

Consideraciones metodológicas para la enseñanza remota (ER) del español como lengua extranjera en contingencias sanitarias

Methodological considerations for remote teaching (RE) of Spanish as a foreign language in health contingencies

MSc. Maité Villoria Nolla. Profesora de Literatura latinoamericana y caribeña. Directora del Departamento de Lenguas Modernas y Literatura, Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad de las Indias Occidentales, Campus Mona, Jamaica.

Correo: teresa.villorianolla@uwimona.edu.jm

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5531-6630>

Recibido: noviembre de 2022

Aprobado: enero de 2023

Resumen

La enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera se ha constituido en imperativo para la formación cultural integral de los estudiantes del Caribe anglófono. Por ello, el Departamento de Lenguas extranjeras de la Universidad de las Antillas Occidentales (UWI), ha diseñado y adoptado nuevas metodologías que permitan no solo un mejor aprendizaje de la lengua extranjera, sino que además generen un mayor conocimiento cultural y pensamiento crítico en los estudiantes. Este propósito se mantuvo ante el desafío experimentado durante la última crisis sanitaria mundial, generando una investigación exhaustiva de fórmulas educativas que permitieran mantener la calidad de la enseñanza y el nivel de satisfacción de aprendizaje académico. Este artículo explora la aplicación de estas nuevas tecnologías en la enseñanza y aprendizaje de lenguas modernas durante el período de crisis. Particularmente, se analizan los obstáculos aparecidos durante la transición al modo de aprendizaje remoto, así como el análisis y posterior implementación de estrategias y prácticas pedagógicas innovativas en línea. Además, el artículo propone enfoques que optimicen un proceso de aprendizaje disímil ante las circunstancias. Entre estas prácticas, el artículo explora las estrategias que se han incorporado al diseño de los cursos tales como la clase invertida, estrategias para la escritura colaborativa y la reflexión en línea, así como el intercambio intercultural virtual. El objetivo final del estudio es ver en qué formas dichas

Abstract

The teaching and learning of Spanish as a foreign language has become imperative for the integral cultural formation of students in the English-speaking Caribbean. Therefore, the Department of Modern Languages at the University of the West Indies (UWI) has designed and adopted new methodologies that facilitate, not only a better approach to foreign language learning, but also generate greater cultural knowledge and critical thinking in students. This initiative was implemented as a result of the challenges experienced during the Covid-19 pandemic, generating an extensive investigation of educational practices that would maintain the quality of teaching and the level of academic learning satisfaction. This article explores the application of new technologies in Modern Language Teaching and Learning during this global health crisis. In particular, the obstacles encountered during the transition to a remote learning mode are critically scrutinized, as well as the analysis and subsequent implementation of innovative online pedagogical strategies and practices. In addition, the article proposes approaches to optimize a learning process that is incongruous to the circumstances. Among these practices, the article explores strategies that have been incorporated into course design such as the flipped classroom, strategies for collaborative writing and online reflection, as well as virtual intercultural exchange. The ultimate goal of this study is to investigate the ways such strategies enable students to



estrategias permiten que los estudiantes alcancen una competencia intercultural, mejoren sus habilidades lingüísticas en la lengua extranjera y, al mismo tiempo, desarrollen su capacidad de análisis crítico.

Palabras claves: aprendizaje remoto, prácticas pedagógicas innovativas, habilidades lingüísticas.

achieve intercultural competence, improve their overall language skills within the context of foreign language learning while simultaneously developing their capacity for critical analysis.

Keywords: remote learning, innovative pedagogical practices, language skills.

Introducción

En las últimas décadas, la aplicación de nuevas tecnologías ha permitido abandonar abordajes homogéneos de aprendizaje cognitivos y adoptar metodologías y prácticas innovadoras que han modificado el proceso de aprendizaje. Las nuevas tecnologías se han convertido en un elemento integral del sistema educativo y su expansión ha alterado también los parámetros tradicionales. Por otra parte, el constante desarrollo de la tecnología ha permitido implementar un enfoque centrado en el estudiante, en el que no sólo se ha visto alterado el papel de instructores y aprendices, sino también el control sobre el propio aprendizaje. De esta manera, los instructores ya no son aquellos que transfieren el conocimiento, sino que se convierten en guías de los estudiantes, permitiendo que sean ellos mismo quienes desarrollen las destrezas metacognitivas y de pensamiento crítico, la creatividad y comunicación efectiva a partir de la colaboración. Sin embargo, la implementación de nuevas tecnologías requiere no solo la reevaluación y reconfiguración de estilos de enseñanza y un diseño creativo de los contenidos de los cursos sino también la adopción de enfoques pedagógicos que coloquen los estudiantes en el centro del proceso de aprendizaje y los convierta en coproductores de su conocimiento. Además, el uso de recursos en línea debe fomentar la reflexión ya que esta tiene como resultado una mayor autonomía del aprendizaje y desarrolla la motivación y conciencia cognitiva en los aprendices.

Ante este escenario, los docentes de español como lengua extranjera deben explorar todas las posibilidades cognitivas, comunicativas y culturales que tienen los estudiantes, para que con el acompañamiento de las nuevas tecnologías se puedan aplicar y aprovechar los beneficios de prácticas metodológicas innovativas una vez aplicadas a la enseñanza del español como lengua extranjera. El uso de recursos en línea debe fomentar la reflexión ya que esta tiene como resultado una mayor autonomía del aprendizaje y desarrolla la motivación y conciencia cognitiva en los aprendices (Sevilla y Gamboa, 2016. p.199-222). Además, el uso de recursos en línea debe fomentar la reflexión ya que esta tiene como resultado una mayor autonomía del aprendizaje y desarrolla la motivación y conciencia cognitiva en los aprendices.

