Del aula a la pantalla y de la pantalla al aula: navegando estrategias clave para la realidad híbrida

Teresa Collazo Lugo y Marta Gutiérrez Asúa
(Instituto Cervantes de Manila)

INTRODUCCIÓN

Nos encontramos aún en el proceso de asimilar las repercusiones inesperadas que la pandemia ha tenido en nuestra forma de vivir, relacionarnos y, específicamente, enseñar. La abrupta transición hacia modalidades virtuales nos obligó a adaptar de manera inmediata nuestras prácticas educativas al nuevo lenguaje digital. Específicamente, en el ámbito de la enseñanza reglada, este cambio resultó particularmente incómodo y desafiante, ya que los estudiantes más jóvenes enfrentaron dificultades adicionales al adaptarse a los desafíos de la comunicación tecnológica, tales como una conexión humana más débil, mayor interferencia en las conversaciones y distracciones constantes.

No obstante, ningún cambio tan estructural puede revertir a su posición original sin dejar huellas ni provocar transformaciones. Algunas de las contribuciones generadas durante la transición a la educación en línea han perdurado, adaptándose al mundo contemporáneo y ofreciendo ventajas significativas. En un entorno global, ubicuo y dinámico, es comprensible que incorporemos de manera crítica y consciente las ventajas que la tecnología aporta a nuestra profesión tal y como lo están haciendo la mayoría de los demás sectores de la sociedad.

Aunque este proceso de transición entre mundos puede generar incomodidades, abordarlo de manera consciente y crítica nos permite maximizar sus posibilidades. Este artículo está basado en nuestras experiencias, reflexiones e investigaciones en centros filipinos de educación reglada (colegios y universidades[1]) donde se ha implantado el llamado modelo híbrido, e intentará dar respuesta a las problemáticas experimentadas a partir de establecer conexiones entre ambas modalidades (presencial y en línea), poniendo en práctica estrategias y herramientas que suplan las carencias de las mismas.

1. MAPA DE EMPATÍA

Un *mapa de empatía* es una herramienta visual que nos ayuda a comprender las experiencias, necesidades y emociones de otra persona. Aunque su origen se

[1] El Instituto Cervantes de Manila ofrece clases en el colegio Saint Pedro Poveda y en la universidad de La Salle y sus centros adscritos (Saint-Benilde y Angelo King).

encuentra en el ámbito empresarial[2], este recurso, en el que se analiza *qué piensa y siente, qué oye, qué ve* y *qué dice y hace* una persona, nos puede dar una perspectiva más clara sobre los cambios pedagógicos que experimentamos. Por ello, como punto de partida, tomamos esta herramienta para estructurar de forma clara y sencilla nuestras necesidades y las de los estudiantes en esta nueva era educativa.

1.1 El mapa de empatía del estudiante híbrido

Realizamos un cuestionario basado en las anteriores preguntas a aproximadamente 50 estudiantes en modalidad híbrida en educación reglada en Filipinas para observar si nuestras percepciones como docentes y las suyas eran similares respecto a los cambios metodológicos que estábamos experimentando.

Al ser preguntados por *cómo piensan y sienten*, apuntaron que en la modalidad presencial necesitan menos trabajo autónomo después de las clases y, además, se divierten más y se sienten más felices. Sin embargo, observamos porcentajes similares en su nivel de confianza y cansancio en ambas modalidades. Según los resultados, entienden mejor las explicaciones y las actividades en la modalidad presencial y la comunicación con el profesorado les parece más fácil y natural.

Observamos, a partir de sus comentarios, que las ventajas de la clase presencial parten del sentimiento de pertenencia al grupo, de una comunicación más eficaz y una sensación de mayor aprendizaje provocada porque se divierten más y el movimiento, como veremos después, les afecta positivamente. Por otra parte, consideran que la presencialidad también cuenta con la desventaja del estrés y el cansancio que supone trasladarse a sus centros educativos y apuntan que su autonomía como aprendientes es menor que en las clases en línea, donde sienten más seguridad con los materiales y las plataformas educativas. Los estudiantes con personalidades tímidas o más independientes apuntan que no se sienten cómodos en la esfera de la presencialidad y prefieren estudiar en línea.

1.2 El mapa de empatía del docente híbrido

Una vez tuvimos los datos comentados de los estudiantes, propusimos a los profesores del taller del encuentro que reflexionaran sobre su realidad en el aula bimodal y respondieran a las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son tus pensamientos y sentimientos?
- ¿Qué escuchas en este entorno?
- ¿Qué observas a tu alrededor?

