El aprendizaje mixto *(blended learning)* o cómo potenciar el aprendizaje colaborativo entre los alumnos más allá de las clases presenciales

Cristina Trujillo, Isabel Pérez Cano y Faria Essenwanger
Nordakademie – Hochschule der Wirtschaft, Elmshorn (Alemania)

1. INTRODUCCIÓN

Los llamados «entornos de aprendizaje mixtos» o «híbridos» se están convirtiendo cada vez más en un componente esencial de la enseñanza en las universidades alemanas. La razón de este fenómeno es que tales entornos ofrecen excelentes opciones de diseño de actividades centradas en el protagonista del proceso de aprendizaje, que no es otro que el alumno en sí. Esta premisa básica de la teoría constructivista del aprendizaje es la que subyace al concepto de «aprendizaje mixto» desarrollado en el Departamento de Español de la Escuela Técnica Superior de Economía Nordakademie (Elmshorn, Alemania), en el que las clases presenciales se combinan con sesiones *online* que permiten al alumno avanzar en su proceso de aprendizaje más allá de la clase semanal con el docente.

En el apartado número dos del presente trabajo haremos una breve introducción a la teoría constructivista desde la perspectiva del docente, del alumno y de la metodología. Asimismo, nos detendremos en el concepto de «aprendizaje colaborativo» que, como veremos, es la plasmación pedagógica de un método de trabajo de carácter constructivista. En el apartado tres expondremos el concepto de «aprendizaje mixto» o «híbrido» y nos detendremos en dicho concepto, desarrollado para los cursos de la asignatura de Español de nuestro centro. En el apartado cuatro nos meteremos de lleno en la presentación de una unidad didáctica elaborada en este marco. En el apartado cinco presentaremos algunas conclusiones basadas en nuestra experiencia didáctica en el aula.

2. CONSTRUCTIVISMO

Actualmente, la mayor parte de los escenarios mixtos que pueden considerarse exitosos para el aprendizaje de lenguas se sustentan en el constructivismo pedagógico, que a su vez está basado en la teoría constructivista del conocimiento[1].

Ya no se piensa que la adquisición de conocimiento —y, por supuesto, también de competencias—, sea el resultado de la instrucción formal en clase, en la que el docente transfiere conocimiento al alumno, sino que se considera resultado de la interacción de las capacidades y esquemas cognitivos del aprendiente con el *input*. El constructivismo pedagógico propone un paradigma donde el aprendizaje se considera un proceso dinámico, colaborativo e interactivo del alumno, cuyo resultado es la auténtica construcción de sus propios esquemas semánticos, lo que conlleva a una reestructuración de las redes neuronales del alumno (Elbert y Rockstroh 2012). La condición *sine qua non* para que el aprendizaje pueda producirse es que exista una conexión entre el nuevo *input* y las competencias previas del aprendiente, que servirán de base sobre la que construir el nuevo conocimiento, que solo así será significativo para el aprendiente[2]. El aprendizaje es, pues, un proceso de reconstrucción del cerebro del alumno.

En este marco teórico, el concepto de «enseñanza» como tal pierde valor y gana peso el de «aprendizaje». Con ello cambia también el papel de los diferentes actores implicados en el proceso: profesor, alumno y metodología. El profesor transfiere su papel protagonista al alumno. Se le considera como un *facilitador* del aprendizaje, cuya labor es acompañar al alumno durante el proceso y darle las herramientas, las oportunidades y los entornos para su formación que le permitan construir sus propios conocimientos y procedimientos para resolver una situación problemática, lo que implica que sus ideas se vayan modificando durante el proceso y siga aprendiendo, en el mejor de los casos, a lo largo de toda la vida (Underhill 2000: 147).

El alumno se considera el agente principal que tiene que tomar las riendas de su propio aprendizaje de forma activa con el fin de que dicha construcción sea posible. Para ello es imprescindible que sea consciente de su propio estilo de aprendizaje[3], que sienta los objetivos del mismo y que decida libremente la inversión de

---

1 *Vid*. Rey (2009: 31) y Höbarth (2010: 15) sobre las diferentes teorías de aprendizaje de lenguas y, en especial, del constructivismo.

