.3 Validación de los instrumentos

Para validar la encuesta y la entrevista, fueron invitados a colaborar profesionales expertos en educación de idiomas y de investigación, con la finalidad de que evaluaran la pertinencia y claridad de las preguntas. Es así como ambos instrumentos fueron sometidos a juicio de expertos.

Esta validación fue realizada por tres especialistas con más de seis años de experiencia en idiomas y que han producido alguna investigación. De acuerdo a las sugerencias obtenidas, se procedió a las modificaciones necesarias para que los instrumentos sean eficaces y logren así los objetivos propuestos. Además, se contó con la autorización de la coordinación de la institución.

Por otro lado, se elaboró un documento de consentimiento informado, a través del cual se invitó a las personas a participar de la investigación, permitiendo así que la información recolectada sea utilizada por el investigador.

La ética fue considerada desde la planificación de la investigación y fue aplicada en todas sus etapas. Se consideraron las pautas éticas internacionales para la investigación, especialmente, la pauta sobre el consentimiento informado de los participantes en la investigación. De esa manera, se protegió la libertad de elección de la persona y se respetó su autonomía. Además, se explicó cada procedimiento asegurándose que todos los participantes tuvieran claridad en qué consistía la investigación.

Capítulo 2: Análisis de resultados

El primer manejo de la información recogida por medio de los instrumentos (encuesta y entrevista) evidenció la necesidad de categorizar, codificar y sistematizar los resultados obtenidos. Conforme plantea Bisquerra (2004, p.358), categorizar los datos implica “dividir y simplificar el contenido a unidades o categorías de acuerdo con criterios temáticos”, así que se procedió al agrupamiento de las respuestas de manera homogénea para realizar la interpretación de las mismas. La tarea de categorizar los datos disponibles implicó un esfuerzo de síntesis e interrelación de conceptos.

La encuesta a los estudiantes, compuesta por preguntas cerradas (cuantitativas), fue variada y se utilizó para ello, una plantilla que permitió el posterior análisis. Por otro lado, las entrevistas a los docentes, cuyas respuestas eran abiertas (cualitativas), fueron grabadas y luego se procedió a la transcripción correspondiente.

Para los datos de estas entrevistas, se utilizaron codificaciones en las que intentamos identificar las percepciones de los docentes del instituto de idiomas de Lima respecto a las estrategias de enseñanza del portugués en contexto *b-learning*. En el proceso, los elementos se identificaron a partir de los datos y se definieron de acuerdo con sus propiedades y dimensiones generales (Strauss & Corbin, 1998).

A partir de estos análisis podemos observar los principales resultados considerando las subcategorías del estudio.

2.1 Características de las estrategias utilizadas para la enseñanza del portugués

En general, los alumnos están de acuerdo (93,3%) en que las estrategias utilizadas por el docente en el curso semipresencial ayudaron a aprender el portugués, siendo el docente un facilitador del proceso de aprendizaje (93,3%), y que este modelo de enseñanza favorece la autonomía de los alumnos (90%), conforme también planteó Neumeier (2005).

Además, están de acuerdo que las clases virtuales promueven la práctica del idioma (90%), conforme fue apuntado por Canale y Merrill Swain (1996). Sin embargo, los docentes tienen una percepción un poco más crítica y señalan que las estrategias que utilizan en aula en un contexto *b-learning* aún son un poco tradicionales, puesto que se practica una rutina de ejercicios ya establecida y utilizan solo algunos recursos didácticos y herramientas tecnológicas.

Igualmente, los docentes consideran que aún falta contar con un modelo específico para la modalidad *b-learning* especialmente, para la enseñanza de la lengua portuguesa.

“Bueno, me parece que aún no existe en este momento, un modelo de enseñanza semipresencial o virtual de portugués. Falta una estructuración de este tipo de enseñanza”. (ED1)

Así también, identifican que este modelo de enseñanza puede facilitar el aprendizaje, sobre todo por la flexibilidad que ofrece y que se debería incrementar el número de horas para poder tener una mejor calidad de enseñanza.

“El alumno tiene la facilidad de hacerlo desde casa y en los momentos que no requiere estar en sala de aula ...y también se complementa con la tecnología”. (ED2)

“Estoy de acuerdo que haya clases virtuales, también presenciales, pero debería incrementarse el número de horas [virtuales]. La cuestión está en que, tanto para los alumnos como para los docentes, es un poco complicado. Los mismos alumnos no disponen de tiempo ...pero sí, estoy de acuerdo con este tipo de enseñanza”. (ED3)

Por otro lado, los docentes señalan algunos problemas que enfrentan, como falta de capacitación, pocas horas/aulas, inexistencia de plataformas específicas para la lengua portuguesa, entre otros, los cuales estarán más detallados a continuación.

“Es un poco complicado, ya que no tenemos todo el tiempo necesario para dar toda la información para los alumnos. Estoy de acuerdo que haya clases virtuales, también presenciales, pero debería incrementarse el número de horas”. (ED3)

“Creo que debería haber más capacitaciones, por ejemplo, específicamente para profesores de portugués como lengua extranjera, que es lo que muchas veces hace falta aquí. Existen muchas capacitaciones y centros de capacitaciones para profesores de inglés, pero para PLE (Portugués como Lengua Extranjera) no existe muchas”. (ED1)

En cuanto a si incluyen los docentes en el diseño de su plan de clase, estrategias para promover el desarrollo de la producción oral en sus alumnos, los cuatro docentes afirmaron que sí lo hacen. Todos ellos, están de acuerdo a que es importante tener un plan bien elaborado que contemple estrategias para desarrollar la habilidad oral, especialmente por el poco tiempo que tienen en clase, lo que se corrobora con lo que menciona Chen y Goh (2011). De acuerdo a estos autores, se debe elaborar un plan de estudios efectivo que incluya en su diseño, la instrucción oral, para facilitar el desarrollo de habilidades de comunicación del idioma en los estudiantes, principalmente en relación a su uso en contextos y situaciones reales.

“Sí, trato de combinar las horas de clase presencial con en las salas de conferencias que se dan, en mi caso dos veces a la semana. Los alumnos interactúan no solo conmigo, sino también con sus compañeros de clase”. (ED5)

En relación a las estrategias de enseñanza utilizadas para desarrollar la competencia oral del idioma portugués en clases presenciales y virtuales, se puede mencionar algunas de ellas como: el debate, el trabajo cooperativo y la evaluación de estos trabajos. Conforme también fue mencionado, las estrategias cognitivas, metacognitivas, sociales y afectivas favorecen el aprendizaje semipresencial fundamentado en tareas y cooperación (Salinas *et al.*, 2012). El docente, por medio de la estrategia cognitiva, logra que sus alumnos aprendan temas relevantes para desarrollar la habilidad oral, como vocabulario, pronunciación y entonación.

“Siempre, en cada clase... hacemos, en base al tema tratado, una especie de lluvia de ideas y un debate. O quizás trabajar en pares, en equipos, generalmente en pares, depende del tamaño del grupo, y, a la vez, cada uno tiene que intervenir. Y ahí se califica la fluidez...la riqueza del vocabulario, la pronunciación y la entonación”. (ED1)

Por otro lado, los docentes también tienen como una estrategia enviar videos (por medio de YouTube) sobre situaciones cotidianas que permitan que los alumnos vean el idioma como algo natural y que se diviertan un poco. En este caso, se puede hablar de la estrategia afectiva (Salinas *et al.*, 2012), teniendo en cuenta que por medio de los videos los alumnos se sienten motivados y más interesados en aprender el idioma.

