Cómo transformar la actividad académica al nuevo contexto: un modelo de enseñanza en línea

Pedro Navarro Serrano, *Instituto Cervantes de Nueva Delhi*
Julia Marín, *Instituto Cervantes de El Cairo*

INTRODUCCIÓN

Ante la irrupción de la pandemia, muchos profesionales y centros debieron imaginar, experimentar y finalmente adoptar modelos de enseñanza en línea que suplieran totalmente el contexto presencial, con todos sus elementos, desde las formas de evaluación tradicionales, el aula física como espacio de interacción o los materiales didácticos impresos como herramienta didáctica esencial. Todo aquello que conformaba nuestra forma de imaginar una clase tuvo que ser repensado y reelaborado. Es ese proceso reflexivo y sus frutos lo que quisiéramos presentar en este artículo, que trata de describir los tres elementos esenciales del modelo de enseñanza en línea que adoptamos, a saber: las plataformas de enseñanza (o LMS), que nos doten de un entorno; los contenidos de curso, que componen el sustrato del curso; y el uso de una aplicación de videoconferencia, que nos permita la comunicación presencial con el grupo.

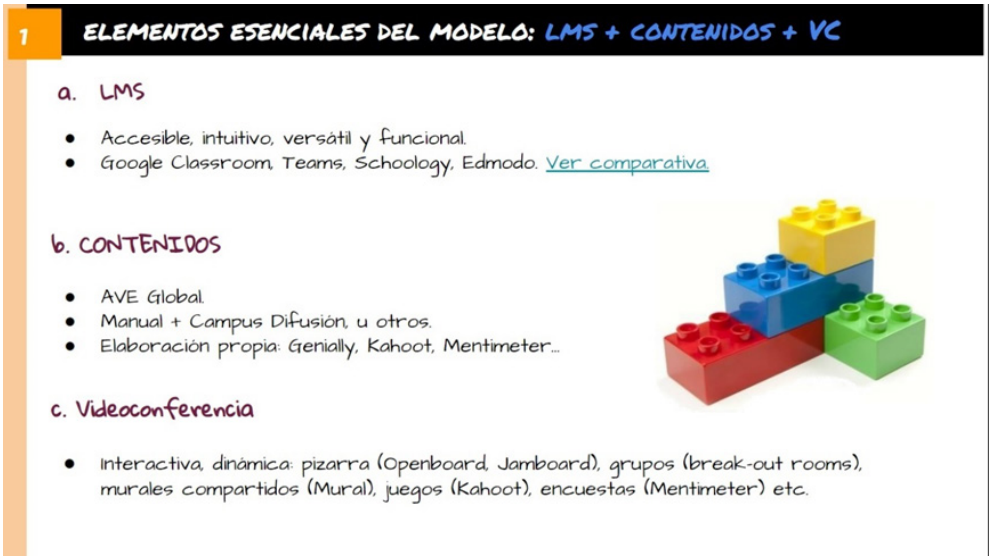


Figura 1. Elementos esenciales del modelo de enseñanza en línea (elaboración propia)

1. PLATAFORMAS DE APRENDIZAJE (*LEARNING MANAGEMENT SYSTEM*)

El modelo de enseñanza digital que construimos en los centros del Instituto Cervantes de Nueva y El Cairo se compone de tres elementos fundamentales, el primero de los cuales consiste en una **plataforma** o **LMS** *(Learning Management System*).

Este tipo de entornos ofrecen un espacio de comunicación asíncrona entre todos los miembros del grupo, profesores y alumnos, fuera del entorno y tiempo lectivos convencionales, de tal modo que el curso se expande en una vertiente digital. A su vez, las plataformas nos permiten poner a disposición todos los materiales didácticos del curso de forma ordenada, publicar anuncios en el tablón de clase o presentar tareas evaluadoras y dar *feedback* y calificación de las mismas. En suma, podemos decir que las plataformas de aprendizaje pretenden ofrecernos todas las alternativas y funciones básicas que componen el ecosistema educativo, pero en un formato digital y en línea.

Antes de elegir la plataforma que vamos a utilizar merece la pena consultar diferentes **comparativas** que analizan las diferentes alternativas que existen, estudios que encontramos en diferentes webs educativas o en la literatura creciente sobre el tema, como la que se ha ofrecido en este mismo encuentro (Bermejo Freijo, 2021).