Por otra parte, la tecnología permite que la educación sea más flexible ya que favorece la educación remota o a distancia, posibilitando el aprendizaje desde cualquier lugar y en cualquier momento. Sin embargo, la misma tecnología ha puesto en evidencia que no todos los estudiantes aprenden de la misma manera. En realidad, la enseñanza a distancia beneficia principalmente a aquellos estudiantes que auto gestionan su aprendizaje ya que éstos pueden detenerse en aquellos conceptos que les resultan más complicados y menos en aquellos conceptos que captan fácilmente. Por ello, como educadores, debemos tener en cuenta los distintos tipos de estudiantes y apoyar a los que no se sienten tan cómodos aprendiendo en línea, fomentando su motivación con estrategias pertinentes.

Pero fue la amenaza del COVID-19 la que presentó desafíos y oportunidades únicas en la educación. De hecho, debido a la pandemia, instituciones académicas han tenido que tomar decisiones complicadas para



proteger a los miembros de su comunidad y a la vez continuar con la enseñanza. Este hecho ha provocado cambios sin precedente en los enfoques pedagógicos y las estrategias educativas. A pesar de que la ER haya llegado en un momento en que la educación en línea ya había permeado en las instituciones académicas universitarias, la pandemia ha acelerado su implementación a todo nivel. En este sentido, la enseñanza a distancia del español, apoyada en la lectura, beneficia la producción de contenidos lingüísticos de este idioma, en tanto favorece a los estudiantes para la autogestión del aprendizaje, ya que la lectura les permite que puedan comprender, aplicar y contextualizar determinados conceptos que les resulten complicados o alejados de sus saberes y cultura. De acuerdo con (Young and Kang 2014, p.125-133) son los estudiantes los que tienden a usar estrategias cognitivas y metacognitivas para lograr sus objetivos; no obstante, como subrayado que esta autora quiere destacar, es que los docentes también deben tener en cuenta las potencialidades cognitivas y culturales los estudiantes, de modo que no se sienten tan cómodos con la tecnología aprendiendo en línea, sino que tengan la posibilidad de descubrir la necesidad de fomentar su interés, sus capacidades intelectuales reales y adaptación gradual a las nuevas situaciones de aprendizaje.

Sin embargo, muchos estudiantes no pudieron reanudar las actividades educativas en línea y de forma sincrónica de inmediato debido a la falta de conectividad en su zona, al mal funcionamiento de equipos técnicos y/o a problemas financieros, uno de los efectos colaterales de esta pandemia. En Jamaica, donde ya se experimentan frecuentes cortes en la electricidad, la conexión a internet se interrumpía regularmente. Por ejemplo, en las áreas rurales, donde muchos de los estudiantes residen cuando no están en las residencias universitarias, el servicio deficiente de banda ancha y la falta de equipos adecuados han causado retrasos, mala calidad de sonido e imágenes y problemas de sincronización labial. De ahí que los profesores buscaran formas alternativas de instrucción y recurrieran a la instrucción asíncrona donde el contenido del curso se colocaba en la plataforma educativa OurVle. Por otra parte, las actividades tuvieron que ser reconducidas a partir de wikis, fórums, *quizzes*, glosarios, etc. y usando plataformas de video conferencias como Zoom y Blackboard Collaborative (BBC), Google Docs. y/o telefonía móvil, Whatsapp. Además, se recurrió a aplicaciones para enseñanza en línea como Flipgrid, Padlet, Pickerwheel, Mentimeter, Lyricstraining, Kahoot. Duolingo y Tándem, entre muchas otras.

Pero, a pesar de que ERE/ERT sea flexible, inclusiva y centrada en el estudiante, no puede considerarse una solución a largo plazo en Jamaica en este momento ya que su éxito va a depender del acceso que tengan los estudiantes y profesores a dichos recursos de internet. Por ello, ERE/ERT debe aplicarse como opción temporal cuando el modo tradicional no es posible. Sin embargo, muchas instituciones han visto en la Enseñanza Remota de emergencia el primer paso para la inclusión del modo de aprendizaje semipresencial o combinado una vez termine la pandemia. Sin embargo, el cambio de la enseñanza tradicional a la enseñanza a distancia o en línea requiere la reconfiguración de la infraestructura de la institución y una revisión de pedagogías, prácticas y estrategias que algunas instituciones parecen pasar por alto. Es que la enseñanza remota no consiste en recurrir a los métodos de enseñanza tradicionales a través del uso de la tecnología, sino adquirir nuevas destrezas que permitan modificar prácticas pedagógicas y el conocimiento de las herramientas existentes en línea para tal fin. De esta manera, no se trata de la enseñanza de lo mismo en forma distinta sino ayudar a que los estudiantes entren en un entorno de investigación colaborativa y construcción de conocimiento, viendo distintas estrategias de comunicación y recursos, y este es el principal objetivo de este artículo.