“Normalmente en virtual, yo, por ejemplo, lo que hago es enviar videos, a veces. ¿Qué tipo de videos yo les envío? Videos no solamente sobre gramática en sí, sino

videos sobre cómo es la vida en Brasil, cómo es la vida de un brasilero. La forma como hablan, los diferentes dejos, los “sotaques”. (...) Así que trato de ser un poco más vivencial para que el alumno no se aburra tampoco. Entonces, esto lo aplico mucho, les hablo sobre la historia de Brasil y les hablo un poco de anécdotas que existen”. (ED3)

Además, algunos docentes utilizan la fonética constructivista, de manera que se pueda aprovechar el conocimiento previo de sus alumnos. En este caso, se observa el uso de la estrategia cognitiva, en la medida que ocurre un análisis y reflexión sobre el contenido a ser aprendido.

“La estrategia que utilizo es trabajar con fonética constructivista. Entonces, en el primero día de clase yo hago dos horas de fonética constructivista, talvez un poco más, yo explico a partir de los sonidos que ellos ya dominan del español, inglés, francés, cualquier otro idioma que ya tengan internalizado [que ya sepan], que transfieran estos sonidos para el portugués, vinculen el portugués con sus conocimientos previos”. (ED4)

Otras de las estrategias utilizadas para optimizar el curso con estudiantes de diferentes niveles de conocimiento del portugués, pueden ser las estrategias sociales, que posibilitan ver, en el proceso del aprendizaje, el papel que desempeña la interacción con otros (Salinas *et al.*, 2012). La participación de un hablante nativo en el salón, para motivar a que los alumnos hablen y conozcan los distintos dejos de la lengua portuguesa, también se caracteriza como una estrategia social, teniendo en cuenta que se relaciona con la autonomía de los estudiantes en determinadas situaciones.

“En esa situación, hacer un trabajo en pares uniendo la persona que tiene mayor conocimiento con la que tiene menor conocimiento” Las estrategias que se puede hacer es, primero, analizar qué grado de manejo de idioma tienen. Otra cosa es juntarlos, el que sepa más con el que sepa menos, que se puedan influenciar. Otra estrategia es que se puedan grabar a ellos mismos. A la medida que se van escuchando, observan lo que tienen que mejorar, el deajo y aproximar más al idioma”. (ED1)

“En el centro de idiomas, yo aprendí con mi coordinadora, que tenemos que aprovechar los lideres, los que dominan más el idioma. Entonces hago grupos y, en cada grupo, a veces se tiene grupos tan buenos que hay dos, que dominan bien el idioma. El tema es repartir el grupo de manera que en cada grupo haya uno que sepa más y que sea más fluido en el idioma. Esto hace toda la diferencia, porque vemos el liderazgo de cada uno y como ellos guían, como ellos explican”. (ED4)

“Sí, he tenido la oportunidad de traer a una persona que sea nativa de la lengua portuguesa sí, para interactuar con una persona nativa. Que haya una conversación o que les pregunte (...) esto se llama clase en vivo con una persona nativa”. (ED2)

También, se debe mencionar que no todos los docentes tenían claridad sobre el concepto de estrategias, ya que las confundieron con los recursos didácticos que suelen utilizar. Por ejemplo, se mencionó a la plataforma educativa que se suele trabajar de manera virtual, como el Edmodo, y también al “Dicionário Informal”, un diccionario online gratuito.

“La plataforma que siempre utilizamos es el Edmodo, la plataforma *Dicio* con la cual complemento mucho mis clases, que es un diccionario online de portugués, o entonces el “Dicionário Informal” que me da el diccionario portugués. Son dos plataformas muy poderosas que yo utilizo siempre”. (ED2)

Teniendo en cuenta los análisis presentados, se puede observar que la utilización de estrategias para la enseñanza de portugués en contexto *b-learning* efectivamente ayudan a mejorar el aprendizaje del idioma y son bien vistas por los alumnos encuestados. Sin embargo, los profesores tienen una rutina de ejercicios ya establecida y varían poco en sus estrategias, a pesar de considerarlas importantes e incluirlas en su plan de clase.

2.2 Actividades y recursos didácticos en un contexto b-learning

En cuanto a esta subcategoría, los alumnos consideran que los recursos tecnológicos tienen mucha importancia (90%) para la enseñanza de idiomas y permiten obtener el máximo de ventajas del modelo semipresencial (93,4%). Además, las actividades utilizadas para estimular la producción oral dentro de un contexto real suelen desarrollar esta habilidad, lo que está de acuerdo al que planteó Khamkhien (2010). Por otra parte, todos los alumnos encuestados consideran motivador el uso de recursos tecnológicos en las clases de portugués presencial y/o virtual (100%), lo que está en consonancia con lo mencionado por Bahous, Bacha y Nabhani (2011).

En relación a las actividades para estimular la producción oral en un contexto real (86,7%), los alumnos encuestados mencionaron que sí las consideran importantes. Esto confirma lo que planteó Negueruela-Azarola (2011), según el cual, las aulas en contextos

reales son motivadoras por ser más dinámicas y cambiantes. Entre estas actividades fueron mencionadas: la conversación con un hablante nativo del idioma, así como la comunicación por medio de chats y entrevistas.

“En el WhatsApp grupal que tenemos, dependiendo del nivel que están, la comunicación entre nosotros tiene que ser en portugués”. (ED1)

“Hice que ellos graben la entrevista de sus compañeros. Un grupo fue a la calle a entrevistar y se grababan entre ellos. Entonces, les motivo con la nota, cuanto más imaginativos son, mayor será la nota”. (ED3)

En lo que se refiere a los recursos didácticos que la informática e Internet nos ofrece para potenciar las habilidades y competencias del alumnado en la habilidad oral, los docentes afirmaron que las utilizan y mencionaron al menos una actividad. Lo que se observa es que el YouTube es uno de los recursos más empleados por los docentes entrevistados, posiblemente porque ya están familiarizados con esta herramienta de uso cotidiano y, además, porque permite que la clase se extienda fuera del aula.

“Por ejemplo, se usa, a través de YouTube, un audio de un cuento, un cuento sin terminar. Entonces los alumnos tienen que usar su imaginación y oralmente decir como terminarían este cuento, o algo así”. (ED1)

“Coloqué video de Youtube sobre la amenaza del hijo de Bolsonaro a las Fuerzas Armadas. Entonces, el muchacho que habla en el video es carioca, con un dejo muy distinto al mío, usted debe haberse percatado que soy nordestina, que mezcla con el dejo brasileño, porque he vivido en Brasilia por 5 años. Les pregunto: ¿Qué es lo que ustedes han entendido? Y entonces empiezan a decir lo que entendieron. Pregunto cuánto por ciento piensan haber entendido. La mayoría dice que entendió 40%. Y se trataba de un dejo difícil. Entonces entreno a mis alumnos, no solo en sintaxis, yo estudio mucho los verbos, explico expresiones idiomáticas”. (ED4)

De esta manera, se puede hablar que el mencionado recurso (YouTube) presenta muchas ventajas, conforme planteó Nistorescu (2011):

Firstly, YouTube videos are available to any language teacher without any costs, anyone can download and use a video without having to spend money on producing a certain material. In addition to this matter of reduced even zero costs is the fact that no copyright issues appear when using such materials⁴ (p. 45).