---

[2] Dave Gray (2010). Más información disponible en https://hackmd.io/@ucompro/Hk0WSkSuP [Fecha de consulta 01.02.2024].

- ¿Cuáles son tus expresiones verbales y tus acciones?
- ¿Cuáles son tus necesidades en este contexto?
- ¿Cuáles son los desafíos y dificultades que experimentas?

A partir de sus respuestas, pudimos concluir que algunos docentes se sentían más vulnerables en el aula en línea, mientras que otros consideraban que tenían más control sobre la sesión programada. Además, comentaron las diferencias, no solo entre modalidades, sino entre distintos niveles de lengua. Al responder a las preguntas sobre sus percepciones, apuntaron que en las clases en línea había más silencios, más ruido y sonidos inconexos y, además, que muchas veces no podían ver a sus estudiantes porque no encendían la cámara, lo que provocaba una sensación de soledad y frustración. Añadieron también la idea de que podía haber más interrupciones porque la propia familia del estudiante podía aparecer en la videollamada. Al hablar de sus *dolores,* vimos cómo la mayoría de docentes expresaban su preocupación por conseguir cohesión en el grupo, navegar entre ambos mundos paralelamente y gestionar su propia energía.

Después de reflexionar sobre estas sensaciones, algunas personas señalaron que sus actuaciones como enseñantes en ambas modalidades eran similares, aunque en algunos casos, ante la pasividad de la clase en línea, podían exagerar más sus entonaciones o levantar el tono de voz.

En conclusión, podemos observar cómo la mayoría de profesores siente que las clases en línea son más impersonales, no cohesionan tanto el grupo, requieren más esfuerzo cognitivo debido a interrupciones o problemas técnicos y quedan en un segundo plano en la realidad bimodal del aula. Ante la problemática, consideran que materiales diseñados específicamente para ambas realidades facilitaría su desempeño en los cursos.

A partir de aquí, nos propusimos dar respuestas metodológicas a las carencias y problemáticas encontradas en una y otra realidad y, para ello, nos adentramos en el estudio de un nuevo enfoque educativo, sus propuestas y posible puesta en práctica.

2. LA METODOLOGÍA HÍBRIDA

Este nuevo enfoque del que hablamos y los retos que enfrentamos se enmarcan en la llamada *metodología híbrida*, o lo que Cassany (2021) denomina *aula postpandémica* o *aula plus* que «es básicamente presencial, pero con el añadido de una plataforma digital, un entorno virtual de aprendizaje (EVA) que puede ser Zoom, Edmondo, un lugar en la nube, etc.». Este enfoque híbrido busca fusionar lo mejor de ambos mundos, proporcionando una experiencia educativa enriquecida que aprovecha las ventajas de la interacción cara a cara y las oportunidades ofrecidas por las herramientas digitales.

Con el propósito de alcanzar este objetivo, nos hemos fundamentado en el marco teórico de la Comunidad de Investigación (Garrison, Anderson y Archer, 2001), CoI, por sus siglas en inglés. Este enfoque no solo respalda la investigación guiada, sino que también identifica las actividades de enseñanza ofreciendo orientación fundamentada en teoría y práctica, tanto para el contenido como para los procesos, dentro del contexto del aprendizaje combinado. Además, la guía experta proporcionada por los docentes en el momento oportuno fomenta la participación y la realización de actividades aplicativas compartidas. Esto resalta la importancia de crear comunidades de investigación en el aula, ya sea en modalidades cara a cara, en línea o de manera mixta.

Cabe destacar que esta metodología representa una de las aproximaciones pedagógicas más ampliamente investigadas en entornos universitarios y colegiales. La idea de la misma es que la experiencia educativa debe tener en cuenta el *compromiso con los objetivos,* el *compromiso con los materiales* y el *compromiso con las personas*. En este sentido, cada uno de los compromisos se relaciona con el papel del docente y su tratamiento de los mismos, ya que debe regular el aprendizaje para conseguir los objetivos, apoyar el discurso de los materiales proporcionados y modular el ambiente y las emociones en el aula. Por último, el enfoque CoI tiene en cuenta el componente social y cognitivo del proceso enseñanza-aprendizaje y los regula teniendo en cuenta el contexto educativo.

