

LA FORMACIÓN EN COMPETENCIA ORAL, UN RETO INEXCUSABLE

Rosa Ana Martín Vegas

(Universidad de Salamanca. Facultad de Educación. Departamento de Lengua Española. Salamanca. España)

rosana@usal.es

Silvia María Chireac

(Universitat de València. Magisteri. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura. Valencia. España)

Silvia.Chireac@uv.es

TRAINING IN ORAL COMPETENCE, AN INEXCUSABLE CHALLENGE

Fecha de recepción: 17.5.2021 / Fecha de aceptación: 17.12.2021

Tonos Digital, 42, 2022

RESUMEN

Uno de los principales retos formativos de los maestros es el desarrollo de su competencia lingüística oral, deficitario por tradición e inexcusable definitivamente con la expansión de la comunicación online. La didáctica telemática impone un tipo de discurso más extenso y expositivo que el contacto presencial y pone de manifiesto en la comunicación docente con niños, padres y colegas las necesidades formativas de los profesores en habilidades orales. En esta investigación planteamos la actualización de contenidos de oratoria en materia lingüística dentro de los planes de estudio del grado de Maestro en Educación Primaria justificando la propuesta a partir de cuatro indicadores: 1) el análisis de los datos de un corpus oral de más de 20 horas de grabación donde 32 maestros exponen sus carencias en habilidades lingüísticas orales y los beneficios que las prácticas de aula reportan en sus alumnos, 2) la revisión de las asignaturas de lengua de las guías académicas del grado de 20 universidades públicas españolas, 3) los resultados de una encuesta realizada a 300 estudiantes del grado de Maestro en Educación Primaria de diferentes universidades y 4) los resultados obtenidos de un cuestionario realizado a 51 maestros de Primaria en ejercicio de la profesión. La metodología de investigación incluye procedimientos

cuantitativos y cualitativos a partir de los indicadores señalados. Los resultados reflejan la necesidad de una actualización lingüística y didáctica en competencia oral de los maestros tanto en la formación inicial del grado de Maestro de Educación Primaria como en la formación continua del profesorado.

Palabras clave: competencia lingüística; comunicación oral; enseñanza primaria; formación del profesorado.

Abstract

One of the main training challenges for teachers is the development of their oral linguistic competence, which is deficient by tradition and definitely inexcusable with the growth of online communication. Telematic didactics imposes a more extensive and expository type of speech than face-to-face contact and it has revealed the training needs of teachers in oral communication skills. In this research we propose to update the content of oratory in the study plans of the Degree in Primary School Education, justifying the proposal based on four indicators: 1) the analysis of the data of an oral corpus of more than 20 hours of recording in which 32 teachers expose their deficiencies in oral language skills and the benefits that classroom practices bring to their students; 2) the revision of the contents of the academic guides of 20 Spanish public universities; 3) the results of a survey carried out on 300 undergraduate students from different Spanish universities; 4) the results from a survey of 51 teachers in function. The methodology includes quantitative and qualitative research methods. The results reflect the need for the improvement in the teachers' oral linguistic and didactic competence in initial and continuing training.

Keywords: linguistic competence; oral communication; primary education; teacher training.

INTRODUCCIÓN

Cuando se habla de necesidades formativas del profesorado, casi siempre se menciona la competencia digital, que se asume como una deficiencia habitual en cada momento porque los soportes, los programas, las plataformas, los canales de comunicación... cambian a un ritmo tan rápido que es perfectamente comprensible entender la necesidad de actualización. Sin embargo, no se asume con la misma dignidad que haya deficiencias en conocimiento de la materia (por ejemplo, que haya carencias en el conocimiento de tal período histórico, de ciertas operaciones

matemáticas o de la estructura de la lengua) y mucho menos en competencia comunicativa cuando la lengua vehicular de la docencia es la lengua materna del maestro. No hay más que ver la lista de cursos de formación que ofrecen los Centros de Formación del Profesorado dependientes de las Consejerías de Educación de las distintas comunidades autónomas o los cursos del INTEF (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado) para darse cuenta de que la oferta, suponemos que en relación con la demanda, se orienta hacia el desarrollo de la competencia digital y en menor medida, hacia procesos didácticos generales que afectan a la docencia de todas las áreas (por ejemplo, la evaluación). Es decir, no se plantea la formación en conocimientos específicos y tampoco se plantea la formación en el desarrollo de la competencia lingüística, que es el medio fundamental de comunicación entre docente y discentes y es el instrumento que permite la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje. Más allá de los grados de Maestro en las Universidades, no se forma en conocimientos curriculares, igual que no se forma en comunicación lingüística, porque, en primer lugar, se da por hecho que todos los maestros ya saben todo lo que tienen que enseñar y los conocimientos que imparten no cambian y, en segundo lugar, porque parece obvio que todos hablan y escriben perfectamente su lengua materna. Consideramos que esta creencia, avalada por las ofertas de formación continua del profesorado, es un gran error. En el tema que nos ocupa, la competencia lingüística, hay grandes diferencias entre los hablantes de una lengua materna en cuanto a volumen léxico, fluidez verbal, desarrollo discursivo..., que marcan diferencias expresivas y múltiples niveles competenciales. Y así como la instrucción escolar favorece el desarrollo lingüístico de los niños (Martín Vegas, 2015), la formación continua orientada al colectivo de maestros debe ser un tema de primera necesidad.

La comunicación lingüística oral es la más frecuente en la docencia y la menos trabajada en toda la etapa preuniversitaria y en la formación inicial de maestros (Carmona, 2019). A pesar de ser el medio habitual de comunicación en todos los ámbitos, es más difícil que la comunicación escrita cuando se trata de elaborar discursos extensos que exceden la interacción constante propia de la conversación. El género de la exposición oral o "hablar en público" no es fácil, requiere una preparación y un desarrollo lingüístico que pocos hablantes tienen (Cortés Rodríguez, 2019). A pesar de la cotidianeidad de la oratoria en la profesión de maestro, no se forma en oralidad en los grados universitarios y no se ofertan cursos de formación continua para el desarrollo de la competencia oral de los profesores. Por otra parte, el

interés por la comunicación oral en los ámbitos educativos se ha centrado en valorar aspectos contextuales y de interacción que afectan a las estrategias docentes de este tipo de comunicación (por ejemplo, Dockrell *et al.*, 2012a, 2012b; Gràcia *et al.*, 2015) y se ha dejado al margen la valoración de la competencia lingüística restando importancia precisamente al desarrollo más difícil de fomentar tanto en maestros como en alumnos.