⁴ Traducción libre: “En primer lugar, los videos de YouTube están disponibles para cualquier profesor de idiomas sin ningún costo, cualquier persona puede descargar y usar un video sin tener que gastar dinero en producir un determinado material. Además de esta cuestión de costos reducidos, incluso

Las plataformas educativas y los podcasts son medios muy interesantes para reforzar el aprendizaje y enseñar idiomas. Debido principalmente a la expansión de los smartphones, estos recursos han adquirido mucha popularidad en los últimos años, y han sido aprovechados por muchos educadores en sus clases.

“Otra plataforma que utilizo bastante es la que tiene audio y letra, porque al enseñar portugués primero tiene que ser lento y seguro para que ellos vean y visualicen, pero cuando ya están avanzados, que ellos analicen por medio de podcasts. La herramienta más poderosa que se puede hacer son los podcasts. Hay un podcast que se llama “Café Brasil”, que es una herramienta muy poderosa. Tiene la letra sí, pero hago que no escuchen nada más y que analicen y puede ser que incremente más y entrenen más el oído”. (ED2)

“Definitivamente, los recursos tecnológicos como software, aplicaciones, podcasts, páginas web, redes sociales, plataformas educativas permiten que mis alumnos puedan obtener el máximo de ventajas del modelo *b-learning*.” (ED5)

Sobre el uso de recursos educativos como audiovisuales, multimedia o web para incentivar la participación de los alumnos y practicar la producción oral en el curso de portugués, la respuesta de todos los docentes fue afirmativa y mencionaron la manera cómo los utilizan.

“Sí, todo lo que esté a nuestro alcance. Internet con videos, por ejemplo, canciones, muchas canciones. Por ejemplo, primero les pongo el vocabulario que va a venir en la canción, lo explico en PPT y luego les muestro la canción, y con el conocimiento previo del vocabulario, ya tienen una idea más clara de que trata la música. Y una segunda vez, colocamos el video, con una música para que todos cantemos con la letra completa” (ED1).

“Siempre utilizo el PowerPoint. No me gusta mucho usar las [plataformas] que se mueven, porque un expositor o profesor... es el que tiene que brillar, no el PowerPoint... el movimiento distrae mucho al alumno. Entonces...utilizo cuatro colores: rojo, negro, amarillo y azul, nada más en el PowerPoint y esto hace que entre mejor y quede más fijo en la mente del alumno”. (ED2)

“Lo que uso son: multimedia, PowerPoint, videos, proyector, sí utilizo bastante. Para mí, y también para ellos...Yo les pido que hagan trabajo utilizando PowerPoint. También les pido que escriban con papelote, para incentivarles que escriban, pero soy enemigo de los traductores, eso sí”. (ED3)

ceros, es el hecho de que no aparecen problemas de derechos de autor cuando se utilizan dichos materiales” (Nistorescu, 2011, p.45).

Otros importantes medios utilizados por los docentes son las redes sociales, como Facebook, y aplicaciones de mensajería, como WhatsApp, nuevas formas de interacción entre los alumnos y entre los alumnos y docentes. Así que, algunos profesores ya han incorporado estos recursos en sus clases de idiomas, con la finalidad de innovar y atraer la atención de sus alumnos.

“Yo lo que les pedí es que hiciesen una entrevista a los alumnos que estaban en el edificio de la maestría y que se graben. Entonces, los chicos se divirtieron, aprendieron, pronunciaron palabras y se les quitó un poco la vergüenza. El uso del Internet, el uso del celular, el uso de las redes sociales, porque de ahí los chicos empezaron a subir en sus Facebook, este tipo de cosas.” (ED3)

“Uso el WhatsApp, se les exige que sea en portugués y, entre comillas, y así se va alimentando el interés. O enviando a través del WhatsApp algunos memes, en portugués, avisos, noticias...” (ED1)

Por otra parte, los profesores mencionan que a los estudiantes les gusta usar estos recursos educativos, lo que concuerda con la opinión de estos últimos, ya que la mayoría de los alumnos (96,7%) considera que los recursos audiovisuales, multimedia o web son una manera eficaz de practicar la producción oral en el curso de portugués.

“Claro, les gusta mucho, disfrutan mucho. Generalmente piden canciones que los apoyen, una canción, por ejemplo, que les ayude a aprender...y no hay cosa mejor que aprender divirtiéndose”. (ED1)

“Sí, hay que incentivarlos... por ejemplo, les gusta mucho utilizar los smartphones, los celulares. Ellos buscan bastante la información. Algo que no sepan van y preguntan al profesor, pero ya tienen una respuesta en su celular, y solamente quieren confirmar si el profesor tiene la misma información. A tiempo record, a tiempo virtual, las respuestas están ahí. Entonces existen muchos complementos, el celular es una herramienta muy poderosa, pero hay que saberla usar”. (ED2)

“Sí, les gusta porque les facilita, les motiva. Les gusta el PowerPoint, se sienten motivados. Varía un poco la metodología clásica de enseñanza, porque están acostumbrados a sentarse y escuchar. Les varía un poco”. (ED3)

“A ellos les gustan que yo utilice el PPT. A ellos les gusta cualquier recurso multimedia, o informático que yo use. Sobre todo, que sea interesante y divertido para aprender”. (ED4)

Así también, los profesores estuvieron de acuerdo con que los recursos tecnológicos como software, aplicaciones, páginas web, redes sociales, plataformas educativas, entre otros, permiten a los alumnos tener más ventajas, teniendo en cuenta que no hay una interacción presencial constante. Sin embargo, lo ven como un apoyo o complemento:

“Claro, eso ayuda muchísimo como complemento, ya que no hay una interacción constante entre docente y estudiante. Estos instrumentos evidentemente tienen una función muy importante porque en eso se apoyan mucho ellos [estudiantes], ¿no? En internet, en los videos y pueden buscar por cuenta propia o sugerir”. (ED1)

“Sí, porque estos recursos educativos forman parte de su realidad y entorno cotidiano actual. La eficiencia y la rapidez son dos factores muy atractivos también para los alumnos que sin lugar a dudas desean aplicar las nuevas tecnologías y apps que día a día se van creando”. (ED5)

Esta respuesta concuerda con lo que mencionan Mohsen y Shafeeq (2014), quienes señalan que muchos profesores no ven a la tecnología como un componente esencial del proceso exitoso de enseñanza-aprendizaje, pero sí como una herramienta de enseñanza complementaria.

Los docentes también concuerdan que los recursos tecnológicos son importantes herramientas que ofrecen las TIC para alcanzar los objetivos de aprendizaje. Es importante resaltar que hay que considerar, las características de los destinatarios y las características del contenido de la formación (Brennan, 2004).

“Sí, yo creo que hay ventajas, hace unos veinte años atrás, el alumno solo tenía acceso a la información que el profesor le daba. Ahora con la internet, el alumno llega a su casa a las 10 de la noche y puede tener información que a veces el profesor mismo no le puede dar. Tiene autonomía y flexibilidad con el horario. Entonces sí, puede enriquecer su vocabulario, puede enriquecer su aprendizaje gracias a estas herramientas que hace años no había. (...) No voy a negar que es una gran ventaja”. (ED3)

“Seguro que sí. Todas las herramientas que tenemos en manos para que nuestros alumnos aprendan son bienvenidas y cuando utilizamos estos recursos informáticos, son cosas que entretienen, divierten ... Hay la situación de los alumnos visuales... Creo que sí es algo positivo y que siempre deberíamos usar, sea presencial y principalmente si es virtual”. (ED4)

Además, Brennan (2004) afirma que es necesario analizar las características de los destinatarios y sus condiciones de formación para poder elegir los recursos. Esto se corrobora con lo que mencionan los docentes; ya que utilizan diferentes recursos dependiendo del nivel del estudiante.