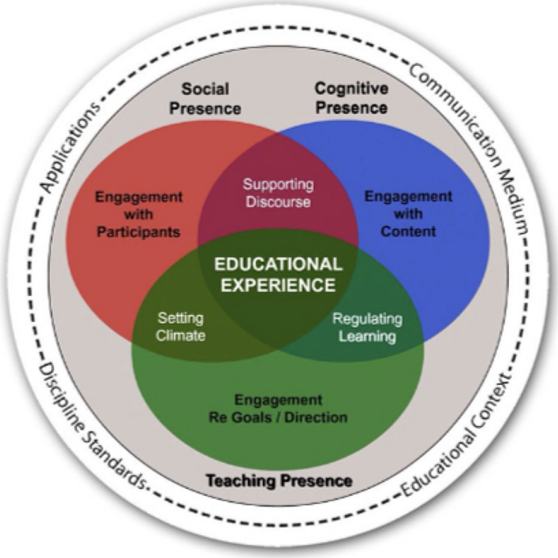


Imagen 1. CoI Framework (Garrison, Anderson y Archer, 2000).

Al observar los cambios metodológicos en la actualidad en relación con el *aula plus* y teniendo en cuenta nuestros *mapas de empatía* –tanto de estudiantes como de docentes–, intentaremos ahora mostrar herramientas y estrategias para cumplir con los compromisos antes descritos y suplir las posibles carencias de la presencialidad y la virtualidad, consideradas ahora dos prismas de un mismo plano.

3. COMPROMISO CON LOS OBJETIVOS

Como profesores de ELE nos guiamos por los objetivos generales y específicos que detallan el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) y el Marco Común Europeo de Referencia (MCER). En este sentido, consideramos que en los contextos educativos formales que hemos descrito, podemos llegar a lo planteado por los documentos de referencia a partir de otro objetivo más general y previo a la adquisición de la lengua, que es poner al estudiante en el centro. Es decir, analizar su contexto, entender sus circunstancias y, además de ser *facilitadores*, ser *ayudadores* en su proceso de enseñanza.

El contexto de nuestros estudiantes filipinos está condicionado por largas horas en los centros educativos y metodologías en las que la evaluación suele estar basada en una gran cantidad de exámenes. Al cansancio cognitivo que todo ello supone, podemos añadir el propio cansancio físico que experimentan por pasar largas horas en el tráfico y la incertidumbre de que se cancelen más clases de las previstas por razones meteorológicas o desastres naturales. Además, no podemos olvidar que son adolescentes o jóvenes cuyos intereses no solo tienen que ver con sus estudios o carreras. Por otra parte, el alumnado pertenece a la llamada generación de los *nativos digitales,* pero esto no significa que sean nativos de la *digitalización educativa* (Prensky, 2013). Es decir, aunque controlen perfectamente las redes sociales, la creación y edición de vídeos o posters, no tienen por qué conocer las herramientas educativas con las que trabajamos (documentos de trabajo compartidos, entornos virtuales de aprendizaje, etc.) o cómo curar los contenidos de la red.

En este sentido, nuestro objetivo como *ayudadores* parte de buscar estrategias y herramientas que les faciliten su inmersión en el nuevo modelo híbrido, tengan en cuenta sus necesidades como generación y como individuos y los acompañen emocional y pedagógicamente en su desarrollo personal y académico. Para ello, proponemos el diseño de *cápsulas de acompañamiento* y el uso óptimo de los *espacios de comunicación híbridos*.

3.1 Cápsulas de acompañamiento

Esta herramienta consiste en el diseño de instrucciones claras y visuales para cualquier situación que pueda ocurrir durante el curso. A partir de un análisis previo de las circunstancias antes explicadas creamos distintas *cápsulas de acompañamiento* a las que pueden recurrir fácil y rápidamente en el caso de que surja un imprevisto, no recuerden algo o necesiten confirmar cualquier detalle de la clase. Debemos tener en cuenta que al contar con clases en línea y presenciales en el mismo curso o clases presenciales con trabajo autónomo en plataformas virtuales de aprendizaje estamos multiplicando la información que deben retener (aula o enlace de *zoom*, *moodles*, libros, presentaciones y actividades, horarios, etc.).

En realidad, son instrucciones que normalmente ofrecemos el primer día de clase, pero si las diseñamos de una forma simple y accesible, conseguimos reducir la frustración o el nerviosismo del alumnado y, además, son siempre conscientes de las consecuencias de cualquier cambio que pueda surgir antes de que suceda (cancelación de clases presenciales, plazos, etc.).