2 Rogers (1969: 114) define el aprendizaje significativo, el segundo de los diez Principios del Aprendizaje que propone, del siguiente modo: «Significant learning takes place when the subject matter is perceived by the student as having relevance for his/her own purposes, when the individual has a goal he/she wishes to achieve and sees the material presented to him/her as relevant to the goal, learning takes place with great rapidity».

3 Sobre los diferentes estilos de aprendizaje, recomendamos la página de internet del psicólogo y pedagogo austriaco Werner Stangl, accesible en este enlace: <http://www.stangl-taller.at/ARBEITSBLAETTER/LERNEN/Lernstrategien.shtml> (última consulta: 5.7.2015).

tiempo y trabajo necesaria para alcanzar las metas. En definitiva, que se convierta en lo que en la literatura sobre el tema se denomina «aprendiente autónomo»[4].

La metodología se basa en el llamado «constructivismo social»[5] que sugiere que el alumno puede construir su propio conocimiento a través de la interacción, la colaboración y la comunicación activa con otros aprendientes. De esta manera, el alumno adquiere nuevos conocimientos, perspectivas y formas de reflexionar.

3. APRENDIZAJE MIXTO

Se denomina aprendizaje mixto, integrado o híbrido a aquel en el que los escenarios didácticos no se limitan a clases presenciales, o bien no se llevan a cabo exclusivamente en línea. Se trata de un concepto didáctico de modalidad semipresencial basado en la combinación de contextos de aprendizaje virtuales y no virtuales. En el presente trabajo usaremos los tres conceptos indistintamente: mixto, integrado e híbrido.

En la bibliografía sobre el tema Bachmann, Dittler, Lehmann, Glatz y Rösel (2002) y Dittler y Bachmann (2005) establecen una escala de *virtualización* de los diferentes escenarios híbridos que iría desde clases únicamente presenciales con algunos materiales disponibles en internet hasta escenarios completamente en línea, con una sesión presencial de toma de contacto.

Aunque según los más críticos no se trata de un concepto nuevo, es verdad que el interés ya no está en el concepto en sí, sino en la combinación de elementos virtuales y no virtuales que dan lugar a espacios didácticos que fomentan el aprendizaje autónomo. Tampoco parece ser relevante el mayor o menor porcentaje de actividades *online,* sino que lo realmente determinante es el concepto pedagógico que está detrás y la secuenciación de actividades *online* y presenciales para lograr que el aprendizaje sea coherente (Dziuban, Moskal y Hartman 2005).

En opinión de los defensores de esta metodología, un escenario híbrido puede potenciar la eficiencia de la comunicación cara a cara en el aula, junto con la flexibilidad que ofrece el trabajo *online*, de manera que el escenario de aprendizaje sea motivador y altamente eficaz (Trujillo y Essenwanger 2012).

---

4 Fomentar la autonomía del alumno, dentro de la competencia de aprender a aprender, es uno de los puntos clave recogidos en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002: 104). *Vid.* apartado 3.1. de este mismo trabajo.

5 *Vid.* sobre la aplicación de las premisas del constructivismo social, este enlace de la página oficial de la plataforma Moodle en internet: <http://docs.moodle.org/23/de/P%C3%A4dagogik#Zentrale_Aussagen_des_Sozialkonstruktivismus> (última consulta: 5.7.2015).

3.1. Aprendizaje mixto en los cursos de español de la Nordakademie

La mayor parte de los escenarios mixtos que pueden ser considerados actualmente como exitosos para el aprendizaje de lenguas se sustenta en el constructivismo pedagógico que hemos expuesto brevemente en el tercer apartado (Pablo Segovia 2011, Strasser 2011). El éxito de tales escenarios radica principalmente en que permiten un amplio abanico de aplicaciones didácticas en las que el aprendiente pasa a ser el centro del proceso. No solo se le da la posibilidad de acceder a su entorno de aprendizaje en cualquier momento y desde cualquier dispositivo con acceso a internet, sino que además se le permite fijar sus propios objetivos de aprendizaje dentro del marco establecido en el sílabo de la asignatura.