Además, la creencia que un profesor experimentado en la enseñanza presencial puede convertirse en un buen profesor de la noche a la mañana es un mito porque incluso en profesor más entusiasta en clase



presencial, no puede convertirse automáticamente en un exitoso profesor en línea. Los profesores no sólo necesitan conocimientos básicos tecnológicos y de software específico sino también una formación pedagógica específica para el modo a distancia. Es más, los profesores en línea requieren un cambio de percepción del tiempo y espacio de instrucción, técnicas de control o manejo de la tecnología e internet y estrategias que mantengan a los estudiantes interesados en la comunicación virtual. El medio requiere, por tanto, un conjunto de nuevas destrezas de comunicación distintas a aquellas que se poseen para la enseñanza presencial.

Discusión

Se ha hecho evidente que la enseñanza en línea se ha convertido en un elemento principal para cualquier experiencia de aprendizaje, ante determinadas contingencias sanitarias como sucedió con la covid 19, de ahí que sea crucial observar cómo las instituciones académicas universitarias han sido capaces de adoptar iniciativas de trabajo metodológico creativo para garantizar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, sin perder las esencias de los contenidos a aprender. Esto ha significado que la enseñanza en línea del aprendizaje del español como segunda lengua en la Universidad de las Indias Occidentales no puede inclinarse a los métodos de enseñanza tradicionales, incluso apoyados en el empleo de la tecnología, sino plantear dinámicas metodológicas por parte de los docentes, que estimulen en los estudiantes las nuevas destrezas que les permitan modificar sus modos de actuación académicos, en lo que autorregulación y la apropiación de los significados idiomáticos sean términos clave en el aprendizaje lingüístico y comunicativo.

La Universidad de las Antillas, reinició la enseñanza un mes después de su cierre presencial para favorecer la inclusión de todos los estudiantes a pesar de la disparidad existente en el acceso a internet y dispositivos adecuados. En un inicio, fue la instrucción asincrónica fue la más adoptada por su flexibilidad ya que, a partir de materiales de fácil acceso en la plataforma universitaria, los estudiantes pueden trabajar a su propio ritmo sin el estrés asociado a la enseñanza sincrónica. Por ello, el DLML ha optado por combinar sesiones asincrónicas – a través de OurVLe– y sincrónicas – a través de BBC en OurVLe y Zoom. Esta decisión se basa en que el aprendizaje de lenguas extranjeras es un proceso basado en destrezas y no únicamente una disciplina de contenido y, por tanto, la adquisición de la destreza oral requiere de una instrucción que incluya tiempo real o sincrónico para promover la interacción y facilitar el diálogo, de manera que se reconozca e inserte la diversidad cultural y se robustezca la plataforma de comunicación. En las sesiones asincrónicas se fomenta de forma colaborativa la expresión escrita, conocimiento gramatical y la comprensión auditiva, a la vez que se promueven los intercambios interculturales virtuales.

Para estas intenciones el docente debe promover que en estas dinámicas metodológicas estimulen el reconocimiento de los saberes y experiencias de cada estudiante, el intercambio suscitado en línea y la participación de todos en la coproducción del contenido idiomático. Según (Roméu Escobar 2014, p. 39) la dimensión comunicativa pone de manifiesto la segunda función esencial del lenguaje: la semiótica; en esta perspectiva, el lenguaje se define como un sistema de signos que participan en la comunicación social, lo que implica saberes lingüísticos, sociolingüísticos, discursivos y estratégicos. Consiste en reconocer y usar el código lingüístico y otros códigos (gestual, icónico, simbólico, proxémico, etc.), y las reglas que rigen las relaciones entre los signos; saber utilizarlos en diferentes situaciones y contextos de comunicación; construir discursos coherentes y emplear estrategias que permitan iniciar, desarrollar y concluir la comunicación de forma exitosa.



Recursos metodológicos para recomenzar las clases en línea

Tal y como mencionan Hampel and Stickler (2005, p. 311–326) los profesores de lengua extranjera en línea necesitan habilidades distintas de aquellos que imparten la instrucción tradicional, así como de aquellos profesores de otras disciplinas. Estos autores diseñan una pirámide con las estrategias necesarias para profesores y la dividen en distintos niveles, dependiendo de la posición o conocimiento del profesor. En dicha pirámide se identifican las destrezas de cada grupo – tecnológicas, pedagógicas y evaluativas. A pesar de que la estructura de esta pirámide parece demasiado estricta, ya que las destrezas solapan o coinciden en un mismo nivel, de ella extraemos que para fomentar la socialización y construir comunidad en línea se requieren estrategias pedagógicas específicas que desarrollen la competencia comunicativa y la interacción. Esto implica la revisión del diseño del curso y la evaluación, así como la inclusión de tareas interactivas, colaboración, reflexión, retroalimentación inmediata, horas de oficina virtuales, y fechas de entrega con mayor flexibilidad. El Departamento de Lenguas Modernas y Literaturas (DLML) de la Universidad de las Antillas, Mona, consciente de esta situación, ha optado por modificar el diseño de las evaluaciones y muchos cursos han sido revisados y rediseñados para trabajar contenidos en línea a través de la plataforma virtual de enseñanza de la universidad *Our Virtual Learning Environment* (OurVLe).