Imagen 2. Ejemplo de cápsula de acompañamiento (creación propia).

3.2. Espacios de comunicación híbridos

Desde el año 2020 la enseñanza se adentró en espacios virtuales de aprendizaje (*moodle, canvas, google classroom,* etc.) de forma abrupta y apresurada, y en su inicio fueron usadas por muchos de nosotros como simples repositorios de materiales de todo tipo: documentos *word* o *pdfs*, presentaciones, etc., en un intento de trasladar la presencialidad a la virtualidad rápidamente. El avance en herramientas de creación de contenidos y materiales –incluso ya con ayuda de la Inteligencia Artificial– nos ha permitido revolucionar este espacio para que en la actualidad sea la columna vertebral de nuestros cursos –tanto presenciales, como en línea o híbridos–. Es decir, la idea del *aula plus* (Cassany, 2021) no es otra que tener en cuenta estos espacios virtuales y no usarlos de nuevo como herramientas complementarias o simples repositorios de materiales.

No podemos olvidar que en la actualidad ya no existen dos realidades diferenciadas, sino que la presencialidad y los espacios virtuales son dos partes de un mismo todo. El espacio del aula física ha abierto sus puertas y ventanas y el aprendizaje ya no solo ocurre allí, sino en cualquier momento y desde cualquier lugar con la ayuda de un buen uso de los entornos virtuales de aprendizaje (diseño de tareas, actividades interactivas, cuestionarios, foros de debate, de dudas, documentos de trabajo compartidos, calendario con fechas fijadas, itinerarios de contenidos y objetivos del curso, etc.).

Esta herramienta nos ayuda en nuestro objetivo como docentes porque, en primer lugar, acompañamos a los estudiantes, ya que siempre tienen un punto de referencia al que dirigirse y les facilitamos la información porque pueden encontrarla en cualquier momento. En segundo lugar, fomentamos el aprendizaje autónomo (revisión de contenidos, anticipación de los mismos) y también el colaborativo (grupos de trabajo o documentos compartidos). Por último, personalizamos las retroalimentaciones y potenciamos la evaluación formativa a partir de correcciones y comentarios individualizados.

4. COMPROMISO CON LOS MATERIALES

En relación con los entornos virtuales de aprendizaje y fijándonos ahora en nuestro compromiso como docentes con los materiales que les ofrecemos a los estudiantes, debemos tener en cuenta que estos también deben cambiar y evolucionar a otros formatos distintos de los tradicionales en la clase híbrida.

De acuerdo a Beatty (2019:3) es esencial considerar cuatro *factores* clave para seleccionar y diseñar los materiales de esta nueva clase:

- Equivalencia de experiencias, que implica garantizar que tanto los componentes en línea como los presenciales ofrezcan experiencias educativas de alta calidad y que los estudiantes tengan oportunidades equitativas de aprendizaje en ambos entornos.

- Reusabilidad o la capacidad de uso de un mismo material en diferentes contextos.
- Accesibilidad, es decir, que pueda ser utilizado en las diferentes modalidades.
- Elección del estudiante en el modo de participación.

En un entorno en el que los estudiantes cuentan con acceso a Internet y disponen de dispositivos, especialmente al matricularse en un curso de modalidad híbrida, los *materiales digitales* emergen como la opción más idónea, destacando especialmente por su capacidad de reutilización. La versatilidad de los *materiales digitales* permite su uso tanto en el aula presencial, aprovechando la tecnología disponible, como en el entorno en línea, ofreciendo así una solución más adaptable. Además, aportan una accesibilidad considerable al facilitar el aprendizaje desde diversas ubicaciones y dispositivos, superando las limitaciones asociadas a la rigidez de los materiales físicos utilizados en las clases presenciales.

Por eso, debemos dirigirnos hacia la versión digital del manual seleccionado al momento de planificar, aprovechando así las ventajas de accesibilidad, actualización instantánea y facilidad de distribución que ofrece el formato digital, contribuyendo a una planificación más eficiente y adaptada a las dinámicas contemporáneas de aprendizaje.