Así, hay alumnos que se limitan al mínimo exigido por este, mientras que otros estudiantes van mucho más allá, ya que aprovechan las herramientas de comunicación que plataformas de aprendizaje como Moodle ponen a disposición de los participantes. Dewe y Weber (2007: 83) señalan que el enorme potencial de los escenarios virtuales de aprendizaje radica precisamente en que fomentan la interacción entre estudiantes, y entre los estudiantes y el docente. Algunos estudios empíricos demuestran que el intercambio comunicativo sobre los contenidos de una materia entre los participantes de cursos en línea es mayor que en los cursos puramente presenciales (Glowalla, Glowalla y Kohnert 2002).

En el Departamento de Español de la Escuela Técnica Superior de Economía Nordakademie hemos desarrollado un concepto de aprendizaje mixto que, desde el punto de vista teórico, se basa en el constructivismo pedagógico y, desde el punto de vista de las actividades, se apoya en el modelo propuesto por Alonso, López, Manrique y Viñes (2005: 231ss.), que distingue tres tipos de actividades:

a. Actividades en la clase presencial.

b. Actividades asíncronas *online* que el alumno puede realizar de forma autónoma e independientemente del espacio y el tiempo. En nuestro caso, estas se ofrecen a través de la plataforma de aprendizaje Moodle.

c. Actividades síncronas *online* que se llevan a cabo en un aula virtual y que permiten el intercambio directo con el docente y con los otros participantes. Para ello, usamos el programa de *webconferencia* Adobe Connect[6].

El concepto de aprendizaje mixto que hemos desarrollado se integra en lo que Dittler y Bachmann (2005: 192) denominan «Concepto Integrativo», según el cual ambos componentes, el presencial y el virtual, son parte de un mismo engranaje en lo que respecta tanto a los contenidos como a la metodología. Cada uno de los

---

6 Página oficial de Adobe Connect disponible en internet en <http://www.adobe.com/de/products/adobe-connect.html> (última consulta: 7.7.2015).

componentes adopta un área específica, pero con tareas y metodologías similares, a través de cuyo ensamblaje se consigue la optimización del proceso de aprendizaje. Para que este concepto resulte eficaz es imprescindible que ambos componentes se integren en el concepto general.

En este punto es importante señalar que la mayoría de los escenarios de aprendizaje mixto que se recogen en la literatura actual sobre el tema se limitan a dos tipos de actividades entre todas las recogidas por Alonso, López, Manrique y Viñes (2005: 231), a saber, actividades asíncronas *online* y actividades en la clase presencial[7]. La desventaja es que el dominio de las actividades escritas *online*, por ejemplo, en una plataforma de aprendizaje como Moodle, no se corresponde con la propuesta del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), que propugna que las cuatro competencias básicas (hablar, escribir, escuchar y entender), así como la interacción misma, se fomenten con la misma intensidad. Esta es la razón por la que en el Departamento de Español de la Nordakademie se introdujo el uso de *webconferences* dentro del concepto «híbrido». Estas «conferencias *online*» permiten intensificar el trabajo colaborativo desarrollado en las actividades asíncronas *online* entre el docente y los estudiantes y los estudiantes entre sí. De esta manera es posible enlazar la posibilidad de comunicarse con las ventajas de la comunicación cara a cara, independientemente del lugar en el que se encuentren los participantes.

El concepto se ha desarrollado para nuestros cursos de nivel avanzado. En nuestra institución consideramos *avanzados* a aquellos estudiantes que llegan a nuestro centro con conocimientos adquiridos en la escuela secundaria. Sin embargo, la mayoría de los alumnos comienza en la Nordakademie en los cursos de principiantes absolutos.

Los cursos de estudiantes avanzados comienzan a partir del Nivel A2 del MCER y llegan hasta el nivel B1. Estos prevén sesiones presenciales de carácter semanal de dos horas de duración durante las nueve semanas que dura la fase teórica en nuestra institución[8]. En la mayoría de los cursos, las doce horas restantes que completarían el total de las treinta previstas por semestre se ofrecen *online*: seis de ellas en tres módulos de trabajo en la platafoma de aprendizaje Moodle y las seis restantes en sesiones síncronas de *webconferencia* con Adobe Connect (Trujillo y Essenwanger 2013).