La situación extrema del confinamiento social motivado por la pandemia mundial del COVID-19 ha puesto de manifiesto en mayor medida las deficiencias discursivas de la lengua oral de los maestros, que han tenido que impartir clases telemáticas síncronas a sus alumnos y han tenido que elaborar audiovisuales explicativos de temas curriculares. Las características del canal de comunicación, el ordenador, con la presencia virtual de interlocutores, obliga a un discurso más extenso por parte del emisor y, por este motivo principal, es de suponer que las dificultades expresivas se hacen más patentes. Es pronto para avalar con estudios empíricos comparativos esta afirmación que, con seguridad, es un hecho impuesto por el canal y, de forma explícita, se manifestó como experiencia propia de los 83 profesores que han participado en este estudio.

En este trabajo presentamos, por una parte, las deficiencias que los maestros tienen en comunicación oral a través del análisis de un corpus de más de 20 horas de grabación de exposiciones de maestros en unas Jornadas sobre Didáctica de la Lengua Oral realizadas de manera online en noviembre y diciembre de 2020. Justificamos esta necesidad formativa con el análisis de su propio discurso. Por otra parte, presentamos la escasa o nula preparación en oratoria que los maestros reciben en sus estudios de grado. Para avalar esta afirmación, hemos revisado los programas de las asignaturas del área de Lengua en 20 universidades y hemos realizado dos encuestas, una a estudiantes del grado de maestro y otra a maestros que ejercen la profesión en distintos puntos de España. Los datos de estos tres indicadores, planes de estudio y las dos encuestas, nos muestran, por un lado, una prácticamente inexistente formación en competencia oral, y por otro lado, un requerimiento por parte de los dos colectivos, que son conscientes de sus carencias expresivas y de su nula formación didáctica para preparar a sus alumnos en esta competencia.

DEFICIENCIAS EN LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ORAL TELEMÁTICA

Con la enseñanza telemática se han puesto de manifiesto necesidades formativas referidas a habilidades y recursos TIC, pero no ha habido ningún interés en la competencia oral. Hemos revisado las publicaciones en el último año de 14 revistas del ámbito de la Educación y los 19 artículos que tratan sobre las dificultades de adaptación de la enseñanza online durante la pandemia se refieren a cuestiones de competencia digital del profesorado y a la adaptación de contenidos y estrategias al nuevo entorno de transmisión. Son estudios similares en desarrollo y conclusiones, con orientación teórica (Gobbi y Rovea, 2021, en Italia) o empírica (investigaciones basadas en encuestas a profesores y alumnos), y todos relacionados con la enseñanza universitaria excepto Aznar Sala (2020), que es un estudio de caso en un centro de Enseñanza Secundaria que relata la organización docente durante los cuatro primeros meses de la pandemia en España y valora a partir de datos observables y extraídos de una encuesta la capacitación del centro, de los profesores, alumnos y familias para adaptarse a la teledocencia. Los estudios en el ámbito universitario destacan como ventajas de la enseñanza virtual la posibilidad de ampliar la oferta de estudios (Carabelli, 2020) y en algún caso narran experiencias gratificantes con el uso de nuevas herramientas como el *whatsapp* (Esquivel *et al.*, 2020). De forma reiterada inciden en las dificultades tecnológicas que los docentes experimentan (Niño Carrasco *et al.*, 2020; Tejedor *et al.*, 2020) y en cuestiones que afectan al proceso didáctico como las distracciones que conlleva para los alumnos la no presencialidad física y sus consecuencias en el aprendizaje (Sapién Aguilar *et al.*, 2020; González Montesino, 2020; Ollero y Fernández, 2021), la falta de adaptación de estrategias didácticas en la virtualización de contenidos y actividades para lograr la colaboración permanente entre profesores y alumnos (Vidal y Niurka, 2020, en Cuba; Gusso *et al.*, 2020, en Brasil; Monteiro y Leite, 2021, en Portugal; Fardoun *et al.*, 2020, en un estudio conjunto llevado a cabo en ocho países iberoamericanos y en España), el diseño de estrategias de evaluación (García Planas y Teberna Torres, 2021, en España) y la gestión del componente emocional para acompañar a los estudiantes en todo el proceso (Monleón Oliva, 2021). La valoración de los estudiantes universitarios de su experiencia con la docencia online es negativa (Pérez López *et al.*, 2021, en la Universidad de Extremadura; Gil Villa *et al.*, 2020, en la Universidad de Salamanca) porque consideran que no ha habido adaptación pedagógica hacia modelos colaborativos y más centrados en el estudiante, es decir, según estos estudios, la mayor parte de los profesores no han comprendido que la educación telemática requiere de metodologías nuevas y modelos didácticos propios; el paso a la enseñanza virtual no ha supuesto ninguna transformación didáctica, sino que los modelos de las

clases presenciales se han trasladado al formato online con las limitaciones de las clases síncronas y sin atención a condicionamientos particulares por la falta de contacto.

En ningún estudio se menciona la competencia lingüística oral como una dificultad detectada durante este cambio en el canal de la docencia. La focalización de los problemas en el conocimiento de la tecnología y en la adaptación de los procesos pedagógicos a una vía de comunicación distinta es, según nuestro punto de vista, un signo redundante de no sobrepasar la evidencia para profundizar en procesos más difíciles de resolver que requieren una atención desde la formación inicial del profesorado. El maestro que se enfrenta a la docencia online puede aprender en unos cuantos pasos a manejar las herramientas tecnológicas que le permitan comunicarse a distancia, compartir materiales, crear vídeos o diseñar pruebas de evaluación online, por ejemplo. También puede cambiar sus estrategias procedimentales y realizar ciertos cambios en el uso de recursos que potencien el trabajo autónomo del alumno y regulen la evaluación. Las investigaciones citadas anteriormente que centran la dificultad en la adaptación de estrategias se refieren a docencia universitaria, donde, por razones que no vamos a tratar aquí, la pedagogía es más tradicional. Por el contrario, en la Enseñanza Primaria o Secundaria las estrategias pedagógicas enfocadas en el aprendizaje significativo son prácticas frecuentes y es posible que para los maestros esta adaptación al nuevo entorno virtual no suponga tal problema. Sin embargo, lo que no se puede aprender en un curso de unas horas es a hablar bien delante de una cámara tras la cual hay interlocutores a los que no se ve, a los que se tiene que llegar con un discurso más largo y pautado y a los que se debe controlar su atención para que no falle el proceso de aprendizaje. El nuevo contexto online obliga a fortalecer la expresión oral de los docentes, pero también a potenciar las habilidades comunicativas de los alumnos. La oratoria en los tiempos de la pandemia representa un desafío que los docentes deben afrontar y, consecuentemente con esto, es fundamental una buena preparación académica para exponer los contenidos didácticos de manera virtual y mantener charlas comunicativas con las familias y otros actores de la comunidad educativa.