En este proceso de adaptación a entornos educativos que oscilan entre lo presencial y virtual, lo individual y lo grupal, buscamos ajustarnos a las necesidades de los estudiantes. En este sentido, la metodología y los recursos asociados a la clase invertida se revelan como la elección perfecta para esta nueva forma de enseñar. Esta metodología actúa como una herramienta que desplaza el contenido fuera del aula a través de diversos materiales, como vídeos, lecturas en línea, plataformas interactivas y foros de discusión, aprovechando las distintas formas de comunicación que ofrece el entorno de aprendizaje.

En un contexto híbrido, esta metodología permite una personalización más profunda del aprendizaje, delegando a las máquinas aquellas tareas que pueden ser monitorizadas por algoritmos. Además, confiere una relevancia especial al aula presencial, considerándola un espacio fundamental para abordar dudas y compartir experiencias. En suma, la metodología de *clase invertida* emerge como una respuesta adaptativa y eficiente a las demandas de la enseñanza contemporánea.

5. COMPROMISO CON LAS PERSONAS

Para terminar el recorrido por la teoría propuesta por el *CoI Framework*, nos fijaremos en el que consideramos más relevante en cualquier proceso enseñanza-aprendizaje: el *compromiso con las personas*. Como ya comentamos al inicio del artículo, nuestro objetivo primero es dar respuestas a los posibles problemas que experimentan los estudiantes y acompañarlos y ayudarlos en su desarrollo académico, pero también personal y emocional. Debido a esto, vamos a intentar

encontrar soluciones a las posibles carencias que observamos en el cambio del *espacio* en el modelo híbrido, así como en el *movimiento* o la falta de sentimiento de grupo o guía.

Es importante enfatizar en este momento que la mayoría de los estudios revisados sobre las percepciones de los estudiantes en la educación señalan que, para ellos, un buen profesor está determinado por atributos valóricos más que por su conocimiento o dominio de herramientas. Esto quiere decir que cualquier estrategia que utilicemos para mejorar su bienestar –y el nuestro– en el aula, nos acercará más a los estudiantes y, además, se verá reflejado positivamente en su adquisición de la lengua o en su aprendizaje general.

5.1. El espacio

El *aula* es un espacio para la socialización y la comunicación significativa entre estudiantes y con docentes. Sabemos que una gestión efectiva del espacio y de la posición de los participantes contribuye a la cohesión del grupo y al aprendizaje cooperativo. En este sentido, el aula física nos ofrece muchas posibilidades para cambiar el mobiliario, añadir rincones, crear estaciones de aprendizaje, cambiar los focos de atención dependiendo del objetivo que busquemos en cada momento, hacer uso de paredes, pizarra, mesas, sillas, suelo, etc. Además, podemos añadir la experiencia fuera del aula, en el propio centro educativo o en el exterior.

Este espacio se ve reducido en las clases en línea y podemos encontrar diferencias abismales en las dinámicas que integramos en un mismo curso dependiendo de la modalidad en la que nos encontremos uno u otro día. Es por eso que podemos repensar el espacio virtual y observar con perspectiva las posibilidades que este nos ofrece.

5.1.1 Integración de nuestro entorno físico

En primer lugar, creemos que las clases en línea desde casa nos ofrecen la experiencia de integrar nuestra propia vida y aprovechar nuestro entorno como motivación o punto de partida de las sesiones. Es decir, el hecho de tener mascotas, a un familiar alrededor, poder mostrar nuestros espacios o rutinas pueden ser herramientas muy valiosas. Un ejemplo concreto consiste en que los estudiantes muestren por la cámara sus objetos más valiosos, su casa y las distintas habitaciones o nos presenten a alguna persona que tengan cerca. Todo esto no solo repiensa el espacio, sino que favorece el sentimiento de pertenencia al grupo porque los estudiantes se conocen más y, por tanto, conectan más entre ellos y con el docente, que también participa en la invitación a su espacio personal.

Otra dinámica concreta para romper los moldes espaciales puede consistir en pedirles a los estudiantes que hagan un camino que suelen hacer y lo graben

describiendo lo que ven. Si es posible, pueden hacerlo de forma sincrónica con la clase en línea para que el resto del grupo también haga ese paseo imaginario cerrando los ojos y pensando en las descripciones que ofrecen sus compañeros.

5.1.2 Conciencia sobre su/nuestro espacio

Incidir sobre la propia conciencia del espacio en el que estamos y están los estudiantes parece algo imprescindible si queremos potenciar el lugar donde se desarrolla el curso. Dedicar un tiempo concreto a reflexionar sobre el lugar donde tienen acceso a las sesiones en línea, qué pueden mejorar de ese espacio para sentirse más cómodos o cómo potenciarlo puede ser una preparación al curso muy interesante desde el punto de vista de la conexión con el entorno y con la clase.