Normalmente son dos los docentes que se ocupan de un curso de alumnos avanzados: un docente presencial y un tutor *online*. Ambos profesores están en estrecho contacto para el desarrollo del concepto y del curso durante todo el semestre. El docente presencial se ocupa de implementar el sílabo con ayuda del método

---

7 Cp. Strasser (2011) y Höbarth (2010).

8 El sistema de estudio en nuestro centro es un sistema dual. Las fases teóricas en las que los estudiantes asisten a las clases en la universidad se alternan con fases prácticas en las empresas de las que son empleados.

Colegas 1, de la editorial Difusión. En este caso el curso toma forma de seminario en el que el trabajo colaborativo, orientado a lograr los objetivos marcados por cada tarea, y la dinámica de grupos desempeñan un papel fundamental. La labor del tutor *online,* por su parte, es elaborar un entorno de aprendizaje virtual en el que los contenidos dados en la clase presencial puedan ser aplicados de forma más autónoma por los alumnos. Para ello, el docente tiene que decidir acerca de:

> el paradigma de aprendizaje óptimo para los contenidos que se están tratando;
>
> la implementación electrónica de los materiales e informaciones;
>
> la explotación didáctica de los mismos y
>
> el diseño más adecuado de las actividades.

Pero quizá su labor más importante sea acompañar, asesorar y *facilitar* el proceso de aprendizaje de los alumnos a través de un sistema de tutorización virtual, basado en la continua comunicación con el alumno y en la evaluación formativa a lo largo de todo su proceso de aprendizaje[9].

4. EJEMPLO DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA

A continuación vamos a presentar, a modo de ejemplo, la explotación didáctica de la unidad 9 del método *Colegas 1* (González y Martín 2007), de la editorial Difusión, en un curso de estudiantes de nivel avanzado de la asignatura de Español. El objetivo de esta unidad es que los alumnos sean capaces de desarrollar un nuevo producto y de presentarlo en público en la clase presencial al final de la unidad. Para ello, aprenderán a expresar planes, hablar de lo que se está haciendo, comparar y describir objetos (González y Martín 2007: 95). Con el fin de que la tarea final sea significativa para nuestros estudiantes, se incorporaron a la tarea original los siguientes aspectos de nivel B1:

- decidir el público objetivo;
- decidir el lugar de fabricación y el tipo de logística;
- decidir las estrategias de *marketing* y ventas considerando especialmente los canales de venta.

9 *Vid*. Finck y Joosten (2014) sobre la relevancia de la moderación *online* por parte del tutor *online* para el éxito de los cursos virtuales.

Como hemos mencionado en el apartado 3.1. y siguiendo a Alonso, López, Manrique y Viñes (2005: 231), en nuestro escenario de aprendizaje mixto se pueden observar tres áreas diferenciadas de acuerdo con el tipo de actividades propuestas:

A. Clase presencial

Se enmarca dentro del método comunicativo y está orientada a la acción siguiendo el enfoque por tareas (Nunan 1997, Esteire 2009). Podemos resumir la labor del docente presencial en los siguientes puntos:

- Preparar a los alumnos para que sean capaces de realizar la tarea final adaptada a un nivel B1 de la unidad 9 de *Colegas 1* de forma colaborativa. Para ello, el docente presencial proporciona a los estudiantes la posibilidad de formar grupos de trabajo que se mantendrán como tales tanto en la clase presencial como en el trabajo *online*.

- Concentrarse en el desarrollo y la práctica de las competencias orales.

- No olvidar que está tratando con un grupo heterogéneo con niveles diferentes de conocimiento y práctica. Por lo tanto, con el fin de desarrollar las competencias orales, es ineludible iniciar los temas con ejercicios que activen los conocimientos previos léxico-gramaticales en forma de colocaciones (Lewis 2002), que sirvan además para despertar el interés por el tema que se va a tratar y hacer patente su utilidad para la vida profesional de los aprendientes.