“Creo que el WhatsApp, YouTube, (...) noticias de Internet. Algunas veces puede no funcionar bien, dependiendo del nivel también, ponerlos frente a frente con una noticia, por ejemplo, una página de un diario, porque tal vez exista mucho vocabulario nuevo, y quizás algunas palabras, regionalismos que no los han estudiado, o quizás algunas palabras con algunos falsos amigos que pueden aparecer. Esto puede no funcionar, según el nivel, si es un nivel básico puede ser un limitante”. (ED1)

Finalmente, se menciona también la importancia de contar con capacitaciones, por parte de los docentes, para estar más familiarizados con diferentes tecnologías y especialmente en la adecuada integración de estas herramientas en las sesiones de clase, ya sea presenciales o virtuales.

“Sí...hay recursos que me gustaría usar.... no solo para producción oral, sino para otras habilidades también. En verdad, soy una persona que me gusta aprender, lo que me falta es la capacitación”. (ED4)

Como podemos observar, lo expresado por los docentes refleja que las herramientas más usadas por todos son: el PPT (por ser de fácil manejo) y el YouTube (por tener el poder de combinar educación y entretenimiento y también ser de uso más cotidiano). El Edmodo es la plataforma que todos utilizan para trabajar las horas virtuales de clase, pero algunos solo la utilizan para recibir tareas de sus alumnos y enviar sus respectivas correcciones, por lo que necesitan mayor capacitación.

Por otro lado, una interesante herramienta apuntada por uno de los docentes fue el portal educativo “Café Brasil”, un ambiente en el cual es posible elaborar actividades para estimular reflexiones por medio de artículos, discusiones, videos, podcasts, cartones y otras formas de expresión. También fue mencionado el “Dicionário Informal”, un diccionario online gratuito que es utilizado en las clases virtuales.

Para finalizar, se observó que los profesores tienen sus estrategias para promover la habilidad oral de sus alumnos y las consideran desde su plan de aula. La mayoría de los docentes admite no investigar de manera autónoma sobre las nuevas tecnologías y que no disponen de mucho tiempo de clase para utilizar estos recursos. De esa manera, no aprovechan todos los beneficios que la Internet y las nuevas tecnologías ofrecen, haciendo uso de recursos más básicos como YouTube, PPT y redes sociales. Por otro lado, mencionan que es importante conocer y aplicar más los recursos y herramientas educativos y que sus a alumnos les gusta el uso de estas herramientas en sus clases de portugués.



CONCLUSIONES

- Las estrategias de enseñanza que utilizan los docentes son, básicamente, adaptar la clase y materiales de acuerdo al tipo de alumno, recuperar saberes previos de clases anteriores y trabajar en pares cuando se tiene diferentes niveles de conocimiento entre los estudiantes.
- En relación a las actividades para promover la habilidad oral, fueron mencionadas: la utilización de los chats para trabajar la producción oral en contexto real; la participación de un hablante nativo en el salón, uso de videos de YouTube para aprovechar las situaciones cotidianas de hablantes nativos; promoción de debates; realización de videollamadas entre profesor y alumnos, o entre alumnos y un hablante nativo; realización de entrevistas y actividades en las cuales los alumnos se graben.
- En lo que se refiere a las TIC, los profesores no las aplican mucho en sus clases de portugués, a pesar de considerarlas una buena herramienta para trabajar idiomas en contexto *b-learning*. El tiempo es un factor importante ya que los profesores no disponen de muchas horas para poder incrementar sus clases virtuales, además, no cuentan con capacitaciones frecuentes en la institución.
- En conclusión, los resultados de la investigación comprobaron que la utilización de estrategias de enseñanza de lenguas extranjeras para trabajar en contexto *b-learning* ayudan a mejorar el aprendizaje de la lengua meta. Además, los alumnos reconocen que las estrategias utilizadas por el profesor en las clases presentan beneficios para aprender el idioma portugués. Sin embargo, estos docentes no exploran mucho las posibilidades educativas que el Internet y las nuevas tecnologías ofrecen, limitándose a utilizar las herramientas más básicas y con las cuales ya están más familiarizados. Por otro lado, los docentes demostraron interés en conocer más de los recursos y herramientas educativas que existen en la actualidad y pasar por talleres de capacitación con más frecuencia para mejorar el aprendizaje de sus alumnos en el idioma portugués.

RECOMENDACIONES

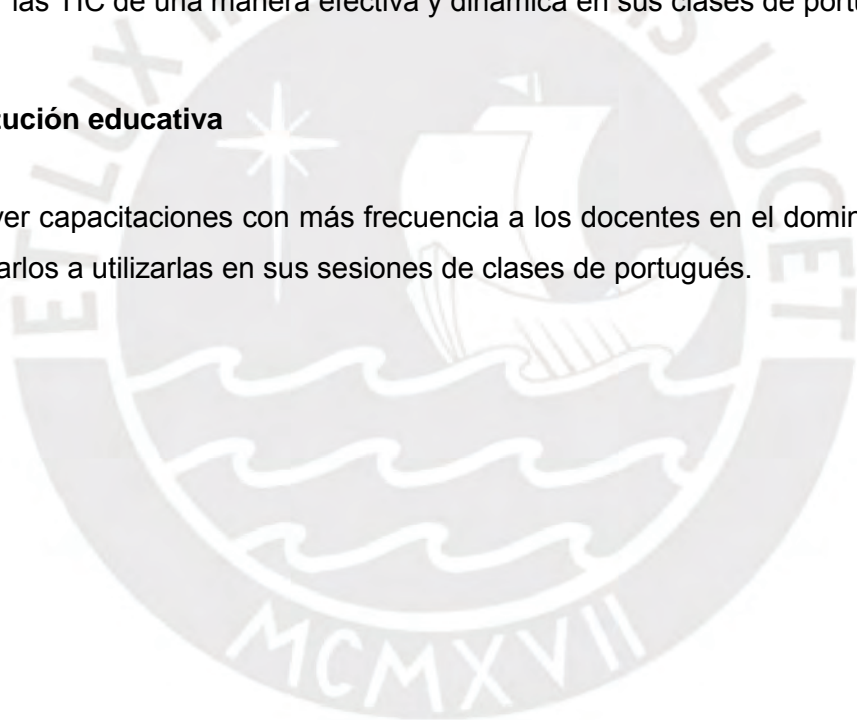
De los resultados obtenidos en nuestra investigación, se considera relevante señalar las siguientes recomendaciones:

Para los docentes

- Aplicar nuevas estrategias de enseñanza de idiomas, con la finalidad de dinamizar las clases, atraer la atención de sus alumnos y potencializar las capacidades.
- Investigar de manera autónoma sobre el uso de las TIC para enriquecer las prácticas pedagógicas y, consecuentemente, mejorar la calidad educativa.
- Integrar las TIC de una manera efectiva y dinámica en sus clases de portugués.