En nuestro caso, dentro de la red del Instituto Cervantes se comenzó postulando el uso de Microsoft Teams, si bien nosotros estudiamos su funcionamientos y posibilidades, y nos pareció que si bien es una estupenda plataforma para usos profesionales, carece de algunos elementos consustanciales a nuestro modelo docente, como es la posibilidad de ofrecer en las clases a través de videoconferencia **dinámicas** y **agrupamientos** que vayan más allá del plenario a través de las llamadas *break-out rooms*, una opción de la que no disponía Teams en el momento que se tuvo que tomar la decisión, si bien parece que va a ser agregada en breve.

Otro factor esencial en la elección es el de la **accesibilidad**. Hay aplicaciones que creemos universales y no lo son tanto, puesto que en algunos países su uso (y conocimiento) es minoritario o incluso está restringido (*Whatuspp* en China; *Tiktok*, durante un período en los Estados Unidos). En este sentido, sin duda *Google Classroom* nos ofrecía la mayor accesibilidad, ya que no sólo en la India, sino también en el resto del mundo, casi todas las personas lo tienen instalado en su móvil para su uso cotidiano. Incluir nuestros cursos en este ecosistema a través de una de sus aplicacio-

nes nos confiere una ubicuidad casi total. Con el resto de aplicaciones, el usuario debe acceder a una aplicación muy específica, cuyo uso no está imbricado en sus tareas diarias personales, para más tarde ver si tiene mensajes relativos al curso, mientras que con *Google Classroom* cada vez que colocamos un contenido podemos tener la seguridad casi absoluta de que todo el grupo ha recibido un aviso y lo va a poder ver.

La plataforma debe ser sencilla en su uso, de navegación amigable. Si el diseño traba u oculta las posibilidades de uso de la plataforma los usuarios pierden tiempo en un instrumento que debería ser lo más transparente posible. En este sentido, Google se ha especializado en todas sus diferentes aplicaciones en ofrecer instrumentos de **uso intuitivo**, de funcionamiento transparente y sencillo, y *Google Classroom* es un ejemplo más de ello, y que lo coloca por delante de otras opciones, como *Moodle*, cuyo diseño es reflejo de la época en la que surgió, hace ya décadas.

Dentro de las transformaciones dictadas por el nuevo contexto quizás una relación poco estudiada haya sido la existente entre el abandono masivo de cursos y la ansiedad generada por la implantación de instrumentos muy complejos, que requieren de un elevado conocimiento por parte del colectivo. En este sentido, creemos que hay que medir la **complejidad de los instrumentos** y las **necesidades técnicas** que su uso implica. En este sentido, nos dimos cuenta de que había algunas plataformas como, por ejemplo, *BigBlueBottom*, que eran especialmente interesantes por su repertorio de herramientas didácticas, pero que presentaban unos requisitos técnicos que dificultarían el uso a nuestros estudiantes, quienes utilizan mayoritariamente *tablets* y *smartphones*, en menor medida ordenadores portátiles, y por último, ordenadores de sobremesa, con las subsiguientes limitaciones de memoria.

Otro factor importante es la **versatilidad**. Necesitamos plataformas que se acerquen a la pluralidad de formatos y elementos que hemos incluido tradicionalmente en nuestras clases. La elección de los materiales y modos didácticos ha sufrido una revolución en las últimas décadas, desde la clase con el magnetofón y la cinta casete a la actual, en la que mezclamos aprendizajes y materiales de muy distinta procedencia. La plataforma debe permitirnos albergar esta multiplicidad de recursos y realizar varias funciones básicas (comunicación, almacenaje de materiales, publicación de tareas, evaluación), y en este sentido, son las plataformas más especializadas, como *Moodle*, *Edmodo* o *BigBlueBottom*, las que resultan más versátiles, aunque en su contra puedan ser complejas o de diseño menos atractivo.