- Concentrarse en aquellas actividades de *Colegas 1* que los autores del libro denominan «actividades orientadas a la práctica», o lo que es lo mismo, actividades de aplicación, particularmente en aquellas que ejerciten las competencias orales y la interacción. Nuestros alumnos, al poseer un cierto nivel del idioma, no necesitan actividades «receptivas», que sirven para introducir de forma sistemática los contenidos de la unidad.

- Ofrecer materiales complementarios en forma de contenidos visuales o textos originales o manipulados que se engranan con las herramientas de la plataforma Moodle, con el objetivo de facilitar el léxico y las estructuras adecuadas para realizar una tarea de nivel B1. De esta manera, las partes de la tarea que han de prepararse en las clases presenciales y los materiales que se habrán de emplear son los siguientes:

– El grupo objetivo del producto que van a crear: diferencia entre el consumidor final y el industrial[10].

– Lugar de fabricación del producto: de la deslocalización a la relocalización[11].

– Canales de ventas del producto: tendencias y productos que más se venden en internet[12].



MÓDULO DE TRABAJO N°1

Tema: PACKAGING

Imagen de Martin Stuchl (montagar) con licencia de Creative Commons

1) Forma tu grupo de trabajo con otras 2 personas (en total sois 3)
1.1) Forma el grupo de trabajo con las personas con las que quieres trabajar la lección 9 tanto en la clase presencial como en moodle.
1.2) Comunícarse en el foro el nombre de las personas de tu grupo para que pueda abrir un wiki solo para vosotros.

FORO: "Mi grupo de trabajo"

2) ¿Qué es el packaging?

Describelo con tus palabras en el wiki de tu grupo

Wiki de Marvin, Hendrik y Birga
Wiki de Benjamino y Darya
Wiki de Jule y Torben
Wiki de Sandra y Katharina

3) Lee el texto de la página web de Lutravel y/o mira el vídeo de la empresa Tridimage desde el principio hasta el minuto 4'27".

¿Qué información nueva has obtenido? Completa el texto en el wiki de tu grupo con la nueva información.

4) Decide con tu grupo cuál de estos temas quieres profundizar y aplicar al nuevo producto que estás preparando para presentarlo en la clase presencial con Isabel.

Vas encontrar input sobre ambos temas en el vídeo de la empresa Tridimage:

- Importancia del envases (minuto 4'26" - minuto 6'57")
- Público al que va dirigido un producto (minuto 17'15" - minuto 21'10")

Comunícamelo en este foro:

FORO: En mi grupo vamos a trabajar el tema...

5) Completa en el wiki de tu grupo la información que has obtenido del tema elegido en 4) y aplícala al producto que estás preparando para presentarlo en la clase presencial con Isabel.

Imagen 1: Módulo en Moodle sobre la lección 9 de *Colegas* 1

10 Vídeo disponible en internet en <https://www.youtube.com/watch?v=UQo8NVxppuE&feature=youtu.be> (última consulta: 12.7.2015).

11 Página disponible en internet en <http://www.emprendedores.es/gestion/fabricar-en-espana-es-rentable> (última consulta: 12.7.2015).

12 Página disponible en internet en <http://www.lynkoo.com/comercio-electronico/tendencias-y-productos-que-mas-se-venden-por-internet> (última consulta: 12.7.2015).

B. Actividades asíncronas online en la plataforma de aprendizaje Moodle

Se trata de un aspecto nuevo de las tareas adaptadas a nivel B1. Las actividades van encaminadas a trabajar el tema del *packaging* del nuevo producto que tienen que presentar al final de la unidad en la clase presencial. En nuestra opinión, es el concepto inglés de *packaging* el que mejor define la unión de los conceptos de embalaje y diseño gráfico industrial. En este escenario *online* que supone Moodle, las tareas propuestas para la consecución del objetivo son aquellas que fomentan en los estudiantes las competencias escritas de forma colaborativa. Dichas tareas sirven, además, para preparar la sesión síncrona en *webconferencia*. Las actividades desarrolladas para la unidad 9 de *Colegas 1* en Moodle son las siguientes:

- De forma colaborativa en el *wik*i de su grupo de trabajo, los alumnos reflexionan sobre el concepto de *packaging*. La tarea consiste en elaborar un solo texto conjunto entre todos los integrantes del grupo, en el que los estudiantes plasmen la definición del concepto y todos aquellos aspectos que ellos consideren que hay que tener en cuenta a la hora de trabajar el tema *packaging*. Esta actividad sirve para reavivar sus conocimientos previos acerca del tema sobre los que van a empezar a *construir* su conocimiento nuevo.