Para la institución educativa

- Promover capacitaciones con más frecuencia a los docentes en el dominio de las TIC y motivarlos a utilizarlas en sus sesiones de clases de portugués.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Atienza, D. (2005). Bricolaje informático para profesores de ELE. *Actas del I Congreso Internacional de FIAPE. El español, lengua de futuro*. Recuperado de <http://www.mepsyd.es/redele/biblioteca2005/fiape/atienza.pdf>
- Bahous, R., Bacha, N. & Nabhani, M. (2011). Motivating students in the EFL classroom: A case study of perspectives. *English Language Teaching*, 4(3), 33-43. Recuperado de <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/11873/0>
- Bartolomé, A. (2004). Blended learning. Conceptos básicos. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 23, 7-20.
- Bisquerra, R. (coord.) (2004). Metodología de la investigación educativa. Madrid: La Muralla.
- Brennan, M. (2004). Blended Learning and Business Change. *Chief Learning Officer Magazine*. Recuperado de <http://www.clomedia.com/content/anmviewer.asp?a=349>
- Burden, P. (2004). An examination of attitude change towards the use of Japanese in a university English 'conversation' class. *RELC*, 35(1), 21-36. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1177/003368820403500104>
- Cabero, J. (2010). *Usos del e-learning en las Universidades Andaluzas: estado de la situación y análisis de buenas prácticas*. Sevilla, España: GID.
- Cabero, J., Llorente, C. & Puentes, A. (2010). Online students' satisfaction with blended Learning/La satisfacción de los estudiantes en red en la formación semipresencial. *Comunicar*, 18(35), 149-156. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/952892555?accountid=41919>
- Cambridge University Press (2018). *Dictionary Cambridge*. Recuperado de <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/blended-learning>

- Canale, M. & Swain, M. (1996). Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos: La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua (II). *Signos, Teoría y práctica de la educación*, 18(17), 54-62. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_46/a_673/673.html
- Cavus, N. (2007). Assessing the success rate of students using a learning management system together with a collaborative tool in Web-Base teaching of programming languages. *Journal of Educational Computing Research*, 36(3), 301-321.
- Chacón, C. & Pérez, C. (2011). El podcast como innovación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 39, 41-51. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articuloBasic.oe?id=36818685005>
- Chen, Z. & Goh, C. (2011). Teaching oral English in higher education: Challenges to EFL teachers. *Teaching in Higher Education*, 16(3), 333-345.
- Coates, H. (2007). A model of online and general campus-based student engagement. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(2), 121-141.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGrawHill.
- Díaz de Rada, V. (2002). *Tipos de encuestas y diseños de investigación*. Pamplona, España: Universidad Pública de Navarra.
- García, C. (1996). *Conocimiento, educación superior y sociedad en América Latina*. Centro de estudios del Desarrollo-CENDES. Buenos Aires, Argentina: Editorial Nueva Sociedad.
- García Manso, A. & Moreno Díaz P. (2006). Experiencia B-Learning: La convergencia de las TIC en el Espacio Europeo de Educación Superior. *III Congreso Online - Observatorio para la CiberSociedad*, Barcelona, España.
- Gilakjani, A. P. & Ahmadi, M. R. (2011). Why is pronunciation so difficult to learn? *English Language Teaching*, 4(3), 74-83.

- Gomes de Matos, F. (1997). Quando a prática precede a teoria: a criação do PBE. In: J. Almeida Filho, & L. Lombello, *O ensino de português para estrangeiros*. Campinas, Brasil: Pontes.
- Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: Editorial Mc Graw-Hill.
- Jiménez, L., Estupinya, P. & Mans, C. (2006). *Potencial de un entorno virtual de aprendizaje en asignaturas ECTS semipresenciales. La perspectiva del profesorado, en Congreso Edutec: La educación en entornos virtuales: calidad y efectividad en el elearning*. Sevilla, España: Universidad de Sevilla. Recuperado de <https://en.calameo.com/read/00179662282f5ef6ef7dc>
- Khamkhen, A. (2010). Teaching English Speaking and English Speaking Tests in the Thai Context: A Reflection from Thai Perspective. *English Language Teaching*, 3(1), 184-190.
- Koc, M. (2013). Student teachers' conceptions of technology: A metaphor analysis. *Computers & Education*, 68, 1-8.
- Levy, M. & Stockwell, G. (2006). *CALL Dimensions: Options and issues in computer assisted language learning*. Mahwah, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum.
- Marinova-Todd, S. H., Marshall, D. B. & Snow, C. E. (2000). Three misconceptions about age and L2 learning. *ESOL Quarterly*, 34(1), 9-34. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.2307/3588095>
- Mariño, J. C. G. (2006). B-learning utilizando software libre, una alternativa viable educación superior. *Revista Complutense de Educación*, 17(1), 121-133. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/220900838?accountid=41919>

- Marsh, G.; McFadden, A. & Price, B. (2003). Blended instruction: adapting conventional instruction for large classes' en Journal of distance learning administration. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 6(4). Recuperado de <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/winter64/marsh64.htm>
- Ministério da Educação. (2008). *CELPE-Bras*. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br:80/sesu/index.php?option=content&task=view&id=436&Itemid=303>
- Mohsen, M. A. & Shafeeq C. P. (2014). EFL Teachers' Perceptions on Blackboard Applications. *English Language Teaching*, 7(11), 108-118.
- Molina-Azorín, J. F. (2012). Mixed methods research in strategic management: impact and applications. *Organizational Research Methods*, (15), 33-56.
- Murphy, P. (2003). The hybrid strategy: Blending face-to-face with virtual instruction to improve large section courses. University of California Regents. *Teaching, Learning, and Technology Center*. Recuperado de http://www.ucltcc.org/news/2002/12/feature_print.html
- Negueruela-Azarola, E. (2011). Changing reasons as reasoning changes: a narrative interview on second language classroom motivation, telecollaboration, and the learning of foreign languages. *Language Awareness*, 20(3), 183-201. Retrieve from <http://dx.doi.org/10.1080/09658416.2011.570348>
- Neumeier, P. (2005). A closer look at blended learning – parameters for designing a blended learning environment for language teaching and learning. *ReCALL*, 17(2), 163-178.
- Nistorescu, A. (2011). The use of Youtube Videos in English Language Teaching. *Romanian Journal of English Studies*, 8, 123-133.
- Nolasco, M. (2014). Estrategias de enseñanza en educación. Recuperado de <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/prepa4/n4/e8.html#refe1>

- O'Malley, M. & Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Orrego, L. M., & Díaz, A. E. (2010). Empleo de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras: inglés y francés. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 15(24), 105-142.
- Ospina, B., Sandoval, J., Aristizábal, C. & Ramírez, M. (2005). La escala de Likert en la valoración de los conocimientos y las actitudes de los profesionales de enfermería en el cuidado de la salud. Antioquia, 2003. *Investigación y Educación en Enfermería*, 23(1), 14-29.
- Ottenbreit-Leftwich, A. T., Glazewski, K. D., Newby, T. J. & Ertmer, P. A. (2010). Teacher value beliefs associated with using technology: Addressing professional and student needs. *Computers & Education*, 55(3), 1321-1335.
- Oxford, R. & Crookall, D. (1989). Research on six situational language-learning strategies: Methods, findings, and instructional issues. *Modern Language Journal*, 73(4).
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Nueva York, Estados Unidos: Newbury House.
- Pearson, D. & Dole, J. (1987). Explicit comprehension instruction: A review of research and a new conceptualization of learning. *Elementary School Journal*, 88, 151-65.
- Ramos Suyo, J. A. (2015). *Métodos técnicas y procedimientos de investigación en la educación universitaria*. Lima, Perú: Grijley.
- Rico Yate, J., Ramírez Montoya, M. & Bautista, S. (2016). Desarrollo de la competencia oral del inglés mediante recursos educativos abiertos. *Apertura*, 8 (1), 81-95. Recuperado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/831/564>
- Rosas, P. (2005). La gestión de ambientes virtuales de aprendizaje en los posgrados de la U de G. en Manuel Álvarez y Víctor González (coord.), *Tecnologías para*

internacionalizar el aprendizaje, 63-75. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.