Una propuesta es preguntarles a los estudiantes el primer día del curso dónde están, cómo es ese espacio, si se sienten cómodos y qué quieren cambiar para sentirse en un ambiente más relajado y amable. Como ejemplo concreto, una estudiante expresó su gusto por las plantas y, como se conectaba desde el campus a estas clases, no podía decorar su espacio con ellas. A las semanas fabricó un pequeño árbol con figuras de lego que lleva con ella en la mochila en las sesiones en línea y también presenciales.

En conclusión, podemos dar rienda suelta a nuestra y, sobre todo, a su imaginación para que desarrollen estrategias de autonomía y también de autocuidado en su formación académica.

5.2 El movimiento

Con la irrupción de la pandemia, transitamos forzosamente de un espacio físico que podía estar lleno de dinamismo, en el que podíamos interactuar directamente con los estudiantes, variar agrupamientos, explorar cierta información en las paredes, descubrir objetos ocultos y hasta bailar juntos, a un entorno en el que nuestro cuerpo se veía confinado frente a una pantalla. En ese momento, el movimiento se limitaba mayormente a desplazar el ratón de nuestro ordenador hacia abajo en una página web. Con todo esto entendimos que el cansancio cognitivo se agravaba y el ritmo de aprendizaje disminuía.

Numerosas investigaciones sugieren que el movimiento está vinculado al aprendizaje de idiomas en los primeros años de vida y es, en general, una fuente esencial de conocimiento. Como comentan Learreta y Ruano (2021):

> El movimiento dinamiza, permite el desplazamiento por el espacio, se acompasa con el ritmo, fomenta la interacción personal, y supone una ruptura con una actividad estática. El movimiento oxigena los músculos, ventila los pulmones, imprime activación a la persona, reactiva su atención, exige implicación, y todas estas acciones son reparadoras frente a actitudes de concentración, inmovilismo y fatiga mental.

Es, por tanto, imperativo integrarlo en nuestras aulas –en todas las modalidades– para potenciar el aprendizaje, fortalecer la cohesión social, mejorar la comunicación y, en última instancia, permitirles a los estudiantes oxigenarse y reactivar la atención.

5.2.1 Ejercicios de gimnasia cerebral

El reto al que nos enfrentamos en la actualidad en este sentido, puede tener que ver con cómo incorporamos rutinas de movimiento en el entorno virtual. Los *ejercicios de gimnasia cerebral*, por ejemplo, son una interesante forma de integrar las pausas activas en nuestra secuencia de clase. Estos son ejercicios corporales sencillos diseñados para conectar ambos hemisferios cerebrales y podemos utilizarlos con diversos propósitos, ya que contribuyen a mejorar la concentración de los estudiantes, estimulan la actividad cerebral reduciendo el estrés y la fatiga mental y fomentan el pensamiento creativo.

En cuanto al momento oportuno para implementarlos, resulta beneficioso introducir estos ejercicios durante las pausas programadas ya que mantienen a los estudiantes comprometidos y con energía. También se pueden utilizar antes de momentos clave, como la presentación de nuevos conceptos o la realización de evaluaciones, para ayudar a los estudiantes a estar más alerta y receptivos.

5.2.2 Brain breaks

Similares a los ejercicios de gimnasia cerebral son los *brain breaks* o descansos cerebrales que han ganado popularidad a partir de la pandemia. Aunque no están específicamente diseñados para sincronizar ambas partes del cerebro, resultan útiles para revisar contenidos o emplear el lenguaje de manera lúdica y en movimiento.

Por ejemplo, se pueden realizar actividades como la percusión corporal utilizando palabras de un campo semántico específico de la unidad. Otra opción es elegir entre dos alternativas y realizar una acción asociada a esa elección. Así, si prefieres el mar, puedes hacer 10 segundos de sentadillas; si prefieres la montaña, 10 segundos de saltos de tijera. Además, otra dinámica interesante es traer un objeto que rime con una palabra proporcionada por el profesor. *Campamento Norte*[3] ha recopilado una variedad de opciones fascinantes para incorporar en nuestras clases, con contribuciones de profesores de todo el mundo.