- Se ponen a disposición de los alumnos los enlaces de la página web de una empresa española de diseño gráfico llamada Luisannet Arte y Tecnología[13] y los cuatro primeros minutos y medio del vídeo promocional de la empresa argentina Tridimage también de diseño gráfico[14]. Los alumnos eligen una de las dos opciones (o incluso las dos, si ellos quieren) con el fin de completar el concepto de *packaging* (que previamente habían definido según sus conocimientos iniciales) con la información nueva de la *wiki* de su grupo.

- A continuación eligen uno de los dos temas sugeridos para aplicar el tema del *packaging* al nuevo producto que han ido desarrollando a lo largo de las sesiones presenciales. Los temas son: la importancia del diseño del envase de un nuevo producto y la importancia de conocer al público al que va dirigido el producto en cuestión. Para ello, se les ofrecen como *input* dos secuencias del vídeo de la empresa Tridimage citado más arriba: la secuencia comprendida entre los minutos 4'28''-6'57'' para el tema relacionado con la importancia del diseño del envase y la secuencia contenida entre los minutos 17'15''- 21'10''para el tema que trata la importancia de conocer muy bien al público al que va dirigido el nuevo producto.

---

13 Página web disponible en internet en <http://www.luisan.net/diseno-grafico/diseno-packaging.html> (última consulta: 9.7.2015).

14 Vídeo disponible en internet en <https://www.youtube.com/watch?v=_PnkOR-AJN4> (última consulta: 9.7.2015).

- En el *wiki* del grupo y continuando con el trabajo colaborativo, los estudiantes tienen que desarrollar y aplicar a su nuevo producto lo aprendido sobre el tema elegido anteriormente.

La labor del tutor *online* en Moodle es apoyar a los alumnos en la realización de las tareas y estar a su disposición a través de los foros de la plataforma para cualquier consulta que quieran hacerle. Asimismo, refuerza con su retroalimentación positiva a los alumnos más comprometidos con la tarea y trata de animar a aquellos más rezagados para que trabajen más. Una vez que los alumnos han escrito los textos en el *wiki*, el tutor *online* marca los posibles errores sin dar en ningún momento la solución a ninguno de ellos. Lo que se pretende con ello es que el alumno sea capaz de reflexionar sobre sus propios errores, encontrar la forma correcta por sí mismo y avanzar así en su proceso de aprendizaje.

C. *Actividades síncronas* online *mediante webconferencia con Adobe Connect*

El tutor *online* crea un aula virtual exclusiva para el grupo de alumnos en cuestión, los cuales tienen desde el principio derechos de *moderador,* lo que significa entre otras cosas que pueden emitir imagen y sonido, compartir su pantalla y subir al aula cualquier archivo almacenado en su ordenador. Entre las principales ventajas que ofrece Adobe Connect están los «grupos de trabajo». Son aulas virtuales menores en las que los estudiantes pueden trabajar en pequeños grupos. Esta herramienta permite llevar al aula virtual las dinámicas de grupo cuya aplicación se reservaba hasta ahora al aula presencial. Las actividades diseñadas para ser trabajadas mediante *webconferencia* son las siguientes:

- Reunidos en el aula menor que mencionábamos más arriba, los mismos integrantes del grupo que han trabajado en la clase presencial y en Moodle elaboran un catálogo de preguntas sobre el concepto del *packaging* con el fin de obtener la información del resto de grupos. El objetivo de esta actividad es verificar si todos los grupos tienen el mismo concepto o si, por el contrario, hay aspectos que difieren en uno o en otro grupo.

- En el pleno se comparan las preguntas y se resuelven los posibles problemas lingüísticos que pudieran haberse dado durante la primera sesión grupal.