Rubin, J. (1987). *Learner strategies: Theoretical assumptions, research, history and typology*. En *Learner strategies in language learning*. Wenden, A. and J. Rubin, 15-30. New Jersey: Prentice Hall.

Sagarra, N. & Zapata, G. C. (2008). Blending classroom instruction with online homework: a study of student perceptions of computer-assisted L2 learning. *ReCALL*, 20(2), 208-224.

Salinas, J. G., Cabrera, A. F. & Ríos, S. M. (2012). Autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras en contextos de enseñanza mediatizados por la tecnología. *Onomázein*, 25(1), 15-50.

Sánchez Valtierra, J. (2013). *Práctica docente. Métodos de investigación mixto: un paradigma de investigación cuyo tiempo ha llegado*. Recuperado de <http://www.blogger.com/profile/13155690421517949845>

Schumann, J. (1986). Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7, 379-392.

Segovia, G. P. (2008). *Propuesta de Aplicación del Blended Learning a la Enseñanza del Español de la Banca*. (Tesis de Maestría). Universidad de Cantabria-Fundación Comillas. Cantabria, España.

Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1998) *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, Sage Publications, Inc., Thousand Oaks, CA.

Tucker, C. R. (2012). *Blended Learning in Grades 4–12: Leveraging the Power of Technology to Create Student-Centered Classrooms*. Londres, Inglaterra: SAGE.

Ur, P. (1996). *A course in language teaching, practice and theory*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.

Vargas, B. L. (2008). *¿Qué es la estrategia metacognitiva?* Recuperado de <http://psicopedagogabianca.blogspot.com/>

Vásquez, F. (2010). Estrategias de enseñanza: investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117011106/Estrategias.pdf>

Walker, G. (2008). Faculty intentions to use web-enhanced instructional components. *International Journal on e-learning*, 7(1), 133-152. Recuperado de <https://www.learntechlib.org/p/19878/>



REFERENCIAS DE SIGLAS Y ABREVIATURAS

CELPE-BRAS = Examen de Proficiencia de Lengua Portuguesa

LE= Lenguas Extranjeras

MEC = Ministerio de Educación y Cultura de Brasil

MERCOSUR = Mercado Común del Sur

PLE = Portugués Lengua Extranjera

REA = Recursos Educativos Abiertos

TIC = Tecnologías de la Información y la Comunicación



ANEXO I

PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES DE LA ENTREVISTA⁵

El propósito de este protocolo es brindar a los y a las participantes en esta investigación, una explicación clara de la naturaleza de la misma, así como del rol que tienen en ella.

La presente investigación es conducida por Kátia Maria Trindade Luciano, de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La meta de este estudio es analizar las estrategias de enseñanza para la producción oral del portugués en cursos *b-learning* de un instituto de idiomas de Lima.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder una entrevista, lo que le tomará 30 minutos de su tiempo. La conversación será grabada, así el investigador o investigadora podrá transcribir las ideas que usted haya expresado.

Su participación será voluntaria. La información que se recoja será estrictamente confidencial y no se podrá utilizar para ningún otro propósito que no esté contemplado en esta investigación.

En principio, las entrevistas o encuestas resueltas por usted serán confidenciales, por ello serán codificadas utilizando un número de identificación. Si la naturaleza del estudio requiriera su identificación, ello solo será posible si es que usted da su consentimiento expreso para proceder de esa manera.

Si tuviera alguna duda con relación al desarrollo del proyecto, usted es libre de formular las preguntas que considere pertinentes. Además puede finalizar su participación en cualquier momento del estudio sin que esto represente algún perjuicio para usted. Si se sintiera incómoda o incómodo, frente a alguna de las preguntas, puede ponerlo en conocimiento de la persona a cargo de la investigación y abstenerse de responder.

Muchas gracias por su participación.

Yo, _____ doy mi consentimiento para participar en el estudio y soy consciente de que mi participación es enteramente voluntaria.

He recibido información en forma verbal sobre el estudio mencionado anteriormente y he leído la información escrita adjunta (de ser el caso que se haya proporcionado información escrita sobre la investigación). He tenido la oportunidad de discutir sobre el estudio y hacer preguntas.

Al firmar este protocolo estoy de acuerdo con que mis datos personales, incluyendo datos relacionados a mi salud física y mental o condición, y raza u origen étnico, puedan ser usados según lo descrito en la hoja de información que detalla la investigación en la que estoy participando.

Entiendo que puedo finalizar mi participación en el estudio en cualquier momento, sin que esto represente algún perjuicio para mí.

Entiendo que recibiré una copia de este formulario de consentimiento e información del estudio y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo comunicarme con _____ al correo (o al teléfono).

Nombre completo del (de la) participante	Firma	Fecha
Nombre del Investigador responsable	Firma	Fecha

⁵ Para la elaboración de este protocolo se ha tenido en cuenta el formulario de C.I. del Comité de Ética del Departamento de Psicología de la PUCP.

ANEXO II

PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES DE LA ENCUESTA⁶

El propósito de este protocolo es brindar a los y a las participantes en esta investigación, una explicación clara de la naturaleza de la misma, así como del rol que tienen en ella.

La presente investigación es conducida por Kátia Maria Trindade Luciano, de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La meta de este estudio es analizar las estrategias de enseñanza para la producción oral del portugués en cursos *b-learning* de un instituto de idiomas de Lima.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder una encuesta, lo que le tomará 20 minutos de su tiempo. Su participación será voluntaria. La información que se recoja será estrictamente confidencial y no se podrá utilizar para ningún otro propósito que no esté contemplado en esta investigación.

La encuesta resuelta por usted será confidencial, por ello sus respuestas serán codificadas utilizando un número de identificación. Si la naturaleza del estudio requiriera su identificación, ello solo será posible si es que usted diera su consentimiento expreso para proceder de esa manera.

Si tuviera alguna duda con relación al desarrollo del proyecto, usted es libre de formular las preguntas que considere pertinentes. Además, puede finalizar su participación en cualquier momento del estudio sin que esto represente algún perjuicio para usted. Si se sintiera incómoda o incómodo, frente a alguna de las preguntas, puede ponerlo en conocimiento de la persona a cargo de la investigación y abstenerse de responder.

Muchas gracias por su participación.

Yo, _____ doy mi consentimiento para participar en el estudio y soy consciente de que mi participación es enteramente voluntaria.

He recibido información en forma verbal sobre el estudio mencionado anteriormente y he leído la información escrita adjunta (de ser el caso que se haya proporcionado información escrita sobre la investigación). He tenido la oportunidad de discutir sobre el estudio y hacer preguntas.

Al firmar este protocolo estoy de acuerdo con que mis datos personales, incluyendo datos relacionados a mi salud física y mental o condición, y raza u origen étnico, puedan ser usados según lo descrito en la hoja de información que detalla la investigación en la que estoy participando.

Entiendo que puedo finalizar mi participación en el estudio en cualquier momento, sin que esto represente algún perjuicio para mí.