La UWI, reinició la enseñanza un mes después de su cierre presencial para favorecer la inclusión de todos los estudiantes a pesar de la disparidad existente en el acceso a internet y dispositivos adecuados. En un inicio, fue la instrucción asincrónica fue la más adoptada por su flexibilidad ya que, a partir de materiales de fácil acceso en la plataforma universitaria, los estudiantes pueden trabajar a su propio ritmo sin el estrés asociado a la enseñanza sincrónica. Por ello, el DLML ha optado por combinar sesiones asincrónicas – a través de OurVLe– y sincrónicas – a través de BBC en OurVLe y Zoom. Esta decisión se basa en que el aprendizaje de lenguas extranjeras es un proceso basado en destrezas y no únicamente una disciplina de contenido y, por tanto, la adquisición de la destreza oral requiere de una instrucción que incluya tiempo real o sincrónico para promover la interacción y facilitar el diálogo. En las sesiones asincrónicas se fomenta de forma colaborativa su expresión escrita, conocimiento gramatical, comprensión auditiva a la vez que se promueve su involucración en intercambios interculturales virtuales. Por otra parte, los estudiantes presentan sus trabajos, realizan preguntas y obtienen retroalimentación inmediata.

De hecho, uno de los aspectos más criticados relacionados con la enseñanza en línea es la enseñanza de la competencia oral. De acuerdo con (Blake, 2000) p. 8114-127) muchas instituciones y educadores todavía guardan recelo en cuanto al desarrollo de un curso de lenguas totalmente en línea, sin componente sincrónico. Este reparo parece válido ya que, según (Lord, 2015 p. 401-405), “el lenguaje: no es solo el conocimiento de frases y conjugaciones sino la formación de significado coherente y el uso de ese significado de forma apropiada para participar en comunicación real o realista con otros hablantes de la lengua”. Sin embargo, la restricción de movimientos y la carencia de comunicación no verbal, como la lectura de expresiones fáciles o labiales, unidas a las ya mencionadas dificultades técnicas que ocasionan la distorsión de imágenes y sonido influyen de forma negativa a la comprensión y formación de significado. Además, la restricción del tiempo implícita en la comunicación síncrona, a causa principalmente por los fallos tecnológicos mencionados, es un obstáculo que problematiza la experiencia de aprendizaje.

Otra debilidad asociada comúnmente a la enseñanza en línea es la reducida interacción social y la dificultad existente en crear relaciones de amistad entre estudiantes, parte principal de su aprendizaje y



componente imperativo para fomentar el sentido de comunidad y pertenencia. En general, la comunicación en línea se percibe como superficial y requiere más tiempo para madurar. Por ello, es imperativo que los coordinadores inviertan tiempo y esfuerzo en construir comunidad y establezcan comunicación usando medios pedagógicos alternativos a partir de un enfoque más personal y con métodos que incluyan la colaboración dentro y fuera de la clase. Por ejemplo, en las sesiones sincrónicas se pueden crear pequeños subgrupos a partir de *breakout* rooms de Zoom, o explorando el intercambio intercultural virtual. Al incorporar estas prácticas innovativas en la instrucción puede evitarse la pasividad que provoca la falta de interacción o de interdependencia positiva. Por otra parte, la comunicación efectiva y la visibilidad de la clase virtual reducen el desánimo en los estudiantes para que se sienten parte de la comunidad.

En cuanto a las estrategias pedagógicas adoptadas, el DLML, Mona, reafirmó el uso de la clase invertida o también llamada *Flipped Classroom* que permite maximizar la exposición a la lengua meta en los encuentros en tiempo real y promover el sentido de pertenencia, al tiempo que se consolida la autonomía del estudiante. En la clase invertida se refuerza lo que el estudiante aprende de forma autónoma a partir de discusiones que profundizan en el tema y actividades interactivas que llevan a la práctica los conceptos aprendidos. Por otra parte, se incorporó el intercambio intercultural virtual y multimodal que promueve tanto la competencia intercultural, como la lingüística, y la alfabetización digital. Este intercambio o la telecolaboración, enriquecida con gamificación, también permitió subrayar la naturaleza socio-constructivista del proceso de aprendizaje. Además, los estudiantes realizaron tareas grupales para descentralizar la enseñanza y promover mayor participación. De este modo, los encuentros sincrónicos se convirtieron no solo en un lugar donde trabajar y resolver los problemas sino también en zona de intercambio cultural, comunicación y diálogo socrático usando la lengua meta. Finalmente, se fomentó la escritura colaborativa con fóruns grupales y la reflexión en línea a partir de diarios reflexivos. Finalmente, las sesiones sincrónicas fueron grabadas lo que permite verlas de nuevo – esta práctica ha continuado tras la pandemia.

Por su parte, las clases asíncronas han sido también de gran ayuda para aquellos estudiantes que trabajan a tiempo completo, así como para aquellos que no tenían buena señal de internet en sus casas. Esta modalidad les permitió además trabajar a su propio ritmo en escritura de ensayos, investigación y lecturas, convirtiéndose en una herramienta para la reflexión y el aumento de la autonomía académica. Sin embargo, esta modalidad requiere una mayor entrega por parte de los docentes que necesitan proponer instrucciones claras y ofrecer retroalimentación individual para que el aprendizaje sea formativo. Finalmente, los docentes ofrecieron orientaciones en sus horas de oficina en línea, desde donde se posibilitó el apoyo individualizado, algo que los estudiantes valoraron positivamente en sus diarios reflexivos. Todo lo anterior demuestra que la enseñanza a distancia no promueve la pasividad de los estudiantes, ni los convierte en meros recipientes de conocimiento lingüístico. Al contrario, la educación a distancia impartida con estrategias pedagógicas específicas fomenta responsabilidad entre los estudiantes y permite construir su conocimiento a través de la cooperación y la negociación de significado.