Dificultades impuestas por el canal

El discurso oral tiene unas características distintas al escrito (Briz Gómez, 2015) y ni en investigación didáctica ni en la práctica de aula ha tenido el mismo desarrollo. Ahora bien, ¿qué hace que la enseñanza virtual requiera, más si cabe que la docencia

presencial, una formación en oratoria? La diferencia está en el canal, que es clave para establecer un tipo de comunicación distinta con dificultades adicionales (Albadalejo, 2012). Roig Vila *et al.* (2021) analizan la comunicación mediante videoconferencia con *Google Meet* en el contexto del Covid-19 con un grupo de estudiantes del grado en Maestro de Educación Primaria de la Universidad de Alicante y destacan exclusivamente problemas técnicos condicionados por el canal, es decir, las deficiencias que encuentran en la comunicación son simplemente tecnológicas y su propuesta se resuelve con la formación en el uso de la aplicación. El estudio de Kim (2020) en Estados Unidos también con estudiantes del Grado en Maestro, en este caso de Educación Infantil, se centra también en los problemas del canal pero solo en su dimensión técnica. Pero no son los factores tecnológicos sobre cómo compartir una pantalla, utilizar un chat o regular turnos de palabra los que hacen que el discurso mediante videoconferencia sea distinto al emitido en un contexto presencial. Es la falta de contacto físico y control visual del grupo receptor lo que determina que cuando hablamos ante una pantalla nuestro discurso oral tenga, por una parte, una mayor duración (pues no hay interrupciones espontáneas), y por otra, requiera de una mayor precisión y claridad expositiva que el emitido en un contexto presencial, donde las intervenciones de los oyentes son frecuentes y el discurso oral se acerca más al género de la conversación, con intervenciones breves y aclaraciones constantes.

La organización y configuración lingüística del discurso oral no está determinada por el canal como medio material que permite la transmisión del mensaje, sino por la concepción del acto comunicativo como hablado espontáneo, hablado preparado, hablado memorizado, etc. en función de rasgos de la comunicación como el grado de conocimiento y cooperación entre hablantes, espontaneidad, fijación o no del tema del discurso, etc. (López Serena, 2021). Hay que separar el soporte material en que transcurre la comunicación (el medio o canal) de la concepción o planificación del mensaje (más o menos elaborado). La concepcionalidad se gradúa entre los polos de la inmediatez y la distancia comunicativa a partir de hechos derivados de la situación externa de la comunicación (Pons Rodríguez, 2021), de ahí que se conciban niveles de formalidad o informalidad de un texto oral, más cercano o lejano al discurso escrito, en función, no de un medio material transmisor, que es el canal, sino de un conjunto de factores que condicionan el acto mismo de comunicación. Esta distinción de inspiración coseriana entre oralidad medial y oralidad concepcional es básica en nuestra argumentación: el discurso oral de una clase presencial puede mantener, en

principio, la misma variación concepcional que en una clase síncrona mediante videoconferencia, sin embargo, hay factores del canal ligados a la situación extralingüística de una videoconferencia que afectan a la oralidad concepcional del mensaje acercándolo más a la formalidad, al discurso más elaborado y más parecido al escrito y, como consecuencia, al discurso planificado y más complejo de crear de manera inmediata.

El discurso oral mediado por videoconferencia está condicionado por rasgos de carácter paraverbal y no verbal que son consecuencia de que no hay presencia física entre los interlocutores, de que no existe contacto visual con todos los oyentes cuando se trata de un grupo de clase, de que ese contacto visual exclusivo con algunos oyentes se anula al compartir el emisor un archivo de su ordenador, de que, en definitiva, la situación espacial no permite un discurso espontáneo regulable por la función fática o el *feedback* de los oyentes y obliga a elaborar un discurso muy directo, más preciso y más organizado que el discurso oral concepcionalmente igual pero desarrollado con la presencia espacial de oyentes e interlocutores. Que los condicionantes del canal tecnológico en la docencia virtual ponen de relieve las deficiencias oratorias de profesores y estudiantes es un tema no tratado en la investigación en ciencias de la educación y se necesita tiempo para poder verificar esta hipótesis. Pero, en cualquier caso, es perfectamente reconocible en los estudios lingüísticos que la ralentización de la interacción dialógica en grupos numerosos (o espacios telemáticos) fuerza a desarrollar un discurso más extenso y difícil de construir. Por esta razón, es plausible que las dificultades en el hablar a través de videoconferencias sean más visibles en un colectivo profesional cuyo instrumento de trabajo es principalmente la lengua oral.

Deficiencias discursivas en maestros a partir del análisis del corpus oral Jornadas de experiencias didácticas en lengua oral 2020

Hemos analizado el discurso oral de 32 maestros transmitido durante más de 20 horas de videoconferencias vía *Google Meet* en el desarrollo de unas Jornadas de Didáctica de la Comunicación Oral en la Enseñanza Primaria (JORAL 2020) entre los días 24 de noviembre y 3 de diciembre del 2020. El corpus está formado, por una parte, por las grabaciones de intervenciones monologadas en forma de ponencias donde los distintos participantes narran sus experiencias didácticas de la lengua oral en sus aulas, y por otra parte, por intervenciones más breves en formato de discusión donde los oyentes les plantean cuestiones cuya respuesta exige una argumentación en un

discurso improvisado. Los dos formatos discursivos supuestamente requieren dos tipos de organización lingüística: 1) las ponencias están planificadas, los emisores tienen un guion de su discurso e incluso pueden haber ensayado oralmente la comunicación; 2) la discusión es espontánea, el discurso es improvisado y, además, como se les formulan generalmente preguntas, requiere una argumentación que justifique sus ideas. Las características del formato con dos tipos de intervenciones predicen que las ponencias tendrán un discurso más elaborado y cuidado, mientras que las intervenciones en el foro de discusión, aunque concepcionalmente tienen el mismo estatus, tendrán un desarrollo lingüístico más deficiente por la exigencia de argumentación y la falta de preparación del discurso.

Las diferencias en competencia comunicativa oral entre los 32 maestros participantes son relativas y no tratamos en este estudio de hacer un análisis detallado que muestre sus rasgos distintivos (contabilizados por frecuencias). Pretendemos aquí resaltar cualitativamente solo las deficiencias notables cuando deben argumentar el valor de sus experiencias didácticas en los turnos de preguntas frente al relato narrativo de hechos generalmente lineales que rige el discurso de sus ponencias. Es decir, se aprecian diferencias en el nivel de desarrollo lingüístico cuando el discurso implica una organización consecuente de ideas (los rasgos de una argumentación) frente a la narración de sucesos que acontecen (los rasgos propios de un relato de hechos, que es lo que cuentan en sus ponencias) y se notan esas diferencias de fluidez verbal cuando el discurso está planificado (en las ponencias) y cuando no lo está (en el turno de preguntas). Resumimos a continuación (tabla 1) los rasgos lingüísticos que de manera general sorprenden en los turnos de preguntas (discurso argumentativo). El corpus está siendo en la actualidad etiquetado para un análisis cuantificado preciso. En la tabla 1 se presentan conclusiones propias de un análisis cualitativo realizado por dos lingüistas que se presenta como suficiente en este caso para justificar la necesidad de formación en oralidad en los estudios universitarios de Grado y en la formación continua del profesorado.