Entiendo que recibiré una copia de este formulario de consentimiento e información del estudio y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo comunicarme con _____ al correo (o al teléfono)

Nombre completo del (de la) participante	Firma	Fecha
Nombre del Investigador responsable	Firma	Fecha

⁶ Para la elaboración de este protocolo se ha tenido en cuenta el formulario de C.I. del Comité de Ética del Departamento de Psicología de la PUCP.

ANEXO III

DISEÑO DE GUION DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Título de la investigación: Análisis de estrategias de enseñanza para la producción oral del portugués en cursos *b-learning* de un instituto de idiomas de Lima

Objetivo general: Analizar las estrategias de enseñanza planificadas por los docentes en sus sesiones de aprendizaje para la producción oral del portugués en cursos *b-learning* de un instituto de idiomas de Lima.

Objetivos específicos:

- Identificar los tipos de estrategias de enseñanza planificadas por los docentes en relación a la producción oral del portugués.
- Reconocer las estrategias utilizadas para optimizar el curso teniendo en cuenta la existencia de alumnos con diferentes niveles de conocimiento en dicho idioma utilizando el contexto *b-learning*.
- Describir los diversos medios o recursos educativos tecnológicos que promueven la producción oral del portugués dentro de un aprendizaje mixto.

Características del instrumento

El guion de entrevista nos permitirá dialogar sobre estrategias de enseñanza planificadas por los docentes en sus sesiones de aprendizaje para la producción oral del portugués en cursos *b-learning*. Este instrumento consta de cuatro partes:

- Datos generales
- Introducción
- Preguntas guía para el desarrollo del tema
- Cierre y despedida

Público al que va dirigido

Docentes del programa de portugués de un centro de idiomas de una universidad privada ubicada en Lima.

Validación del instrumento (entrevista)

Categoría: Estrategias utilizadas por los docentes para la enseñanza del portugués en la producción oral mediante un modelo *b-learning*.

Sub-categoría	Pregunta	Pertinencia		Observaciones
		Si	No	
Características de las estrategias.	1. ¿Cuál su percepción sobre las estrategias de enseñanza del portugués en contexto <i>b-learning</i> ?			
	2. ¿En el diseño de su plan de clase usted incluye estrategias para promover el desarrollo de la producción oral en sus alumnos?			
	3. ¿Ha utilizado estrategias para desarrollar la competencia oral del idioma portugués en sus clases presenciales y virtuales? En caso afirmativo ¿Cuáles son?			
	4. En el caso de haber en un grupo estudiantes con diferentes niveles de conocimiento en el portugués. ¿Qué estrategias cree que podrían ser utilizadas para optimizar el curso?			
	5. ¿Ha utilizado estrategias en las cuales sea posible usar los recursos didácticos que la informática e Internet proporciona para potenciar las habilidades y competencias del alumnado en la habilidad oral? ¿Podría mencionar algunas de estas estrategias?			

Categoría: Estrategias utilizadas por los docentes para la enseñanza del portugués en la producción oral mediante un modelo *b-learning*.

Sub-categorías	Preguntas	Pertinencia		Observaciones
		Si	No	
Actividades y recursos didácticos en un contexto <i>b-learning</i> .	6. ¿Usa recursos educativos como audiovisuales, multimedia o web para incentivar la participación de los alumnos y practicar la producción oral en el curso de portugués? En caso afirmativo ¿Cuáles son y cómo los utiliza?			
	7. ¿Considera que a los estudiantes les gusta usar estos recursos educativos? ¿Por qué?			
	8. ¿Podría mencionar algunas actividades que ha realizado para estimular la producción oral en un contexto real?			
	9. ¿Cree que los recursos tecnológicos como software, aplicaciones, páginas web, redes sociales, plataformas educativas, entre otros, permiten que sus alumnos puedan obtener el máximo de ventajas del modelo <i>b-learning</i> ? ¿Por qué?			
	10. ¿Qué recursos ha utilizado para desarrollar la habilidad oral de los estudiantes en la formación presencial o en la virtual y que no ha funcionado bien? ¿Por qué cree que ha fallado?			

Guía de entrevista

Fecha: _____ Hora: _____ Lugar: _____

Entrevistado(a):

Edad: _____ Género: _____ Grado académico: _____

Años de experiencia como docente: _____

Introducción

Buenos días, estimado docente,

La presente entrevista tiene por objeto recabar información sobre las estrategias de enseñanza planificadas por los docentes en sus sesiones de aprendizaje para la producción oral del portugués en cursos *b-learning*.

Para ello, le haré algunas preguntas que tienen que ver con el tema antes mencionado. El tiempo estimado para esta entrevista es de 30 minutos. Desde ya agradezco su apoyo y su tiempo por la entrevista.

Recuerde que lo que se obtenga de esta entrevista está en anonimato y confidencialidad para el uso de la información recabada. Por último, le quería solicitar su autorización para grabar la entrevista.

Categoría: Estrategias utilizadas por los docentes para la enseñanza del portugués en la producción oral mediante un modelo *b-learning*.

1. ¿Cuál es su percepción sobre las estrategias de enseñanza del portugués en contexto *b-learning*?
2. ¿En el diseño de su plan de clase usted incluye estrategias para promover el desarrollo de la producción oral en sus alumnos?
3. ¿Ha utilizado estrategias para desarrollar la competencia oral del idioma portugués en sus clases presenciales y virtuales? En caso afirmativo ¿Cuáles son?

4. En el caso de haber en un grupo estudiantes con diferentes niveles de conocimiento en el portugués. ¿Qué estrategias cree que podrían ser utilizadas para optimizar el curso?
5. ¿Ha utilizado estrategias en las cuales sea posible usar los recursos didácticos que la informática e Internet proporciona para potenciar las habilidades y competencias del alumnado en la habilidad oral? ¿Podría mencionar algunas de estas estrategias?
6. ¿Usa recursos educativos como audiovisuales, multimedia o web para incentivar la participación de los alumnos y practicar la producción oral en el curso de portugués? Si la respuesta es sí ¿Cuáles son y cómo los utiliza?
7. ¿Considera que a los estudiantes les gusta usar estos recursos educativos? ¿Por qué?
8. ¿Podría mencionar algunas actividades que ha realizado para estimular la producción oral en un contexto real?
9. ¿Cree que los recursos tecnológicos como software, aplicaciones, páginas web, redes sociales, plataformas educativas, entre otros, permiten que sus alumnos puedan obtener el máximo de ventajas del modelo *b-learning*? ¿Por qué?
10. ¿Qué recursos ha utilizado para desarrollar la habilidad oral de los estudiantes en la formación presencial o en la virtual y que no ha funcionado bien? ¿Por qué cree que ha fallado?

¿Algo más que desea comentar?

Gracias por su colaboración.



DISEÑO DE GUIÓN DE ENCUESTA

Título de la investigación: Análisis de estrategias de enseñanza para la producción oral del portugués en cursos *b-learning* de un instituto de idiomas de Lima

Objetivo general: Analizar las estrategias de enseñanza planificadas por los docentes en sus sesiones de aprendizaje para la producción oral del portugués en cursos *b-learning* de un instituto de idiomas de Lima.

Objetivos específicos:

- Identificar los tipos de estrategias de enseñanza planificadas por los docentes en relación a la producción oral del portugués.
- Reconocer las estrategias utilizadas para optimizar el curso teniendo en cuenta la existencia de alumnos con diferentes niveles de conocimiento en dicho idioma utilizando el contexto *b-learning*.
- Describir los diversos medios o recursos educativos tecnológicos que promueven la producción oral del portugués dentro de un aprendizaje mixto.