De todas maneras, en un entorno completamente virtual, es esencial considerar actividades que integren el movimiento en el espacio para acercar nuestra realidad al entorno compartido a través de la pantalla. Ejemplos de esto incluyen el uso del *padlet* como catalizador de la conversación, abriendo así una ventana

---

[3] Puedes explorar sus sugerencias en su sitio web: https://campamentonorte.com/brain-breaks-en-la-ensenanza-online/

al mundo personal de los estudiantes. Pueden capturar imágenes de elementos en su entorno, como mostrar y describir lo que ven, o incluso traer objetos con características específicas, algo especial para ellos, su jersey favorito o un objeto que rime con «tijera».

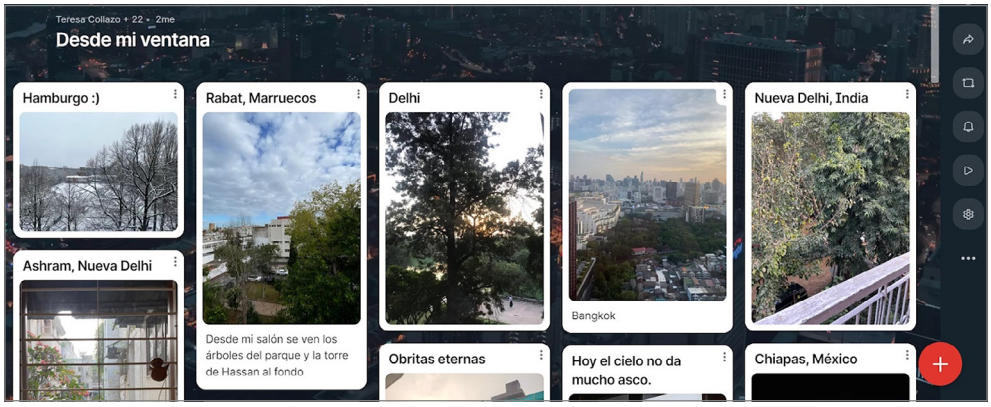


Imagen 3. Actividad realizada en el taller del encuentro para insuflar movimiento en la sesión: *¿Qué ves desde tu ventana?*

5.3 Las tutorías

Las *tutorías* representan oportunidades cruciales para orientar a los estudiantes en entornos educativos complejos que abarcan diversas modalidades y espacios. Estos encuentros individuales desempeñan un papel fundamental al proporcionar un espacio dedicado a abordar dudas, tomar decisiones y evaluar el progreso académico. Constituyen elementos esenciales para la implementación de un enfoque de aprendizaje personalizado, actuando como el vínculo entre la autonomía del alumno y el avance colectivo. De esta forma, Arcos (2020) afirma que «reforzar la atención tutorial a los alumnos, sobre todo a los más vulnerables, y replantear las actividades son dos de las claves para que la educación híbrida –presencial y virtual– tenga éxito».

El objetivo principal de las tutorías es mejorar el compromiso del estudiante al fomentar la resolución de sus propios problemas. Pero además, sirven como una herramienta efectiva para organizar y gestionar el tiempo de dedicación del profesor. En el contexto de entornos virtuales, donde la ubicuidad es característica distintiva y la integración en la vida del aprendizaje ocurre en todo momento, es crucial establecer horarios específicos para abordar dudas. Esto evita que la asistencia docente se convierta en una carga constante y organizada, permitiendo una gestión más efectiva de la enseñanza híbrida. Además, estos espacios, bien utilizados, nos permiten crear dinámicas en las que nos enfoquemos en aquellos aspectos que durante el curso no podemos tratar por falta de tiempo o herramientas.

5.4.Grupos de trabajo virtuales

Por último, nos gustaría abordar la idea de la creación de *grupos de trabajo*, ya que en un entorno híbrido de enseñanza puede ser clave para consolidar una red de apoyo entre los estudiantes. Con la creación de estos grupos, los propios estudiantes se asignarán distintos roles, lo que fomenta la colaboración y asegura la eficacia del equipo.

Estos roles pueden ser muy variados y, además, pueden cambiar a lo largo del curso, pero entre ellos podemos destacar algunos que nos resultan muy interesantes para el aprendizaje colaborativo, como el *coordinador/moderador,* que se encarga de dirigir las reuniones, da la palabra a todos los miembros y modera las discusiones. Otro estudiante puede encargarse de ser el *responsable de tareas/ proyectos* y se responsabiliza de asignar tareas específicas a cada persona del grupo y garantiza que se cumplan los plazos establecidos. El rol del *experto lingüista* se enfoca en el contenido académico, revisa errores, consulta e investiga información adicional. Por último, podemos añadir el rol de *animador/motivador* que fomenta un ambiente positivo y motivador, reconoce los logros del grupo y alienta la participación activa.