Nivel léxico	-Los discursos están plagados de repeticiones de palabras. -Pobreza léxica marcada. -Falta de adaptación del registro al nivel de comunicación situacional (concepcional) y al propio tema. -Uso de coloquialismos y muletillas debido a la falta de vocabulario específico. -Uso reiterados de adjetivos como <i>genial</i> , <i>estupendo</i> , <i>impresionante</i> , que no precisan la situación que se pretende describir. -Uso excesivo de adverbios y nexos como <i>así</i> , <i>entonces</i> , o <i>sea...</i>
Nivel sintáctico	-Abundan frases cortas, coordinadas y yuxtapuestas. -Ausencia destacable de oraciones subordinadas para encadenar relaciones

	<p>semánticas entre ideas.</p> <p>-Repeticiones de las mismas frases.</p> <p>-Oraciones entrecortadas y retomadas en nuevas formulaciones sin aportar más coherencia a la idea expuesta.</p> <p>-Uso de soportes conversacionales o fórmulas de relleno despojados de significado: <i>que</i> aparece encabezando respuestas sin ningún sentido, <i>pues</i> se usa para encubrir un titubeo en la respuesta o volver a un tema tratado interrumpido, <i>muy</i> como enfático en muchas ocasiones sin adjetivo calificativo después, etc.</p>
Marcadores del discurso	<p>-Uso excesivo de marcadores conversacionales en discursos que no son propios del género: <i>bueno, eh, justamente, efectivamente, claro...</i> Son muestra de ese desajuste entre la modalidad formal del acto de comunicación, el registro y la adecuación motivada por el canal.</p> <p>-Uso de <i>a ver, vamos a ver, simplemente, o sea..</i> para darse un tiempo para responder al inicio del turno de palabra.</p> <p>-Uso abusivo de marcadores de refuerzo como <i>evidentemente, precisamente, prácticamente, efectivamente, por supuesto, desde luego, sí que les cuesta, sí que es cierto, sí que es verdad que, pues la verdad es que...</i></p> <p>-Uso de fórmulas para establecer contacto con los oyentes debido a la distancia que impone el propio canal: <i>¿se me oye?, ¿se me ve?, ¿me he explicado?...</i></p>

TABLA 1. Rasgos lingüísticos del discurso oral del corpus de maestros (JORAL 2020)

Las deficiencias expresivas son significativas y son notables en el nivel léxico y en el desarrollo sintáctico que hila el discurso. La modalidad oral de este corpus se acerca más lingüísticamente al género de la conversación que al propio de una exposición formal. Estas conclusiones generales del análisis lingüístico de este corpus (tabla 1) son extrapolables a gran parte de los ámbitos profesionales que no hacen habitualmente exposiciones públicas orales de su trabajo en contextos formales. Y probablemente, son extrapolables a la mayor parte de los hablantes. La cuestión es que la educación y la docencia están explorando por necesidad nuevos canales de comunicación y cada vez será más frecuente y necesaria la transmisión de clases con destinatarios diversos como las que forman parte del corpus de las Jornadas 2020 que hemos analizado. Las deficiencias expresivas son más palpables en el formato de videoconferencia por las dificultades impuestas por el canal y la interacción que hemos explicado en el apartado anterior. Así, consecuentemente, conducen a una mayor toma de conciencia del problema por parte de los maestros.

Para confirmar la necesidad demandada por maestros y estudiantes de Magisterio de una formación en lengua oral, hemos realizado dos encuestas a estudiantes del Grado y a maestros de centros públicos y concertados de distintas partes de España y una revisión de los planes de estudio del grado de Maestro en Educación Primaria de 20 universidades españolas. De esta forma, valoramos la formación en competencia oral que han recibido y demandan.

METODOLOGÍA

Se han realizado dos encuestas a través de *Google docs* dirigidas a dos colectivos diferentes: estudiantes del Grado en Maestro en Educación Primaria y maestros del mismo nivel educativo en ejercicio de la profesión. La captación de estudiantes se realizó a través de grupos de clase de profesores especialistas en didáctica del español como lengua materna de las Universidades de Salamanca, Almería, Málaga y Valencia. La encuesta se dirigió a grupos de alumnos de asignaturas propias de la especialidad de Didáctica de la Lengua (castellano), con distinto nombre en función de las universidades, y con el objetivo de no desviar la atención del tema hacia la didáctica de otras lenguas. Se obtuvieron 300 respuestas al cuestionario correspondiendo los mayores porcentajes a las universidades de Salamanca y Almería (49,3% y 21,3% respectivamente). Es una muestra suficientemente amplia en términos absolutos aunque su significatividad es muy desigual pues, teniendo en cuenta el número de estudiantes de las asignaturas a las que se dirigió la encuesta en cada una de las universidades, solo en las universidades de Salamanca y Almería la muestra de participantes sería significativa. Respecto al cuestionario destinado a maestros de Educación Primaria, los 51 participantes fueron asistentes a JORAL 2020 y se habían formado y trabajaban en lugares muy distintos de España. El número de encuestados es una muestra importante para el alcance de nuestro estudio, aunque hay que tener en cuenta que asistieron voluntariamente al evento porque estaban interesados en el tema. Esto significa que son maestros muy motivados con nuestro objeto de estudio y, por esta misma razón, aunque probablemente no sean una muestra representativa de su colectivo profesional, el análisis de sus respuestas sí sea aún más considerable a favor de nuestra hipótesis sobre las demandas formativas en competencia oral, como veremos más adelante. En ambos cuestionarios, el de estudiantes y el de maestros, consideramos que los números absolutos de participantes forman una muestra aceptable en este estudio donde el objetivo es recabar datos respecto a la conciencia colectiva sobre su formación en lengua oral y sus demandas profesionales en esta temática.

El cuestionario dirigido a los estudiantes está formado por varios bloques de preguntas con respuestas cuantificables (tabla 2). 1) Se pregunta si han realizado exámenes o presentaciones orales a lo largo de sus estudios porque consideramos que, igual que se evalúan unos contenidos después de una preparación, debería formarse en la modalidad comunicativa oral o escrita del instrumento de evaluación que se emplee, en este caso, el examen o la presentación oral. 2) Se pregunta sobre el tipo de formación en estrategias de comunicación oral que más atención ha tenido en las etapas de Educación Primaria, Secundaria, Bachillerato y el Grado en Maestro.

Se hace distinción con aclaraciones en los enunciados entre formación en ampliación del vocabulario, en desarrollo discursivo, adecuación pragmática o lenguaje no verbal. 3) Se pregunta sobre su valoración como suficiente o insuficiente en cuanto a formación en comunicación oral en las cuatro etapas educativas. 4) Se pregunta si consideran necesario tener en los estudios de Grado en Maestro de Educación Primaria una asignatura que les dotara de herramientas lingüísticas para desarrollar la competencia oral.