Esta relación entre funcionalidades y esfuerzos, entre posibilidades y peligros, entre aciertos y defectos desemboca en sopesar la **funcionalidad** de la plataforma. Es importante pensar para qué vamos a utilizar la plataforma, quiénes la vamos a utilizar, cuánto beneficio nos va a reportar y cuánto esfuerzo nos va a costar y qué elementos nos resultan indispensables y cuáles prescindibles. Este pensamiento funcional fue, a decir verdad, el factor determinante en la decisión del centro de Nueva Delhi. En nuestro caso ya llevábamos casi dos años académicos trabajando con Google Classroom en los cursos generales convencionales. Ya se había generado conocimiento compartido, se habían creado entornos colectivos de forma colaborativa y se había ido expandiendo progresivamente su uso de nivel a nivel, de modo que en el momento de irrupción de la pandemia, ante la necesidad perentoria de elegir una LMS para toda la actividad lectiva, lo más lógico parecía ser decantarse por aquella en la que tanto profesores como alumnos se encontraban cómodos, la que conocían y en la que se manejaban. En sentido contrario del desasosiego antes citado por la irrupción de herramientas nuevas y desconocidas, creo que conseguimos asegurar mayores grados de fidelización de alumnos al recurrir a un conocimiento ya adquiridos y evitamos un nuevo elemento de desconcierto dentro de un contexto ya tan inestable.

Qué incluimos en las plataformas de enseñanza

Dentro de la plataforma del curso podemos encontrar:

— la **estructura** del curso, que construimos a través de unidades o temas, materiales didácticos (escaneados, vinculados de Internet, digitales, etc.), actividades y tareas.

— La **programación**, es decir, la distribución de contenidos dentro del calendario del curso. Igualmente podemos decidir qué usuarios van a poder ver qué materiales, de tal modo que nuestra docencia se adapta aún más a las necesidades particulares de cada estudiante.

— La **comunicación**, que puede darse de múltiples maneras: a través de correos electrónicos, publicaciones en el tablón de avisos, la publicación de una tarea por parte de un alumno, la publicación del enlace para una clase por videoconferencia, una quedada entre alumnos, un chat síncrono, etc.

— La **evaluación**, que en el entorno digital debería tender hacia modelos basados en el proceso, puesto que la tecnología facilita en gran medida las tareas implicadas en este tipo de prácticas. En Nueva

Delhi, por ejemplo, el elemento que vertebra la evaluación del curso son productos generados durante el curso por el alumno (tareas evaluadoras), al tiempo que algunos profesores utilizan códigos de corrección compartidos que permiten que el alumno revise textos y aprenda de sus errores, o incluso sean otros estudiantes los que realicen estas tareas de corrección, de modo que se generan prácticas de evaluación entre pares.

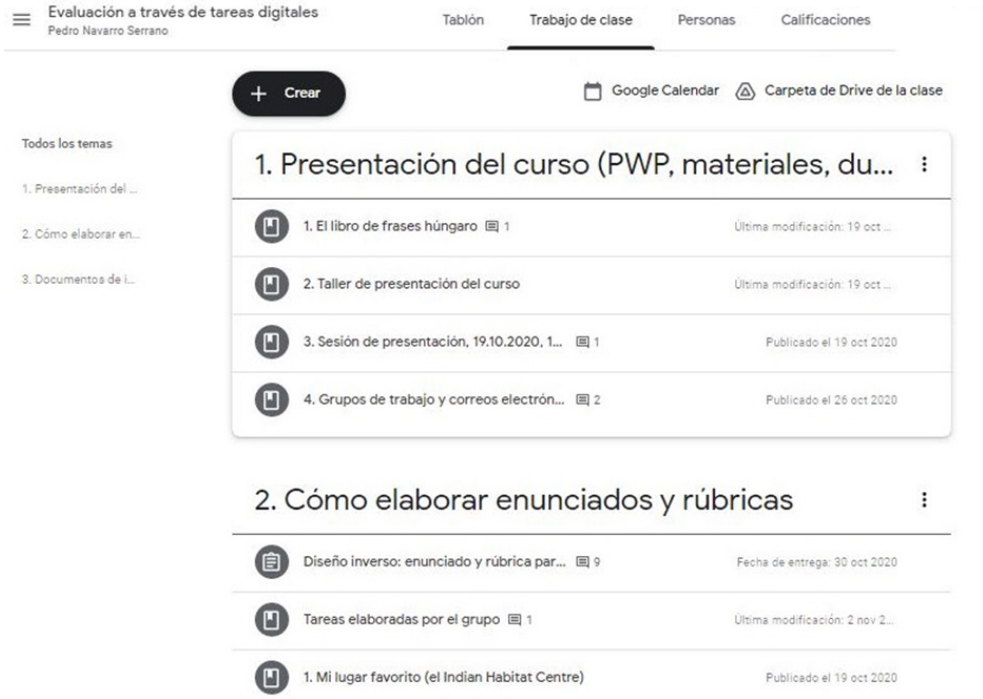


Figura 2. Temas y contenidos de un curso de formación elaborado en G. Classroom (elaboración propia)