Según Cassany (2021), no puede haber aprendizaje sin cooperación y colaboración y apunta que los roles antes descritos proporcionan una distribución clara de responsabilidades y aseguran que cada persona del grupo contribuya de manera significativa al éxito general del equipo.

No podemos olvidar que el rol que desempeñe cada estudiante puede ajustarse dependiendo de las necesidades concretas del grupo y también debería cambiar para que todos tengan la oportunidad de asumir distintas responsabilidades a lo largo del tiempo.

CONCLUSIÓN

A lo largo de estas páginas hemos intentado hacer un recorrido por el impacto que ha tenido la nueva modalidad híbrida en la educación de lenguas en centros de educación formal, donde el *aula plus* está implantándose y tomando aún forma. Una vez sentadas las bases de esta metodología, nos hemos fijado en la experiencia educativa a partir de tres ejes que se basan en el compromiso con los objetivos, los materiales y las personas y hemos intentado mostrar luz sobre algunas problemáticas que nos surgen.

De esta forma, en relación con el compromiso con los objetivos, podemos observar una falta de dirección tanto en estudiantes como en docentes, que podemos suplir con un buen uso de los espacios de comunicación híbridos o entornos virtuales de aprendizaje, ejes vertebradores de nuestros cursos. Además, añadir pequeñas cápsulas de acompañamiento con instrucciones claras, accesibles y

concretas alivian al estudiante de la incertidumbre o de la sorpresa. En cuanto a nuestro compromiso con los contenidos, parece claro que un buen material digitalizado que sea accesible en ambas modalidades es la clave para el equilibrio entre ambos mundos y la herramienta indispensable en la evolución hacia la clase invertida. Por último, el compromiso con las personas pasa por atender a la falta de cohesión grupal que pueda surgir o al cansancio cognitivo de las diversas modalidades y, para eso, es indispensable que integremos sus espacios personales también en el aula, fomentemos el movimiento en las clases en línea y les guiemos a partir de tutorías y grupos de trabajo con distintos roles asignados.

En definitiva, la idea principal es considerar el cambio en las metodologías educativas como posibilidades y oportunidades para potenciar lo mejor de ambos mundos que parecen ser ya el mismo. Los profesores debemos adaptarnos a todo ello entendiendo que esa adaptación es lo que mejor podemos y sabemos hacer.

BIBLIOGRAFÍA

Argos, A. (2020). «El éxito del modelo híbrido pasa por intensificar la tutoría». *Magisnet*. Documento de Internet disponible en: https://www.magisnet.com/2020/09/el-exito-del-modelo-hibrido-pasa-por-intensificar-la-tutoria/ [Fecha de consulta 01.02.2024].

Beatty, B.J. (2019). *Hybrid-Flexible Course Design*. San Francisco State University: Tech Books. Libro disponible en: https://edtechbooks.org/HyFlex [Fecha de consulta 01.02.2024].

Broadbent, J., Ajjawi, R., Bearman, M., Boud, D., Dawson, P. (2023). «Beyond emergency remote teaching: did the pandemic lead to lasting change in university courses?». *International Journal of Education Technology in Higher Education* 20 (1): 58.

Cassany, D. (2021). *El arte de dar clase*. Barcelona: Anagrama.

Delgado, A.J., Wardlow, L., Mcknight, K., O'malley, K. (2015). «Educational technology: A review of the integration, resources, and effectiveness of technology in k-12 classrooms». *Journal of Information Technology Education 14*.

Garrison, D.R., Anderson, T., Archer, W. (2001). «Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education». *American Journal of distance education* 15(1): 7-23.

Learreta, B., Ruano, K. (2021). *El cuerpo entra en la clase. Presencia del movimiento en las aulas para mejorar el aprendizaje*. Madrid: Narcea Ediciones.

Prensky, M. (2013). *Enseñar a nativos digitales*. México: SM Ediciones.

Vaughan, N.D., Cleveland-Innes, M., Garrison, D.R. (2013). *Teaching in blended learning environments: Creating and sustaining communities of inquiry*. Edmonton: Athabasca University Press.