De este modo, el objetivo principal durante la pandemia fue que la diferencia entre la dinámica de una clase presencial y la clase en línea no fuera notable y por ello, las clases en línea incluyeron clases asíncronas y sincrónicas debían fomentar la interacción, la colaboración y la participación. Por otra parte, los profesores iniciaron las clases trabajando con el conocimiento previo de los estudiantes, ayudándoles a conectar entre conceptos e implementando progresivamente nuevos conceptos lingüísticos y funcionales. Este andamiaje guiado por los tutores hizo sentir a los estudiantes más cómodos y ser conscientes de su



progreso. En cuanto a recursos de internet, los estudiantes usaron Wikis, Google Docs y Fóruns para tareas del curso como la escritura colectiva y seleccionaron individualmente aplicaciones para la enseñanza de lenguas como Duolingo y Tándem. Finalmente, se les un intercambio virtual intercultural, como práctica de aprendizaje en línea. Esta actividad les permitió comunicarse directamente con compañeros internacionales de otras regiones del mundo, compartir conocimiento intercultural y mejorar su alfabetización digital.

Innovación educativa y el método de “clase virtual invertida” – the *Virtual Flipped Classroom*.

Durante la pandemia se implementó como método pedagógico la clase invertida o también conocida como *Flipped Classroom*. Este enfoque pedagógico ya formaba parte de la instrucción presencial pero el desarrollo e implementación de las nuevas tecnologías en la enseñanza han incrementado su uso. La clase invertida requiere la implicación del estudiante dentro y fuera del tiempo real de instrucción para maximizar el tiempo de exposición a la lengua durante la clase sincrónica y permitir que los estudiantes se enfoquen en los temas seleccionados con mayor profundidad. Por un lado, fuera del tiempo sincrónico de instrucción, los estudiantes deben aprender a partir de los materiales en línea creados y proporcionados por el profesor en OurVLE– materiales audiovisuales, textos escritos o lecciones interactivas –, y las preguntas guiadas diseñadas para la reflexión y el aprendizaje. Estos materiales – lecciones de gramática virtuales, textos de contenido gramatical o textos de contenido sociocultural, etc. – introducen nuevos contenidos a los estudiantes que luego aplicarán en la sesión sincrónica. En términos de la Taxonomía de Bloom (1956), Bloom indica que los estudiantes realizan los niveles más bajos del trabajo cognitivo antes de clase, ganando conocimiento, y en clase, profundizarán formas más altas de conocimiento cognitivo, asimilando y aplicando ese conocimiento – quizzes, discusiones y debates, actividades interactivas, etc. – bajo la supervisión del facilitador que facilitará retroalimentación inmediata. De este modo, la clase sincrónica es más efectiva ya que pasan menos tiempo revisando la información o leyendo materiales para pasar a usar el conocimiento nuevo. Además, en clase tendrán acceso directo a la respuesta de sus compañeros y profesores que pueden corregir errores para lograr la comprensión completa del concepto.

Como señala (Tucker, 2012) “la clase se convierte en el espacio de resolución de problemas y de análisis de conceptos más avanzados en colaboración” (p. 82). De este modo, este enfoque metacognitivo y constructivista no solo permite que los estudiantes marquen sus objetivos y monitoreen su progreso, sino que promueve la interacción y la resolución de problemas de forma colaborativa. En consecuencia, los estudiantes se involucran en actividades de pensamiento crítico superior y descubren por sí mismos la construcción del lenguaje. A través de la clase invertida, la sesión sincrónica no se estructura como una clase donde el profesor transmite conocimiento, sino como un ejercicio centrado en el estudiante con actividades que alientan el desarrollo de un nivel más alto de habilidades.

No obstante, esta estrategia pedagógica puede ser desafiante ya que hay ciertos obstáculos con los que debemos lidiar para obtener resultados satisfactorios. En primer lugar, los estudiantes necesitan contar con cierta autonomía de aprendizaje ya que deben explorar y reflexionar por sí mismos para prepararse para la siguiente sesión. De ahí que el contenido y las instrucciones deben darse sin ambigüedades para que los estudiantes no se sientan inseguros sobre su nuevo papel en el proceso de aprendizaje y reconozcan su responsabilidad. Por ello, en las primeras fases de su aplicación, la clase invertida se convierte en una combinación de métodos constructivistas y enseñanza dirigida y que algunos estudiantes no están familiarizados con la mecánica de este enfoque y necesitan una clara estructura y guía. Sin embargo, una vez que esta estrategia se ha entendido, los estudiantes tienden a aceptar la responsabilidad de su aprendizaje y son conscientes de su progreso, realizando las tareas necesarias.



Los contendores de los cursos de B1 y B2 en OurVLE daban acceso a todos los estudiantes a materiales en video o texto para leer antes de clase, donde los estudiantes revisaban elementos gramaticales. En la clase sincrónica se realizaban distintas actividades interactivas en línea con retroalimentación inmediata y explicación del educador donde exploraban el uso del concepto aprendido deteniéndose en aquellos conceptos que no habían sido asimilados. Por otra parte, también podían encontrar lecturas, con preguntas guiadas para luego explorar en clase los elementos socioculturales, de vocabulario específico, expresiones idiomáticas y gramática en contexto.