2. CONTENIDOS DIDÁCTICOS

En muchas ocasiones, cuando pensamos en los contenidos de un curso pensamos en el manual que se ha adoptado en nuestro centro, en algunos audios y vídeos que nos parecen pertinentes, en materiales complementarios recurrentes —de gramática, léxico, tarjetas, juegos, actividades de vacío de información, etc.— o algo más modernas, como actividades interactivas seleccionadas de Internet, presentaciones digitales, etc. A este repertorio ya amplio y conocido, hoy día es frecuente incluir:

— aplicaciones que despliegan actividades de carácter lúdico (como Quizlet o Kahoot), u otras que nos permiten ofrecer y generar textos multimodales (Genially, Mentimeter, Thinkglink, etc.).

— y repositorios de materiales digitales, que generalmente ofrecen editoriales y que tienen diferentes licencias de uso por pago (como Campus Difusión, Aula Virtual de Edelsa, la ELEteca de Edinumen, entre otras).

Con todos estos materiales, el profesor debe hacer una labor de curador y elegir aquellos que considere más adecuados para el curso y alumnos (Cassany, 2014). Sin embargo, el trabajo de creación de estos entornos digitales, tanto en Nueva Delhi como en El Cairo, no ha sido individual, sino que se ha realizado de formar colaborativa. El proceso ha consistido, en ir sumando materiales de forma gradual y colectiva, para llegar a conformar «**entornos modelo**» de cada uno de los cursos, los llamados «GC de Coordinación de (cada respectivo curso)», donde los profesores encuentran esta selección, **suma de todas las prácticas previas del equipo**, las llevan a clase, ponen en práctica, discuten, mejoran, etc.

Entre los materiales ofrecidos por las editoriales quizás el producto más destacado sea el **libro en formato digital**, un elemento que ya se utilizaba antes de la pandemia en centros donde se trabajaba con pizarras electrónicas y donde, por tanto, su uso en el nuevo contexto no ha supuesto un esfuerzo extra.

Adjunto al libro digital, los repositorios de las editoriales despliegan un amplísimo surtido de materiales de distinto tipo, y para optimar este recurso en el centro de Nueva Delhi comenzamos en 2018 a elaborar listas de materiales recomendados. Estos primeros intentos de vincular los recursos que ofrecía, en nuestro caso, Campus Difusión y el manual adoptado (Aula Internacional), desembocaron en la redacción y posterior publicación de los llamados «**itinerarios digitales**», documentos que sirven de guía para que el docente enriquezca sus clases con materiales elegidos entre el enorme conjunto (Navarro, 2021; López, Navarro y Vera, 2020).

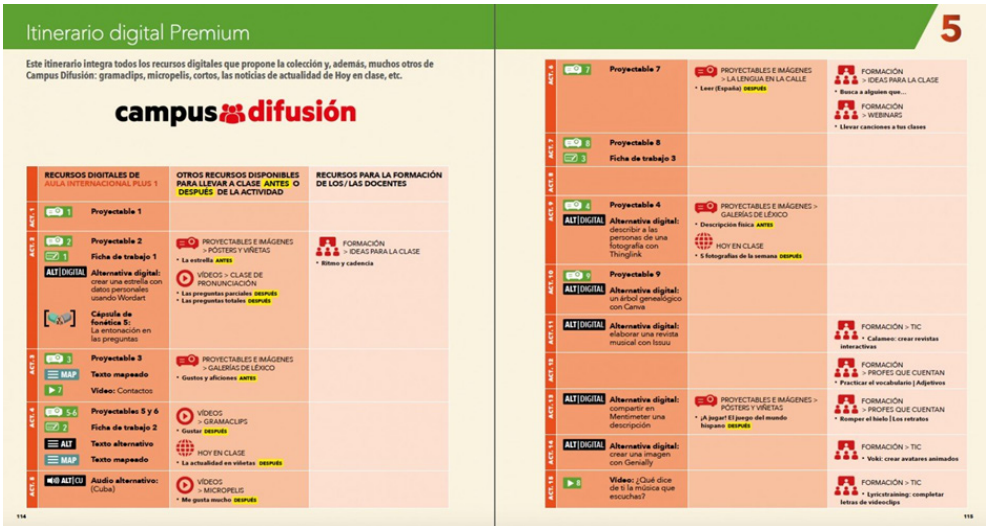


Figura 3. Itinerario digital Campus Difusión-Aula Plus 1 (Editorial Difusión).