Pruebas de evaluación	-¿Has realizado exámenes orales en la Universidad? -¿Has realizado exámenes orales en los estudios previos a la Universidad? -¿Has hecho presentaciones orales en la Universidad?
Formación recibida	-¿Has recibido formación para el desarrollo de la comunicación oral? Distintos niveles: léxico-semántico (Lex.), sintáctico (Sin.), pragmático (Prag.), no verbal (NoV) ¿En qué etapa principalmente? Primaria (P), ESO (E), Bachillerato (B), estudios de Grado en Maestro (U)
Valoración sobre su formación recibida por etapas	-La formación en materia de comunicación oral es SUFICIENTE o INSUFICIENTE en Primaria (P), ESO (E), Bachillerato (B), estudios de Grado en Maestro (U)
Necesidad formativa	-¿Te gustaría tener una asignatura en el Grado que te dotara de las herramientas lingüísticas necesarias para desarrollar la competencia oral?

TABLA 2. Cuestionario sobre formación en comunicación oral a estudiantes de Grado en Maestro de Educación Primaria

El cuestionario dirigido a maestros se desarrolla en cuatro bloques (tabla 3) con ítems valorables, en su mayoría, cuantitativamente. Las preguntas están enfocadas, por una parte, a recoger datos sobre la conciencia que tienen de su propia competencia lingüística y su formación tanto en comunicación oral como en didáctica de la lengua oral, y por otra parte, a obtener datos sobre su didáctica de la oralidad en sus aulas. Concluye la encuesta preguntando sobre sus necesidades formativas para poder enseñar a mejorar la competencia oral de sus alumnos.

Conciencia sobre su competencia lingüística oral	-¿Te molesta cometer errores al hablar? -¿Te molesta que te corrijan los errores lingüísticos cuando hablas? -¿Cuáles son tus "puntos fuertes" en la comunicación oral? -¿Cuáles son tus "puntos débiles" en la comunicación oral?
Formación recibida sobre comunicación oral y sobre didáctica de la oralidad	-En tu formación recibida sobre comunicación oral, ¿qué tipo de actividades o técnicas han sido más usuales? a) diálogos dirigidos o abiertos; b) encuestas y entrevistas; c) uso de imágenes, textos o audiovisuales para hablar de ellos; c) juegos de rol; d) discusiones y debates; e) exposiciones. -¿Has participado alguna vez en programas de formación sobre didáctica de la comunicación oral? -En el caso de haber participado en algún programa de didáctica de la comunicación oral, ¿puedes describir dicho programa formativo?
Valoración de la didáctica de la comunicación oral en sus aulas	-¿Cuánto tiempo dedicas al desarrollo de la competencia oral en comparación con el dedicado a la competencia escrita? (ejemplo: un 60% la oral / un 40% la escrita) -¿Realizas en clase actividades planificadas para el desarrollo de la competencia oral de tus alumnos? -¿Cómo planificas las actividades? a) doy las instrucciones sobre el tema o el tipo de trabajo oral y los estudiantes lo preparan por su cuenta; b) preparo la organización del contenido con ellos; c) preparo con ellos el contenido, el vocabulario y el tipo de discurso. -¿Qué valoras más en las prácticas orales, aunque todo sea importante? a) que la

	<p>puesta escena, la expresión corporal y la dicción sean buenas; b) que la expresión lingüística sea correcta; c) el interés temático y el planteamiento general del contenido; d) la captación del interés de los niños que escuchan.</p> <p>-¿Qué peso tienen las prácticas orales en la evaluación global de la asignatura de Lengua? (escala de 1 a 10)</p> <p>-¿Consideras la ratio un valor decisivo para poder llevar a cabo actividades para el desarrollo de la competencia oral?</p>
Necesidad formativa	<p>-¿Consideras necesaria para tu labor docente recibir formación en didáctica de la comunicación oral?</p> <p>-Si consideras necesaria esa formación, ¿en qué vertiente más? a) formación lingüística; b) estrategias didácticas.</p>

TABLA3. Cuestionario sobre su formación y su ejercicio de la didáctica en comunicación oral a maestros de Educación Primaria

Un tercer instrumento completa la recopilación de datos de este estudio: la revisión de los planes de estudio de los grados en Maestro en Educación Primaria de 20 universidades públicas españolas, entre las que se encuentran las de los estudiantes encuestados, y los programas de 44 asignaturas del área de didáctica de la lengua. Se ha realizado una lectura de los programas de aquellas asignaturas relacionadas con la enseñanza del castellano, con variaciones en los nombres según las universidades, buscando en los contenidos la temática de formación en comunicación oral y en didáctica de la oralidad para maestros.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los resultados del cuestionario dirigido a los estudiantes se basan en sus apreciaciones de una formación en un contexto universitario actual (se fijó la población de estudio en asignaturas de Didáctica de la Lengua Española para aproximar sus respuestas a la realidad presente de su clase) y en un contexto amplio (toda su formación preuniversitaria) que tienen más o menos lejano en el tiempo. Esta consideración de subjetividad no se ha planteado como un inconveniente en nuestro estudio, pues se ha pretendido medir la conciencia que ellos tienen de su formación en comunicación oral y de sus necesidades formativas, y esa conciencia de los sujetos se forma con el tiempo reflexionando sobre su experiencia, cuyo valor es subjetivo. Los resultados son bastante reveladores, como vemos en las figuras 1, 2, 3 y 4.