Escritura colaborativa en línea a partir de Wikis, Google Docs. y Fóruns

La escritura no es únicamente un acto individual sino un proceso social e interactivo y las prácticas realizadas durante los dos últimos semestres nos muestran que los estudiantes de español obtuvieron grandes beneficios con actividades de escritura colaborativa. De hecho, los ejercicios colaborativos alientan a los estudiantes a compartir ideas y a intercambiar retroalimentación, ya que comparten problemas lingüísticos, de estilo y contenido. Además, la escritura colaborativa traslada el conocimiento individual al colectivo, de ahí que esté basada en el socio-constructivismo; teoría de aprendizaje transversal que coloca al estudiante como receptor y constructor de conocimiento. Por otra parte, el lenguaje no es solo un medio de comunicación sino una herramienta cognitiva que permite que los estudiantes resuelvan problemas lingüísticos; y la coautoría o colaboración, a pesar de que los aprendices no tengan las mismas destrezas, les permite mejorar distintos niveles de competencia individual, mejorando todos los aspectos del trabajo escrito. En la enseñanza remota, esta colaboración se ha realiza sincrónica o asincrónicamente mediante el uso de herramientas tales como Wikis, Forums, Google Docs, etc.

En los cursos de estudio del programa de español, los estudiantes han trabajado en colaboración continua con tareas de escritura en línea, en las cuales los estudiantes han contribuido organizando contenidos y corrigiendo errores, logrando tanto complejidad sintáctica como una gramática correcta en sus trabajos finales. En estas actividades de escritura colaborativa en línea, los estudiantes hacen sugerencias, modificando contenidos. En grupos pequeños (tres estudiantes) los estudiantes participan sin la tensión de estar frente a toda la clase. Las clases se dividieron en grupos a partir de las salas de Zoom, *breakout rooms* y realizaron tareas usando Google Docs., Wiki y Forums, durante siete semanas. Esto permitió que los estudiantes hicieran tareas individuales antes y después del trabajo colaborativo lo que permite identificar si ha habido mejoras en su escritura individual.

Durante este período de trabajo colaborativo, el docente da sugerencias por escrito. Los estudiantes comienzan su trabajo en grupos en clase sincrónica y mientras discuten los temas, contenidos, expresiones, gramática, sintaxis. El docente va determinando los patrones de interacción grupal y el proceso de negociación de significados. Estas tareas abarcaban distintos géneros y estilos, además de promover la creatividad. Por ejemplo, el curso de primer año B1 escribieron dos textos narrativos, anécdotas e historia de misterio y una campaña turística sobre un lugar en Jamaica. En el curso de segundo año B2 escribieron subtítulos a cortometrajes, crearon una campaña escolar antiacoso, diseñaron un folleto y prepararon una presentación audiovisual para una agencia de viajes promocionando un país de habla hispana, escribieron un texto narrativo, dejaron por escrito sus reflexiones sobre aprendizaje en un Fórum grupal y trabajaron gramática comparada a partir de traducciones.

Estrategias para reflexión individual y colectiva en el aprendizaje socio-constructivista.



Hablar de reflexión no significa mirar hacia el pasado sino aprender de este pasado en el presente. Es decir, se trata de desvelar experiencias interiorizadas de las que no somos conscientes o damos por sentadas. De acuerdo con (Helyer, 2015, p. 15-27) a partir de la reflexión, examinamos el pasado “para aprender de lo ocurrido y no repetir errores”. Por otra parte, (Schon, 1987, p. 26) nos dice que la reflexión también está asociada con la reflexión en acción ya que “nuestro pensamiento sirve para remodelar lo que hacemos mientras lo estamos haciendo”. Por lo cual es importante promover la reflexión en el proceso de aprendizaje animando a establecer conexiones no solo entre la teoría y la práctica, sino también para identificar relaciones entre los materiales del curso, las actividades y las herramientas utilizadas. Para ello, el educador incluye en el diseño del curso actividades para la reflexión, ya bien sea a partir de preguntas que permitan al estudiante identificar cómo ha realizado una tarea y qué ha aprendido de ella, o escrituras específicamente diseñadas para la reflexión como los diarios reflexivos. De esta manera, al escribir reflexiones en línea los estudiantes exploran sus pensamientos y son más conscientes de su aprendizaje. Por otra parte, el modo en línea les permite usar distintos recursos para elaborar su diario reflexivo.

De este modo, los diarios desarrollan la conciencia de su aprendizaje porque transfieren su pensamiento o relato interior al texto escrito. Algunos comentarios que realizan los estudiantes mencionan cómo la reflexión les ha ayudado a identificar sus áreas más débiles y buscar clarificación cuando lo consideraban necesario. Además, de forma reiterada escriben que pudieron valorar qué métodos les ayudaban a mejorar su aprendizaje. Más del 50% de los estudiantes expresaron su apreciación por los ejercicios de reflexión al final de casi cada tarea ya que las preguntas explícitas les permitieron recapitular lo que habían aprendido y el modo en cómo lo habían aprendido. Además, como nos recuerda (Roberts, 2008, p.116-130) una vez que los estudiantes identifican las interconexiones entre los materiales y contenido, pueden reconocer también cómo construyen su conocimiento y están mejor equipados a aprender a aprender y ser responsables de su aprendizaje. Además, el proceso de reflexión anticipa acciones futuras y promueve la autonomía, la autoevaluación y la confianza en uno mismo. Sin embargo, Cavilla (2017) nos recuerda que, a no ser que esta reflexión sea planeada/estructurada, puede afectar los niveles afectivos de los estudiantes, pero no los cognitivos. Por ello, para que sea útil en el desempeño académico, la reflexión necesita tener lugar bajo la guía del instructor y éste debe estructurarla e implementarla de forma deliberada a lo largo del curso.