Sin embargo, en este tipo de repositorios y en general, en la red, existe una **carencia de ciertas actividades de nuevo cuño**, como los *escape-room*, u otras que emulan y elevan a la interactividad digital elementos ya conocidos, como los tableros, las actividades de vacío de información, los *flashcards* o alternativas digitales de los *story cubes*, como los juegos con «el foco de luz», que tan eficaces resultan para incentivar las expresiones orales y escritas. Nos parece reseñable el esfuerzo que están realizando muchos docentes para paliar este vacío a través de la elaboración de materiales propios que suelen ofrecen en diferentes foros para el uso de toda la comunidad.

A pesar de que la inercia nos indique lo contrario, la enseñanza en línea implica necesariamente la **transformación de los materiales** a este formato, puesto que la experiencia del usuario digital resulta frustrante cuando se le obliga a pasar a una forma de operatividad analógica. Esto es, el usuario al que se le presenta un formulario en línea asume que va a realizarlo en el mismo contexto, esto es, no va a tener que descargar un documento, rellenarlo a mano y escanearlo para enviarlo por correo convencional o electrónico. La combinación de dos formas de operatividad no impide la realización del objetivo, pero sí que genera frustración e incluso, el abandono del objetivo marcado. El alumno, como cualquier usuario contemporáneo, está acostumbrado a rellenar formularios y realizar operaciones a través de secuencias de clics, a mover piezas para elegir entre varias opciones y a arrastrar elementos desde la pantalla como respuesta a un mensaje oral o escrito que ha recibido. Agotamos a los alumnos cuando queremos que

practiquen en plenario a través de un tablero y el que les ofrecemos no es digital, del mismo modo que abusamos de su bonhomía cuando creemos que para proponer en una actividad de vacío de información nos vale en todos los casos el haberla escaneado previamente. ¿Por qué ir por detrás del medio en el que se está trabajando, porque obligar al usuario a operar de una manera diferente a la del medio que se utiliza?

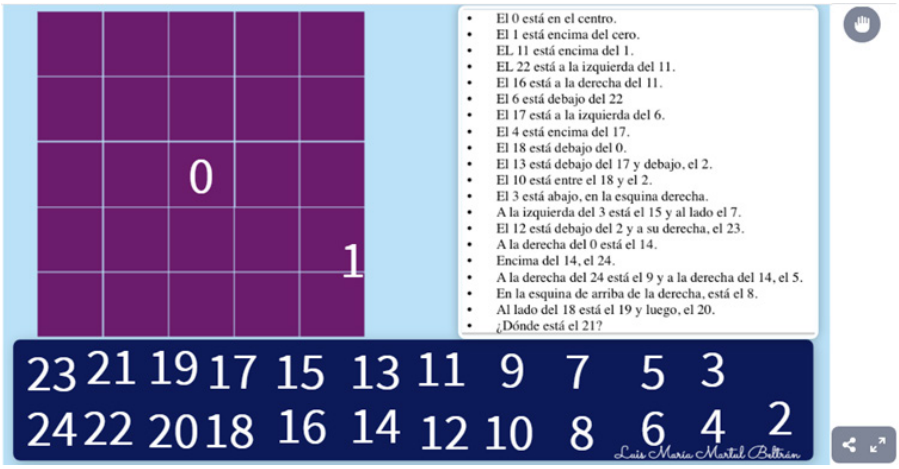


Figura 4. Actividad «Dónde está» (Prof. Luis Martul / Profa. Gursheen Ghuman)



Figura 5. Actividad «La habitación de Silvia» (Profa. Gursheen Ghuman)

3. APLICACIÓN DE VIDEOCONFERENCIA

Por último, para establecer la comunicación de las clases presenciales requerimos de una aplicación de videoconferencia. Como antes comentamos, hay algunos elementos innegociables en nuestro modelo de enseñanza, tales como la concepción de la clase como un espacio abierto, alejado del control de la lección magistral, en el que los alumnos intervienen la mayor parte del tiempo y se mueven alternativamente entre actividades realizadas en plenario y otras, en las que se les distribuye en diferentes salas para realicen actividades en parejas o grupos. Por ello, priorizamos dos opciones que nos ofrecían estas posibilidades, *BigBlueBottom* y *Zoom*.