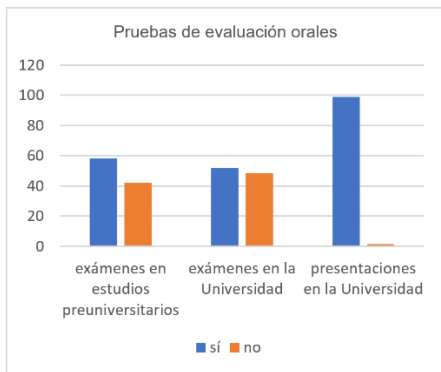


FIGURA 1. Pruebas de evaluación orales

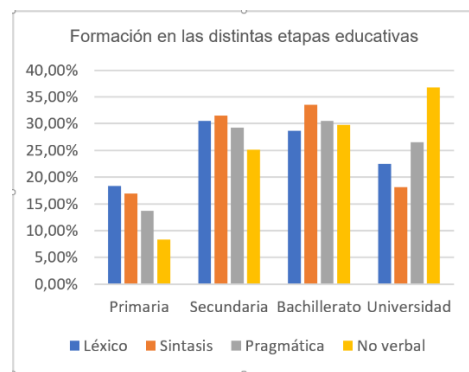


FIGURA 2. Formación recibida por etapas

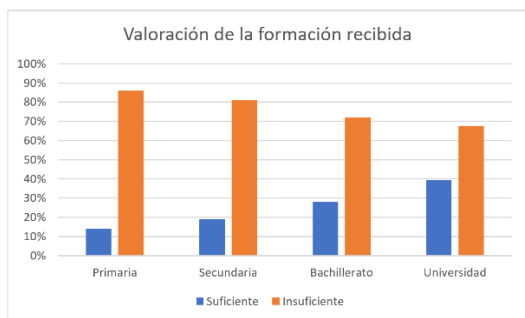


FIGURA 3. Valoración de la formación recibida

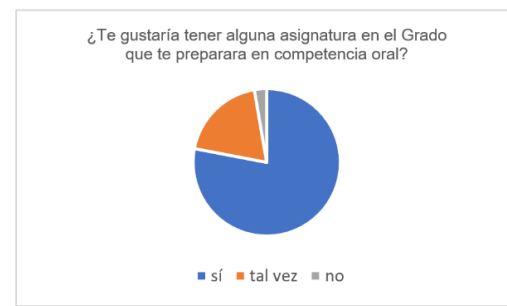


FIGURA 4. Formación recibida por etapas

Que hayan realizado exámenes orales en torno al 50% a lo largo de toda su etapa educativa y el 98,7% haya realizado presentaciones orales en la universidad (figura 1) contrasta con la valoración deficiente (por encima del 67%) que hacen de su formación en comunicación oral en todos los niveles (figura 3). Casi la totalidad de estudiantes ha realizado exposiciones orales en la universidad y un 67,7% considera que en esa misma etapa que están cursando la formación en comunicación oral es insuficiente. La formación en oralidad (figura 3) es considerada insuficiente en todas las etapas (por encima de la media) pero hay un descenso en esta negativa apreciación según se avanza en los estudios: que consideren que en la Educación Primaria, etapa educativa para la que se están formando como maestros, la formación es más escasa refuerza la idea principal de este estudio, que estima como un reto inexcusable la educación en competencia oral. Donde mayor conciencia tienen de trabajar la comunicación oral en todos los aspectos lingüísticos es en la etapa intermedia (figura 2), Secundaria y Bachillerato, y destaca la sintaxis por encima de los otros parámetros. Solo en lenguaje no verbal (puesta en escena), la Universidad incide más: este dato es coherente con el hecho de que en esta etapa casi todos los estudiantes afirman haber realizado presentaciones orales (figura 1). En Primaria se trabajan muy poco todos los estadios lingüísticos (dato coherente con el mayor índice de insuficiencia en valoración formativa) y es el léxico el aspecto que se considera

más trabajado. Este valor resulta totalmente plausible porque en Primaria se estudia menos la estructura de la lengua que en las etapas posteriores. Por último, un 78% afirma con rotundidad la necesidad de una asignatura específica en el Grado de Maestro destinada al desarrollo de la competencia oral (figura 4) vs. solo un 2,7% que no lo cree necesario.

Estos datos confirman que los estudiantes tienen conciencia de la necesidad de formación en el Grado en habilidades lingüísticas para el desarrollo de la comunicación oral y la necesidad, mayor en Educación Primaria que en otras etapas, de que se trabaje el habla con los niños. De este modo, no solo en el Grado universitario deberían recibir formación lingüística para su propia competencia oral, sino también formación didáctica para desarrollar en el futuro la de sus alumnos de Primaria.

En relación con este análisis hay que puntualizar que solo en una de las universidades a las que pertenecían los encuestados, la Universidad de Valencia, refleja en la asignatura de Lengua española y lingüística para maestros contenidos de comunicación oral. En las otras tres universidades, no hay reflejo de estos contenidos. Del total de las guías académicas revisadas de las 20 universidades, solo en 5 asignaturas en las Universidades de Málaga, Huelva, Cantabria, Autónoma de Madrid y Murcia aparece en el título "comunicación oral" o "lengua oral" junto a "comunicación o lengua escrita". Los contenidos descritos en las asignaturas relacionadas con la enseñanza de la lengua española incluyen en varios casos temas sobre lengua oral con diferentes epígrafes: Pragmática de la comunicación oral y escrita y su didáctica, Metodología para la enseñanza de la lengua oral (Granada), Didáctica de la lengua oral (Córdoba, Huelva, Cantabria), Relaciones entre lengua oral y lengua escrita (Valladolid), Análisis de la lengua oral. Producción y expresión oral. Fonética, prosodia y elocución (Autónoma de Barcelona), Los géneros orales en la escuela (Valencia), Habilidades lingüísticas orales y su didáctica (Extremadura), Características de la comunicación oral y de la comunicación escrita (Complutense de Madrid), Textos académicos orales: presentaciones, exámenes orales, discusiones..., Programación de secuencias didácticas para el desarrollo de la lengua oral y escrita en la Enseñanza Primaria (País Vasco), La lengua oral (Murcia), La enseñanza y el aprendizaje de la comunicación oral en los primeros cursos de Educación Primaria (Pública de Navarra), etc. Realmente, no hemos encontrado diferencias en la organización de contenidos entre las asignaturas que contemplan en su título la lengua oral y la escrita (5 universidades) y aquellas que tienen un título más general. Hay asignaturas que no incluyen en sus programas de forma explícita la comunicación

oral y, las que sí la consideran (las relatadas anteriormente) le dedican generalmente un tema dentro del conjunto de contenidos. Con estos datos, no parece que ni la formación en comunicación lingüística oral ni tampoco la formación en su didáctica tenga una atención significativa en los Grados de Maestro en Educación Primaria. Se justifica la necesidad que los estudiantes reclaman de una formación deficiente en los planes de estudio.

En cuanto a los resultados de la encuesta realizada a los maestros, en el primer apartado contrasta el dato de que un 94,1% se sienta molesto al cometer errores al hablar y, sin embargo, un 23,5% se moleste cuando le corrigen esos errores (figura 5). Se les preguntó también cuáles eran sus "puntos fuertes y débiles" en comunicación oral. Una interpretación cualitativa de los datos señala como aspectos positivos el uso del lenguaje corporal, el lograr captar la atención de los oyentes, el dinamizar las explicaciones con ejemplos con el objetivo de ser claros y el saber escuchar. Este tipo de respuestas se repite y solo en dos casos se destaca como deficiente el saber conectar bien las ideas de un discurso. Son en su mayoría mucho más reservados en destacar sus aspectos negativos: señalan reiteradamente su inseguridad cuando deben hablar ante un público adulto, el uso de muletillas, la repetición de palabras y la dificultad para unir ideas con conectores en discursos largos y espontáneos. Parecen ser conscientes de sus habilidades para interactuar con los receptores y de sus debilidades en la disposición del discurso y el nivel léxico. Estos datos concuerdan con nuestro análisis del corpus oral (tabla 1).