Características del instrumento

El guion de encuesta nos permitirá dialogar sobre estrategias de enseñanza planificadas por los docentes en sus sesiones de aprendizaje para la producción oral del portugués en cursos *b-learning*. Este instrumento consta de cuatro partes:

- Datos generales
- Introducción
- Preguntas guía para el desarrollo del tema
- Cierre y despedida

Público al que va dirigido

Estudiantes del programa de portugués de un centro de idiomas de una universidad privada ubicada en Lima.

Validación del instrumento (encuesta para alumnos)

La encuesta contiene preguntas directas y fue empleada la escala de Likert para evaluar las opiniones y actitudes de los alumnos. La mencionada escala sirve principalmente para realizar mediciones y conocer sobre el grado de conformidad del encuestado hacia determinada pregunta. Se ofrece la posibilidad de las siguientes respuestas: 5 = Muy de acuerdo; 4 = De acuerdo; 3 = Indiferente; 2 = En desacuerdo; 1 = Muy en desacuerdo.

Categoría: Estrategias utilizadas por los docentes para la enseñanza del portugués en la producción oral mediante un modelo *b-learning*.

Sub-categoría	Pregunta	Pertinencia		Observaciones
		Si	No	
Características de las estrategias.	1. ¿Cree usted que las estrategias utilizadas por el profesor en un curso semipresencial presenta muchos beneficios para aprender el idioma portugués?			
	2. ¿Considera usted que el docente es un facilitador del proceso de aprendizaje en un contexto semipresencial, en la medida que posibilita a los estudiantes las herramientas necesarias para que puedan construir su propio proceso de aprendizaje?			
	3. ¿El modelo semipresencial puede favorecer la autonomía de los alumnos y la motivación que podrían ayudar en el desarrollo de habilidades en el aprendizaje de una segunda lengua?			

Sub-categoría	Pregunta	Pertinencia		Observaciones
	4. ¿Crees que estudiar portugués en línea en su tiempo disponible facilita su autonomía?			
	5. ¿Considera usted que las clases virtuales posibilitan promover la práctica del idioma, sea por medio de chat, fórums, redes sociales, entre otros, incluso, con la participación de hablantes nativos?			

Categoría: Estrategias utilizadas por los docentes para la enseñanza del portugués en la producción oral mediante un modelo *b-learning*.

Sub-categorías	Preguntas	Pertinencia		Observaciones
		Si	No	
Actividades y recursos didácticos en un contexto <i>b-learning</i> .	6. ¿Considera usted que los recursos tecnológicos tienen mucha importancia para la enseñanza de idiomas?			
	7. ¿Estima usted que los recursos tecnológicos como software, aplicaciones, páginas web, redes sociales, plataformas educativas, entre otros, permiten que sus alumnos puedan obtener el máximo de ventajas del modelo semipresencial?			
	8. ¿Las actividades que ha realizado para estimular la producción oral en un contexto real fueron importantes para			

Sub-categorías	Preguntas	Pertinencia		Observaciones
	desarrollar esta habilidad?			
	9. ¿Los recursos audiovisuales, multimedia o web son una manera eficaz de practicar la producción oral en el curso de portugués?			
	10. ¿Considera motivador el uso de recursos tecnológicos en su clase de portugués presencial y/o virtual?			



Guía de encuesta

Fecha: _____ Hora: _____ Lugar: _____

Encuestado(a):

Edad: _____ Género: _____ Grado académico: _____

Introducción

Buenos días, estimados alumnos,

La encuesta que les voy aplicar tiene por objeto recabar información sobre las estrategias de enseñanza planificadas por los docentes en sus sesiones de aprendizaje para la producción oral del portugués en cursos *b-learning*.

Para ello, les entregaré una encuesta con algunas preguntas que tienen que ver con el tema antes mencionado.

La encuesta solo le tomará veinte minutos y sus respuestas son totalmente anónimas.

Desde ya agradezco su apoyo y su tiempo por responder a las preguntas.

INSTRUCCIONES: Lea las preguntas que se citan a la continuación y marque (x) el casillero de su preferencia, utilice la siguiente escala:

5 = Muy de acuerdo

4 = De acuerdo

3 = Indiferente

2 = En desacuerdo

1 = Muy en desacuerdo

N°	Pregunta	5	4	3	2	1
1	¿Cree usted que las estrategias utilizadas por el profesor en un curso semipresencial presenta muchos beneficios para aprender el idioma portugués?					
2	¿Considera usted que el docente es un facilitador del proceso de aprendizaje en un contexto semipresencial, en la medida que posibilita a los estudiantes las herramientas necesarias para que puedan construir su propio proceso de aprendizaje?					
3	¿El modelo semipresencial puede favorecer la autonomía de los alumnos y la motivación que podrían ayudar en el desarrollo de habilidades en el aprendizaje de una segunda lengua?					
4	¿Crees que estudiar portugués en línea en su tiempo disponible facilita su autonomía?					
5	¿Considera usted que las clases virtuales posibilitan promover la práctica del idioma, sea por medio de chat, fórums, redes sociales, entre otros, incluso, con la participación de hablantes nativos?					
6	¿Considera usted que los recursos tecnológicos tienen mucha importancia para la enseñanza de idiomas?					
7	¿Estima usted que los recursos tecnológicos como software, aplicaciones, páginas web, redes sociales, plataformas educativas, entre otros, permiten que sus alumnos puedan obtener el máximo de ventajas del modelo semipresencial?					
8	¿Las actividades que ha realizado para estimular la producción oral en un contexto real fueron importantes para desarrollar esta habilidad?					
9	¿Los recursos audiovisuales, multimedia o web son una manera eficaz de practicar la producción oral en el curso de portugués?					
10	¿Considera motivador el uso de recursos tecnológicos en su clase de portugués presencial y/o virtual?					
Sugerencias						

Muchas gracias por su gentileza.

ANEXO IV

MATRIZ DE CONSISTENCIA DE LA INVESTIGACIÓN

Problema de la investigación	Objetivos específicos	Categorías o variables	Sub-Categorías o subvariables	Indicadores e ítems	Técnicas e Instrumentos de recogida de datos	Fuentes de información
<p>¿Cuáles son las estrategias de enseñanza planificadas por los docentes en sus sesiones de aprendizaje que promueven la producción oral del portugués en cursos <i>b-learning</i> de un instituto de idiomas de Lima?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar los tipos de estrategias de enseñanza planificadas por los docentes en relación a la producción oral del portugués. - Reconocer las estrategias utilizadas para optimizar el curso teniendo en cuenta la existencia de alumnos con diferentes niveles de conocimiento en dicho idioma utilizando el contexto <i>b-learning</i>. - Describir los diversos medios o recursos educativos tecnológicos que promueven la producción oral del portugués dentro de un aprendizaje mixto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estrategias utilizadas por los docentes para la enseñanza del portugués en la producción oral mediante un modelo <i>b-learning</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - Características de las estrategias. - Actividades y recursos didácticos en un contexto <i>b-learning</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - Características de las estrategias, acciones o técnicas que facilitan la internalización, el almacenamiento, la recuperación o el uso de la nueva lengua. - Actividades y recursos didácticos en un contexto <i>b-learning</i> - Actividades colaborativas; recursos educativos que propician la interactividad mediante una interfaz de información, comunicación y navegación. 	<p>Encuesta y entrevista.</p>	<p>Libros, revistas académicas y bases de datos confiables.</p>