En los cursos de español B1 y B2, se revisó el diseño para permitir que los estudiantes establecieran dichas conexiones estructurales y entendieran cómo su conocimiento pasaba de un nivel siguiente. Para ello, el contenedor del curso en OurVLe está organizado de forma que los estudiantes vean su progreso semanal y gradualmente vinculen los materiales al contenido, así como la gramática al contenido funcional y el léxico al contexto social y a la temática ya que permite observar cómo cada porción de cada tarea está interconecta con una porción del curso o incluso con el curso colaborativo. La propuesta es que los estudiantes compartan sus ideas y, de este modo, promover el debate a partir de la colaboración. En conclusión, los estudiantes aprendieron unos de otros, reafirmando la teoría de Vygotsky (1978) en la que el autor afirma que la reflexión desde una perspectiva sociocultural se desarrolla a partir de interacción social y mediación semiótica y el aprendizaje es más efectivo cuando involucra a otros porque a través de la colaboración se comparten ideas sobre nuevas estrategias que mejoran el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Intercambio virtual intercultural: Telecolaboración en La Universidad de las Antillas, Mona.



En un mundo interdependiente, los educadores necesitamos expandir la movilidad de los estudiantes, internacionalizándolos en sus experiencias, y así exponerlos a una comprensión más profunda que les permita enfrentar desafíos interculturales. Los proyectos de intercambio intercultural virtual contribuyen al desarrollo de la autonomía de los estudiantes, a obtener una mayor precisión lingüística, conciencia intercultural y alfabetización digital. Como la define (O’Dowd, 2017, p. 8-24): La aplicación de herramientas de comunicación en línea une clases de estudiantes que se encuentran geográficamente distantes para desarrollar su habilidad en la lengua extranjera, competencia digital y competencia intercultural a partir de tareas colaborativas en línea y un proyecto de trabajo.

Los intercambios interculturales crean oportunidades de comunicación (semi) auténtica y significativa entre estudiantes; una experiencia directa de trabajo y aprendizaje con socios de distintas culturas que contribuye a internacionalizar la educación universitaria. Por ello, la *telecolaboración* se ha convertido en un elemento clave para el desarrollo intercultural y una alternativa para aquellos estudiantes que no pueden optar por un proyecto de movilidad tradicional. Esta práctica es especialmente útil en un momento en que los movimientos geográficos son restringidos debido a la pandemia. Sin embargo, el interés que ha surgido por las experiencias interculturales virtuales ha aumentado en los últimos años no solo debido a la falta de movilidad física sino también para ofrecer a los estudiantes la posibilidad de interactuar con colegas internacionales usando la lengua extranjera meta.

El uso de *e-Tandem*, interacción a partir de medios virtuales tales como chat, etc. – a pesar de ser una buena iniciativa, recomendada también por educadores, no se puede comparar con el intercambio intercultural. De hecho, el intercambio intercultural no se puede comparar tampoco con la movilidad tradicional o virtual ya que esta última no posee una pedagogía sostenida para la interacción, ni con los cursos abiertos masivos en línea (MOOC), ni con grupos de redes sociales ya que en ninguno de estos casos se presenta una propuesta educacional intercultural con interacción sostenida y guiada. En definitiva, el intercambio intercultural virtual es un enfoque centrado en el estudiante que involucra un aprendizaje sostenido y una interacción intensiva todo ello estructurado para fomentar un entendimiento mutuo y el conocimiento cultural del otro.

El proyecto siguió tres pasos. Un primer paso llamado “Getting to know you” o “Conociéndonos”. Esta es la fase introductoria en la que los estudiantes intercambian información personal; es un encuentro conversacional en el que hay poca negociación de significados y en el cual se introduce un cuestionario sobre motivaciones en el estudio que van realizan. En esta misma comunicación, se entrega el esquema del proyecto, información sobre la primera actividad e instrucciones sobre las aplicaciones que usan durante el intercambio. También se establecen los grupos de trabajo y se inician juegos para socializar opiniones a partir de herramientas digitales y se realizan lecturas de artículos. Además, se presentan elementos culturales y se cuestionan los estereotipos. Un segundo paso da lugar al análisis comparativo de elementos culturales; en él los estudiantes produjeron ensayos escritos, intercambiaron opiniones sobre la significación cultural de productos y prácticas, abriéndose un diálogo para exponer similitudes y diferencias de distintos aspectos culturales; en tanto, el tercer paso propuso la producción de un proyecto colaborativo en el que los estudiantes trabajaron de forma conjunta para crear un trabajo que plasmara la información recibida durante el programa. Los estudiantes desarrollaron una video presentación y escribieron un informe final.