- Se forman nuevos grupos de trabajo con estudiantes provenientes de los diferentes grupos originales. Se trata ahora de que los alumnos recaben información del resto de sus compañeros usando el catálogo de preguntas elaborado en la ronda de trabajo anterior.

- De nuevo en el pleno los estudiantes presentan la información que han obtenido de sus compañeros.

- Se tratan los errores de forma colaborativa en el *wiki* de grupo. Lo interesante de hacer las correcciones de sus propios textos en *webconferencia* es que los estudiantes pueden hacerlas en ese instante de forma colaborativa y síncrona e incluso con la ayuda de sus compañeros a la hora de reflexionar sobre sus propios errores. Solo al final de la sesión se aclaran en el pleno aquellos errores que los alumnos no hayan podido identificar y corregir. Para que los alumnos puedan llevar a cabo esta parte de la sesión, se vuelven a emplear las aulas menores de las que dispone Adobe Connect.

La labor del tutor *online* en *webconferencia* tiene principalmente tres funciones. Por un lado, modera la sesión en Adobe Connect. Esto significa que decide la formación de los grupos, teniendo en cuenta si coinciden o no con los grupos formados en la clase presencial, dependiendo de la actividad propuesta. Por otro lado, debe fomentar y motivar la interacción entre los estudiantes, reforzando sus habilidades y apoyándolos en aquellos aspectos en los que los estudiantes se sientan inseguros. Finalmente, durante el tratamiento de errores, el tutor *online* debe dar respuesta individualizada a las dudas de los alumnos.

5. CONCLUSIÓN

En el presente trabajo hemos presentado la explotación didáctica de una unidad elaborada de acuerdo con las premisas del constructivismo pedagógico. A su vez, este estudio sirve de fundamento teórico para los diferentes escenarios de aprendizaje que integran el concepto de aprendizaje mixto que hemos desarrollado para nuestros cursos de estudiantes de nivel avanzado en el Departamento de Español de la Escuela Técnica Superior de Economía Nordakademie.

Aunque se trata solo de una unidad didáctica, estamos convencidos de que sirve de muestra elocuente de lo que supone el trabajo de un escenario mixto sólidamente fundamentado desde el punto de vista teórico y metodológico. Con esta forma de trabajo conseguimos proporcionar a los estudiantes la posibilidad de poner en práctica de la forma más motivadora y eficaz posible los conocimientos y competencias adquiridos en la clase presencial a través de «actividades de ampliación», que se centran en el *hacer* y menos en el *saber*. Asimismo, potenciamos la autonomía, propiciando en el alumno la reflexión sobre la utilidad del error y estimulando la confianza en sus capacidades y conocimientos previos. Confrontamos al alumno desde temprano con material real de la web. Priorizamos la flexibilidad de los conceptos espacio y tiempo en el aprendizaje. Y, no por último menos importante, fomentamos el trabajo colaborativo entre los aprendientes más allá de las clases presenciales.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, F., G. López, D. Manrique y J. M. Viñes (2005). «An instructional model for web-based e-learning education with a blended learning process approach», en *British Journal of Educational Technology. Vol. 36. Nº. 2*: 217-235. Documento de internet disponible en <http://www.nottingham.ac.uk/~ntzcl1/literature/blended/alonso.pdf> (última consulta: 6.7.2015).

Bachmann, G., M. Dittler, T. Lehmann, D. Glatz y F. Rösel (2002). «Das Internetportal "Learn Tec Net" der Universität Basel: Ein Online-Supportsystem für Hochschuldozierende im Rahmen der Integration von E-Learning in die Präsenzuniversität», en G. Bachmann, O. Haefeli y M. Kindt (Eds.): *Die virtuelle Hochschule in der Konsolidierungsphase*. Reihe Medien in der Wissenschaft. Münster: Waxmann. Vol. 18: 87-97.

Dittler, M. y G. Bachmann (2005). «Gestaltung von E-Learning-Portalen als integraler Bestandteil der Hochschulentwicklung», en E. Euler *et al.* (Eds.): *E-Learning in Hochschulen und Bildungszentren. Oldenbourg*: Wissenschaftsverlag. 187-205.

Dewe, B. y P. J. Weber (2007). *Einführung in moderne Lernformen. Weinheim*. Basel: Beltz.