A ello añadimos una preocupación por las **secuencias didácticas**. Resulta evidente que no todo lo que sucede en una sesión resulta previsible, pero en las clases en línea parece importante tener a mano todos los elementos que se han programado utilizar, puesto que el tiempo en buscarlos y abrirlos desconcentra a los alumnos y puede provocar nerviosismo en el docente. Para ello, el equipo de Nueva Delhi estudió dos aplicaciones que se han utilizado de forma intensa: *Openboard* y *Jamboard*. De la primera existe una comunicación en estas mismas actas a las que me remito (Panda y Martul, 2021), y la segunda presenta las mismas cualidades y limitaciones de los productos de Google, universo al que pertenece: de un lado, su uso transparente e intuitivo, su ubicuidad y la compatibilidad con otros instrumentos de software cerrado; del otro, una versatilidad limitada en aras de la facilidad de uso y sobre todo, las dudas sobre la privacidad de datos que siempre genera la empresa matriz.

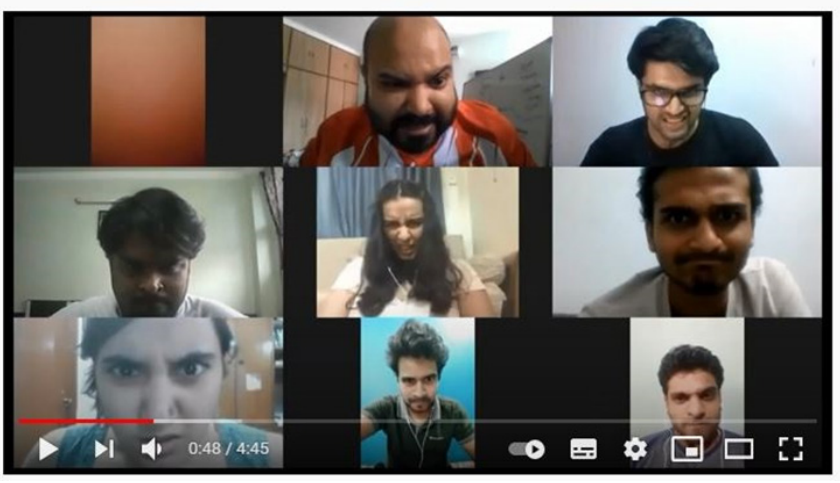


Figura 6. Captura de sesión del curso «Técnicas teatrales y de improvisación para clases por videoconferencia», impartido por el Prof. Varoon Anand (julio-agosto de 2020)

Y, por último, pensamos en cómo introducir en el nuevo medio lo ya aprendido en el presencial sobre el **lenguaje corporal**, sobre lo emocional, lo quinésico, lo sensitivo, para lo cual hemos recurrido tanto a referencias inexcusables (Arnold y Foncubierta, 2019; Medina y Cembranos, 2003), como a la exploración de técnicas teatrales de improvisación, mímica, cuentacuentos o entrenamiento de la voz que nos suministraran una paleta de habilidades nuevas que pueden mejorar nuestro desempeño en este medio desconocido.

4. DESARROLLOS

¿Qué hemos aprendido en todos estos meses? ¿Qué dudas nos asaltan? ¿Hacia dónde creemos que nos dirige el trabajo realizado? Algunas pistas para guiarnos en este territorio nuevo podrían ser las siguientes.

— Sentimos que ha aumentado el **sentimiento de pertenencia de profesores y alumnos a un grupo y un proyecto de aprendizaje determinado**. ¿Por qué se ha podido producir este efecto imprevisto que se demuestra en niveles inauditos de fidelización? Quizás a que las clases se han convertido en una actividad emocionalmente satisfactoria y segura dentro de un contexto incierto.

— El uso de una plataforma digital nos ha brindado un **contacto asíncrono continuo e ubicuo entre toda la comunidad educativa**, lo cual ha desembocado en un incremento de horas lectivas, al sumar una nueva parte de aprendizaje informal, no reglado, pero que enlaza la lengua meta con los intereses y actividades reales del estudiante.