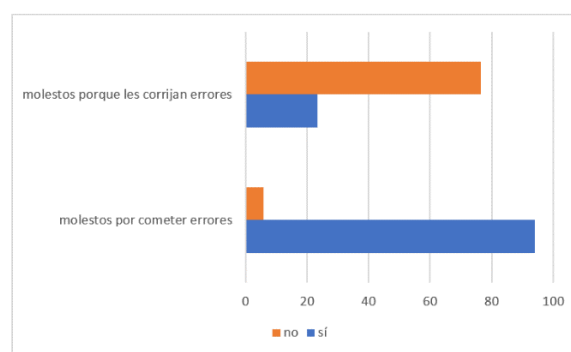


FIGURA 5. Conciencia sobre su competencia lingüística oral

En cuanto a la formación recibida en comunicación oral, destaca muy por encima del resto la práctica de exposiciones orales (figura 6). Sobre la formación en didáctica de la comunicación oral, un 78,4% declara no haberla recibido nunca y el resto afirma haber asistido a algún curso donde se trataban estrategias didácticas de aula en general y se incluían rasgos de la interacción profesor-alumno para mejorar la

comunicación. Ninguno hace alusión a formación en didáctica de la competencia lingüística.



FIGURA 6. Prácticas frecuentes en la formación en oralidad

Todos los maestros afirmaron dedicar a la didáctica de la comunicación oral entre un 25 y un 40% del tiempo lectivo. Un 92,2% dice que planifica las actividades orales que lleva al aula, pero el 59,5% afirma planificar la actividad dando instrucciones para que los estudiantes la preparen solos, el 32% dice preparar el contenido con ellos y solo el 8,5% afirma preparar contenido, vocabulario y discurso. Estos datos contrastan con la importancia que dicen darle a la expresión lingüística (figura 7) frente a los demás aspectos: no preparan en contenidos lingüísticos pero los valoran bastante en las prácticas orales. Los valores de la competencia oral en la calificación global de la asignatura de Lengua son intermedios (figura 8) dominado el 3 (30% de la nota), que se correspondería también aproximadamente con el tiempo que dicen dedicarle a la didáctica de la comunicación oral. Por último, todos afirman que la ratio es un valor decisivo para poder llevar a cabo actividades de competencia oral en las aulas.

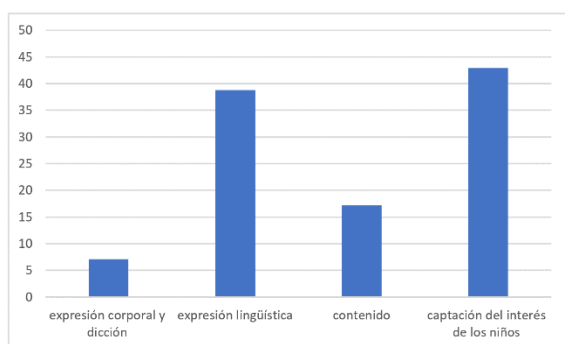


FIGURA 7. Valoración en las prácticas orales

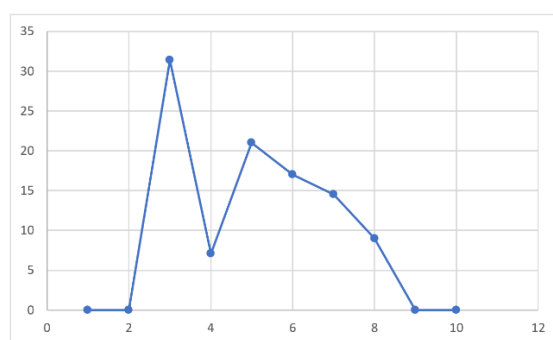


FIGURA 8. Valoración en las prácticas orales

La totalidad de los maestros encuestados considera necesaria para su labor docente recibir formación en didáctica de la comunicación oral, sin embargo, pese a su conciencia sobre sus deficiencias lingüísticas al hablar, solo un 26% considera

necesitar formación lingüística. Con estos datos podríamos concluir que la demanda es más didáctica que lingüística, sin embargo, tanto el corpus oral (JORAL 2020) como sus respuestas sobre su conciencia sobre su competencia lingüística y su valoración de la acción didáctica, deficitaria en el trabajo de la lengua como vehículo de comunicación, nos indican que las necesidades formativas en materia de oralidad no pueden dirigirse solo a cuestiones de estrategias pedagógicas.

CONCLUSIONES

Es fundamental que se desarrollen las habilidades comunicativas de los alumnos con el objetivo de preparar a los egresados con competencias comunicativas eficaces que les aseguren un desempeño de éxito en los futuros puestos de trabajo (Aguado, González y Antúnez, 2017). Pues bien, una competencia básica y muy desatendida hasta la actualidad es la competencia oral en la profesión de maestro. Así parece mostrarse en la relación de contenidos expuestos en las asignaturas ligadas a la Didáctica de la Lengua española en los grados de Primaria de 20 universidades españolas, y así lo perciben los 300 estudiantes y 51 maestros encuestados.

La expansión de la docencia síncrona mediante videoconferencias pone de relieve estas deficiencias expresivas que tienen los maestros cuando la no presencialidad física con los receptores les obliga a realizar discursos más largos y argumentativos. El canal de comunicación impone un tipo de discurso oral de mayor formalidad y nivel lingüístico y conceptual. El análisis del corpus oral de más de 20 horas de grabación a maestros en unas Jornadas didácticas online nos demuestra cómo, cuando el discurso no está planificado, las dificultades expresivas afloran y se aprecian más los rasgos característicos de una conversación coloquial e inapropiados en el contexto de las intervenciones en la videoconferencia. Por otra parte, los datos de las dos encuestas realizadas a estudiantes del Grado en Maestro de Educación Primaria y a maestros en activo manifiestan una deficiente conciencia lingüística sobre competencia oral y una carente formación comunicativa en esta modalidad.

Tenemos el convencimiento de que la formación en competencia oral no tiene en los planes de estudio de Magisterio el interés que debiera y que tanto los estudiantes como los egresados que ejercen la profesión no tienen el nivel en comunicación lingüística oral apropiado para desenvolverse fuera de la comunicación del aula presencial, en niveles formales y en discursos argumentativos espontáneos. A su vez, no han recibido apenas formación en didáctica de la lengua oral (sí sobre la

lengua escrita) y, ambos aspectos, redundan en la escasa importancia que tradicionalmente se da a la lengua oral en la Educación Primaria.