Dziuban, C. D., P. D. Moskal y J. Hartman (2005). «Higher education, blended learning, and the generations: Knowledge is power – No more», en J. Bourne y J. C. Moore (Eds.): *Elements of Quality Online Education: Engaging Communities*. Needham: MA: Sloan Center for Online Education.

Elbert, Th. y B. Rockstroh (2012): «Kortikale Reorganisation», en: H. Karnath y P. Thier, (Eds.): *Kognitive Neurowissenschaften*. Berlín: Springer-Verlag. 719-732.

Esteire, S. (2009). *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid: Edinumen.

Finck, M. y E. Joosten (2014). «Erweckung aus dem Dornrönschenschlaf – wie lassen sich Studenten und Dozenten in der Selbstlernphase aktivieren?», en *Proceedings of DeLFI Workshops*. Freiburg, Germany, September 15, 2014. Documento de internet disponible en: <http://ceur-ws.org/Vol-1227/paper13.pdf> (última consulta 6-7-2015).

Glowalla, U., G. Glowalla y A. Kohnert (2002): «Studierverhalten in Online-Bildungsangeboten», en L. J. Issing y P. Klimsa (Eds.): *Information und Lernen mit Multimedia und Internet*. Weinheim. 358-373.

González, M., F. Martín, C. Rodrigo y E. Verdía (2007). *Colegas 1: Berufsorientierter Spanischkurs für Anfänger. Lehrbuch mit (Audio-CD)*. Barcelona: Difusión (para la edición alemana: Stuttgart: Klett).

González, M. y F. Martín (2007). *Colegas 1: Berufsorientierter Spanischkurs für Anfänger (Libro del profesor)*. Barcelona: Difusión (para la edición alemana: Stuttgart: Klett)

Höbarth, U. (2010). *Konstruktivistisches Lernen mit Moodle. Praktische Einsatzmöglichkeiten in Bildungsinstitutionen*. Boizenburg: Werner Hülsbusch Verlag.

Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2002). Documento de internet disponible en <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf> (última consulta: 6.7.2015).

Lewis, M. (2002). *The lexical approach. The State of ELT and a way forward*. Boston: Thomson Heinle.

Nunan, D. (1997). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: University Press.

Pablo Segovia, G. de (2011). «Propuesta de aplicación del Blended Learning a la enseñanza del español de la banca», en *Memoria de Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera*. Universidad de Cantabria – Fundación Comillas. Documento de internet disponible en <http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2011_BV_12/2011_BV_12_12DePablo.pdf?documentId=0901e72b80e1916c> (última consulta: 6.7.2015).

Rey, G. D. (2009). *E-Learning. Theorien, Gestaltungsempfehlungen und Froschung*. Bern: Hans Huber Verlag.

Rogers, C. (1969). «Freedom to learn. A view of what education might become». Columbus, OH: Charles E. Merrill, citado por F. Zimring (1994): «Carl Rogers», en *Prospects: the quarterly review of comparative education. Vol. 24. No. 3/4: 411-422*. Documento de internet disponible en <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/rogerse.PDF> (última consulta: 6.7.2015).

Strasser, T. (2011). *Moodle im Fremdsprachenunterricht. Blended Learning als innovativer didaktischer Ansatz oder pädagogische Eintagsfliege?* Boizenburg: Werner Hülsbusch Verlag.

Trujillo, C. y E. Essenwanger (2012). «Konstruktivistischer Ansatz in Blended Learning: Beispiel anhand des Wahlpflichtmodules Management Intercultural de España y Latinoamérica», en G. Plate (Ed.): *Forschung für die Wirtschaft*. Göttingen: Cuvillier. 433-452.

Trujillo, C. y E. Essenwanger (2013). «Erfahrungen mit der Software Adobe Connect im Fachgebiet Spanisch an der Nordakademie», en G. Plate (Ed.): *Forschung für die Wirtschaft*. Göttingen: Cuvillier. 445-463.

Underhill, A. (2000). «La facilitación en la enseñanza de idiomas», en J. ARNOLD (Ed.): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge: University Press. 143-158.