Finalmente, los estudiantes dieron su opinión en un cuestionario, cuyos resultados demuestran que la experiencia fue altamente positiva para el 90% de los estudiantes y positiva para el 10%. En una segunda pregunta, los estudiantes indican que aspectos se cumplieron en el intercambio y señalan con



100% el aumento de conocimiento sobre la otra cultura; con un 80% su mejora en producción de textos escritos y un 80% de los estudiantes menciona que ha ganado confianza en comunicación oral. Finalmente, todos los estudiantes indican que repetirían la experiencia porque no solo han ganado confianza en sí mismos, sino que han mejorado sus habilidades en la lengua extranjera, así como en la competencia digital. Todos concuerdan en que han aprendido a desmentir estereotipos.

Para la comunicación durante el proyecto, los estudiantes usaron diferentes aplicaciones y plataformas como el Zoom y Whatsapp y, al ser un proyecto multimodal, se usaron distintas aplicaciones para realizar las actividades dependiendo de qué destreza queremos fomentar. – *Flipgrid*, para subir videos y comentarlos, *Padlet* para leer textos y escribir sus notas, etc. –. De esta forma se fomentó la alfabetización digital. El profesor siguió todas las comunicaciones para reconducir temas si esto fuera necesario. El proyecto se vio enriquecido por el uso la gamificación que alentó a los estudiantes de forma intrínseca a responsabilizarse del proceso. El resultado del proyecto demostró un aumento de asistencia a clase y también la participación.

Conclusiones

Este proyecto académico conectó a trece estudiantes de la Universidad de las Antillas, Campus Mona, con cinco estudiantes de Lenguas Modernas del curso ELE, en la Universidad de Caldas, Colombia al condicionar satisfactoriamente el intercambio virtual intercultural, pues los educadores de ambas partes mantuvieron continua comunicación durante más de un mes para estructurar el Proyecto en clases sincrónicas de dos horas al diseñar actividades que cubrieron las destrezas necesarias en el aprendizaje de lenguas extranjeras, en lo que se incluyó lectura, escritura, expresión oral y comprensión auditiva, así como la conciencia intercultural y la alfabetización digital propias en un intercambio virtual multimodal.

El programa estimuló las motivaciones en el estudio que realizan una vez que se activaron las aplicaciones empleadas durante el intercambio, así se socializaron opiniones a partir de herramientas digitales y se realizaron lecturas de artículos, a partir de la introducción de elementos culturales y los propios estereotipos socioculturales de los estudiantes, en ello declararon que repetirían la experiencia porque no solo han ganado confianza en sí mismos, sino que han mejorado sus habilidades en la lengua extranjera, así como en la competencia digital.

Referencias bibliográficas

- Blake, R., Wilson N. L., Cetto, M., Pardo-Ballester C. (2008). Measuring oral proficiency in distance, face-to-face, and blended classrooms. *Language Learning and Technology*.12 (3).
- Bloom, B.S. (1956). “The cognitive domain.” Handbook 1: *Taxonomy of Educational Objectives*. David McKay.
- Cavilla, D. (2017). The Effects of Student Reflection on Academic Performance and Motivation. *SAGE Open*, 7 (3). <https://doi.org/10.1177/2158244017733790>.
- Hampel, R. y Stickler, U. (2005). “New skills for new classrooms: Training tutors to teach languagesonline.” *Computer Assisted Language Learning*.
- Helyer, R. (2015). “Learning through reflection: The critical role of reflection in work-based learning (WBL).” *Journal of Work-Applied Management*, 7(1), 15-27. Retrieved from <https://doi.org/10.1108/JWAM-10-2015-003>.



- Lord, G. (2015). "I don't know how to use words in Spanish: Rosetta Stone and learner proficiency outcomes." *Modern Language Journal*, 99 (2).
- O'Dowd, R. (2017). "Virtual Exchange and internationalizing the classroom." *Training Language and Culture* 1(4), Doi 10.29366/2017tlc.1.4.1. [https://rudn.tlcjournal.org/archive/1\(4\)/1\(4\)-01.pdf](https://rudn.tlcjournal.org/archive/1(4)/1(4)-01.pdf)
- Roberts, C. (2008). "Developing future leaders: The role of reflection in the classroom." *Journal of Leadership*, DOI 10.12806/V9/11/AB1.
- Roméu Escobar, A. (2014). Informe del proyecto de investigación: El enfoque cognitivo, comunicativo y de orientación sociocultural. Dimensiones e indicadores de la competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural, ISPEJV. La Habana.
- Schon, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Sevilla, H. & Gamboa, R. (2016). "Student Self-Evaluation and Autonomy Development in EFL Learning." En Revista de Lenguas Modernas.
- Tucker, B. (2012). "The Flipped Classroom." *EducationNext*, 12(1), 82–83. Retrieved from <http://educationnext.org/the-flipped-classroom/>
- Young, J. W., & Kang, M. (2014). "The role of academic emotions in the relationship between perceived academic control and self-regulated learning in online learning." *Computers & Education*.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. Jogh-Steiner, S. Scribner, & E. Souberma, Eds. & Trans.). Harvard University.

Declaración de conflicto de interés y conflictos éticos

La autora declara que este manuscrito es original, no contiene elementos clasificados ni restringidos para su divulgación ni para la institución en la que se realizó y no ha sido publicado con anterioridad, ni está siendo sometido a la valoración de otra editorial.

La autora es responsable del contenido recogido en el artículo y en él no existen plagios, conflictos de interés ni éticos.

Contribuciones del autor

MSc. Maité Villoria Nolla: redacción del artículo, fundamentos teóricos, diseño de la metodología, revisión de todo el contenido, tratamiento de las referencias bibliográficas, revisión de todo el contenido.