Más allá de la necesidad de educar en la competencia digital, la competencia comunicativa oral es un reto de la formación inicial del profesorado que no acaba de impulsarse en la educación española. En este estudio, hemos revisado varios indicadores que evidencian la necesidad de redefinir los estudios de lengua en los planes de estudio de Magisterio para formar a maestros que sepan desenvolverse oralmente en contextos formales y que, a su vez, desde su propia formación, puedan ejercer la didáctica de la lengua oral en la Educación Primaria. Esta formación redundará en un cambio esencial cada vez más demandado por la sociedad: el desarrollo de la competencia comunicativa oral como reto inexcusable para la proyección profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, A., González, M., & Antúnez, T. (2017). Evaluación de Competencias Transversales en Universitarios. Propiedades Psicométricas Iniciales del Cuestionario de Competencias Transversales. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(2), 129-152.
- Albadalejo, T. (2012). Retórica política y comunicación digital: La ampliación de la poliacoasis. En E. del Río Sanz, M. C. Ruiz de la Cierva & T. Albadalejo (Eds.), *Retórica y política: los discursos de la construcción de la sociedad* (pp. 49-68). Logroño: Instituto de Estudios Riojanos.
- Aznar Sala, F. J. (2020). La educación secundaria en España en medio de la crisis COVID-19. *International Journal of Sociology of Education, Special Issue: COVID-19 Crisis and Socioeducative Inequalities and Strategies to Overcome them*, 53-78. <http://doi.org/10.17583/rise.2020.5749>
- Briz Gómez, A. (2015). El análisis del discurso oral y su enseñanza. *Filologia E Lingüística Portuguesa*, 17(1), 17-56. <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v17i1p17-56>
- Carabelli, P. (2020). Respuesta al brote de COVID-19: tiempo de enseñanza virtual. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 7(2), 167-173.

- Carmona, M. (2019). Día Internacional de la Educación: luces y sombras de nuestro sistema educativo. *El País.com*. 24 de enero de 2019.
- Cortés Rodríguez, L. (2019). *El habla nuestra de cada día. 102 reflexiones sobre buenos y malos usos en nuestro idioma*. Almería: Editorial Universidad de Almería.
- Dockrell, J.E., Bakopoulou, I., Law, J., Spencer, S. & Lindsay, G. (2012a). *Developing a communication supporting classroom observation tool*. London: Department for Education.
- Dockrell, J.E., Bakopoulou, I., Law, J., Spencer, S. & Lindsay, G. (2012b). *Communication supporting classroom observation tool*. London: Better Communication Research Programme, The Communication Trust.
- Esquivel, L., Martínez, M., Águila, M. & Llerena, E. (2020). WhatsApps como plataforma para la enseñanza virtual en Imagenología en tiempos de la COVID-19. *Edumecentro*, 12(4), 227-234.
- Fardoun, H.; González, C., Collazos, C. & Yousef, M. (2020). Estudio exploratorio en Iberoamérica sobre procesos de enseñanza-aprendizaje y propuesta de evaluación en tiempos de pandemia. *Education in the Knowledge Society*, 21, 1-9. <https://doi.org/10.14201/eks.23437>
- García Planas, M. I. & Taberna Torres, J. (2020). The transition from the classroom to non-classroom teaching at the UPC during the COVID-19 pandemic. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 177-187. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5015>
- Gil Villa, F., Urchaga Litago, J. D. & Sánchez Fernández, A. (2020). Percepciones y expectativas en el alumnado universitario a partir de la adaptación a la enseñanza no presencial motivada por la pandemia de COVID-19. *Revista Latina*, 78, 99-119. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1470>
- Gobbi, A. y Rovea, F. (2021). Enseñanza a distancia y enseñanza como distancia. Una lectura crítica sobre los instrumentos de la enseñanza online durante y después de la pandemia. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 71-87. <https://doi.org/10.14201/teri.23451>

- González Montesino, R. H. (2020). El reto de enseñar y aprender interpretación signada en tiempos de coronavirus. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 13, 17-32.
- Gràcia, M., Vega, F. & Galván-Bovaria, M. J. (2015). Developing and testing EVALOE: A tool for assessing spoken language teaching and learning in the classroom. *Child Language Teaching and Therapy*, 31 (3), 287-304. <http://doi.org/10.1177/0265659015593608>
- Gusso, H., Archer, A., Luiz, B., Sahão, F., Luca, G. Henklain, M., Panosso, M., Kienen, N., Beltramello, O.& Gonçalves, V. (2020). Educación superior en tiempos de pandemia: Pautas para gestión universitaria. *Educação & Sociedade*, 41, 1-26. <https://doi.org/10.1590/ES.238957>
- Kim, J. (2020). Learning and Teaching Online During Covid-19: Experiences of Student Teachers in an Early Childhood Education Practicum. *International Journal of Early Childhood*, 52, 145-158. <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00272-6>
- López Serena, A. (2021). El hablar y lo oral. En O. Loureda & A. Schrott (Eds.), *Manual de lingüística del hablar* (pp. 243-260). Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110335224-013>
- Martín Vegas, R. A. (2015). *El desarrollo del lenguaje en la educación infantil*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Monleón Oliva, V. (2021). Educación en tiempos de COVID-19. Reflexión educativa desde las aulas de Educación Infantil hasta los talleres con personas adultas. *Aularia*, 10(1), 71-74.
- Monteiro, A., & Leite, C. (2020). Alfabetizaciones digitales en la educación superior: Habilidades, usos, oportunidades y obstáculos para la transformación digital. *Revista De Educación a Distancia (RED)*, 21(65), 1-20. <https://doi.org/10.6018/red.438721>
- Niño Carrasco, S. A., Castellanos Ramírez, J. C. & Patrón Espinosa, F. (2020). Contraste de experiencias de estudiantes universitarios en dos escenarios educativos: enseñanza en línea vs. enseñanza remota de emergencia. *Revista*

De Educación a Distancia (RED), 21(65), 1-24.
<https://doi.org/10.6018/red.440731>

Ollero, D., & Fernández, J. (2021). La educación al descubierto tras la pandemia del COVID-19. Carencias y retos. *Aularia*, 10(1), 21-28.

Pérez López, E., Vázquez Atochero, A. & Cambero Rivero, S. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *RIED. Revista Iberoamericana de la Educación a Distancia*, 24(1), 331-350. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.27855>

Pons Rodríguez, L. (2021). El hablar y lo escrito. En O. Loureda & A. Schrott (Eds.), *Manual de lingüística del hablar* (pp. 287-306). Berlin: De Gruyter.
<https://doi.org/10.1515/9783110335224-015>

RoigVila, R., Urrea-Solano, M. & Merma-Molina. G. (2021). La comunicación en el aula universitaria en el contexto del COVID-19 a partir de la videoconferencia con *Google Meet*. *RIED. Revista Iberoamericana de la Educación a Distancia*, 24(1), 197-220. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.27519>

Sapién Aguilar, A. L., Piñón Howlet, L. C., Gutiérrez Diez, M. D. C. & Bordas Beltrán, J. L. (2020). La Educación superior durante la contingencia sanitaria COVID-19: Uso de las TIC como herramientas de aprendizaje. Caso de estudio: alumnos de la Facultad de Contaduría y Administración. *Revista Latina*, 78, 309-328.
<https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1479>

Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, F. & Parola, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 1-21. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2020-1466>

Vidal, V. & Niurka, M. (2020). Estrategias didácticas para la virtualización del proceso enseñanza aprendizaje en tiempos de COVID-19. *Educación médica superior*, 34(3), 1-10.