— Buena parte de los estudiantes muestran un **grado mayor de autonomía, de capacidad de reflexión sobre su propio aprendizaje**. Al haberse desplazado el aprendizaje fuera del aula, en nuestras recinto personal y doméstico, pareciera que hemos comprendido que esto de aprender depende en gran medida, de nuestro capacidad de autogestión, de analizar de forma autónoma nuestra necesidad y de buscar recursos para poder de crear situaciones de aprendizaje adecuadas a nuestro perfil e intereses.

— Hemos podido profundizar en forma de **evaluación continua, formativa** que ya veníamos practicando (Navarro Serrano, 2017), que prioriza el proceso y no se encarga tanto de medir el aprendizaje como de estimularlo. Hemos afianzado el sistema de tareas finales y rúbricas a través de las cuales los estudiantes tienen la posibili-

dad de crear productos significativos de muy variado formato y que vislumbramos como el germen de un futuro y deseable sistema de portafolio digital. Y en paralelo, como ya se comentó anteriormente, la tecnología facilita prácticas como la **corrección entre pares** y el uso de códigos de corrección compartidos en las actividades de expresión escrita a través de Google Docs.

— Tanto docentes como los alumnos hemos desarrollado nuestra **competencia digital** a través de la práctica directa, de la experiencia, tal vez la mejor manera para mejorar estos saberes procedimentales. Y de igual modo que se percibe que muchos alumnos han ganado en autonomía, un parecido crecimiento creemos que se ha dado en los docentes, que han debido necesariamente mejorar en su capacidad de programar secuencias y propiciar situaciones de aprendizaje, seleccionar cuidadosamente materiales y, en algunos casos, también llegar a crearlos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arnold J. y Foncubierta, J. M. (2019). *La atención a los factores afectivos en la enseñanza de ELE*. Edinumen, Madrid.

Bermejo Freijo, I. (2021). «¿Google Classroom, Edmodo o Moodle? Elegir un LMS o campus virtual para mis clases de ELE». En Actas Xº EPPELE. CVC-Instituto Cervantes, Madrid.

Cassany, D. (2014). «El aula actual de ELE». En Actas FIAPE. V Congreso internacional: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza. Recuperado de: https://www.academia.edu/17241364/El_aula_actual_de_ELE

Ghuman, G. (2020). «La familia de Inés». En la web «ProyectosDelhi» > Contenidos en abierto > 45 actividades de Genially para tu clase. Recuperado en: https://view.genial.ly/5e8ad972d5aa510e32cd28e8/interactive-content-la-familia-de-ines

Ghuman, G. y Martul Beltrán, L. (2021). «Dónde está». En la web «ProyectosDelhi» > Contenidos en abierto > Otras 45 actividades de Genially

para tu clase. Recuperado en: https://view.genial.ly/5eeaf226af89e80da-db7b1f4/interactive-content-donde-esta

INTEF (2020). «Calidad de los materiales educativos digitales: 15 criterios sobre la calidad de los materiales educativos digitales y una herramienta para su medición». INTEF: Ministerio de Educación. Recuperado de: https://intef.es/recursos-educativos/educacion-digital-de-calidad/une-71362/

López, Y., Navarro, M. y Vera, J (2020). «Itinerarios digitales: Recursos complementarios Campus Difusión integrados en tu manual». Webinarios Difusión. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=NqLUP-BKMshI/

Martul Beltrán, L. y Panda, A. (2021) «Cómo crear secuencias didácticas digitales a través de OpenBoard». *En Actas Xº EPPELE*. CVC-Instituto Cervantes, Madrid.

Medina, J. Á., y Cembranos, F. (2013). «Las interacciones en el grupo». En Arbela: Hezkuntza aldizkaria (45), 30-39.

Medina, J. Á., y Cembranos, F. (2003). *Grupos Inteligentes*. Editorial Popular, Madrid.

Navarro Conca, M. (2021) «Itinerarios digitales: análisis, selección y organización». En Actas Xº EPPELE. CVC-Instituto Cervantes, Madrid.

Navarro Serrano, P. (2019) «Evaluación continua a través de tareas evaluadoras digitales reales y significativas». En *Actas VIIº EPPELE*. CVC-Instituto Cervantes, Madrid. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/delhi_2017/06_navarro.pdf

Winstead, Scott (sf): «LMS comparison». Recuperado de: https://myelearningworld.com/schoology-vs-edmodo-vs-google-classroom-3-education-lms-comparison/