

## **Enseñanza virtual de ELE: del estudio empírico a la aplicación didáctica**

### ***Virtual teaching of Spanish as a foreign language: From an empirical study to a didactic application***

**Nancy Agray Vargas**

*Pontificia Universidad Javeriana (PUJ)*

nagray@javeriana.edu.co

**Marta Baralo Ottonello**

*Universidad Antonio de Nebrija*

martabaralo@gmail.com

#### **RESUMEN**

En este artículo<sup>1</sup> se presentan los resultados de un estudio empírico que permitieron identificar las necesidades para el diseño de una aplicación didáctica para la enseñanza virtual de Español como Lengua Segunda o Extranjera (ELE). El objetivo general de la investigación en la que se enmarca el estudio fue proponer un diseño curricular para la enseñanza virtual de ELE. Entre las conclusiones se destaca que la coherencia entre las necesidades identificadas, el diseño curricular propuesto y la unidad prototipo permite mostrar la articulación entre los diferentes niveles de concreción curricular: el nivel macro correspondiente al diseño curricular completo; el nivel meso, a la planificación, y el nivel micro, a la aplicación didáctica.

Palabras clave: enseñanza virtual de ELE, diseño curricular de ELE, estudio empírico en ELE, aplicación didáctica.

#### **ABSTRACT**

*This article presents the results of an empirical study that allowed us to identify the needs for the design of an instructional unit for the virtual teaching of Spanish as a Second/Foreign Language (ELE). The general objective of the research in which the study is framed was to propose a curricular design for ELE virtual teaching. Among the conclusions it is highlighted that coherence between the identified needs, the proposed curricular design and the prototype unit allows showing the articulation between the different levels of curricular concreteness: the macro-level corresponding to the complete curricular design; the meso-level to planning and the micro-level to the didactic application.*

*Keywords: SFL virtual teaching, SFL curriculum design, SFL empirical study, didactic application.*

## 1. INTRODUCCIÓN

Existe una realidad de la comunicación virtual y su papel en los procesos educativos que no es posible ignorar. En Colombia, según el Observatorio Laboral para la Educación del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2018), en la última década aumentó el número de estudiantes en esta modalidad en un 1.195% y la tasa de graduación en programas virtuales en 169%. En 18 países de América Latina hay más de 241 instituciones con modalidad virtual y, en todo el mundo, ha sido significativo el incremento de cursos virtuales en los últimos años (Arias-Velandia, 2015). Estos datos reflejan el auge de este tipo de educación y la mayor aceptación y credibilidad en la misma por las ventajas que ofrece, aunque aún haya temores de estudiantes, profesores y administrativos, específicamente en el contexto de las lenguas extranjeras (Blake, 2013).

Igualmente, existe una serie de hechos problemáticos en relación con esta modalidad de educación que, junto con lo antes señalado, motivaron la realización de la investigación de la que surge este artículo. Entre ellos están la existencia de un amplio número de estudios sobre la educación virtual y sobre sus ventajas, pero pocos centrados en sus limitaciones. No hay suficiente investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje virtual de ELE y su efectividad, tampoco sobre el diseño curricular para la enseñanza virtual de ELE y las nuevas lógicas que este entorno de aprendizaje demandan, tal como lo ratifican varios autores (véanse Adell et al., 2008; Arrarte, 2011; Baralo, 2009; Barberá et al., 2001; Barroso y Cabero, 2013; Blake, 2013; Cabero, 2006; Coll y Monereo, 2008; Cruz Piñol, 2002; De Pablos-Pons, 2010; Fernández-Pampillón Cesteros, 2009).

En este artículo se presentan los resultados del estudio empírico realizado para establecer las necesidades que se deberían considerar para proponer un diseño curricular para la enseñanza virtual de ELE y la aplicación didáctica de dicho diseño. Esta última evidencia la coherencia entre las necesidades identificadas en el Análisis de Necesidades (AN), el diseño curricular propuesto y la aplicación didáctica y permite dar cuenta de todo el proceso realizado: a partir de un estudio empírico se propone el diseño curricular y, con base en los dos, se hace la propuesta de aplicación didáctica.

## 2. EL ESTUDIO EMPÍRICO

### 2.1 Informantes y contexto

El estudio empírico se realizó con informantes de siete instituciones<sup>2</sup>, en seis países: Austria, Canadá, Colombia, Corea del Sur, Francia y Marruecos. En total participaron 201 informantes distribuidos así: 87 estudiantes y 12 profesores de ELE en cursos presenciales, 91 estudiantes y 9 tutores de inglés virtual, el coordinador de los cursos virtuales de inglés y el subdirector del Centro de Tecnologías de Información y la Comunicación (TIC) de la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ) de Bogotá, institución para la cual se propuso el diseño curricular.

### 2.2 Metodología e instrumentos de recolección de datos

Se trata de una investigación empírica, de metodología mixta y de naturaleza exploratoria para la cual se diseñaron cuatro cuestionarios y dos entrevistas, a partir de los

planteamientos y propuestas de Ainciburu (2010), Gómez (2013), Llorián et al. (2007), Long (2005), Palomino (2013), Richards (2009) y Sigalés et al. (2013), dado que no se encontraron instrumentos que pudieran ser replicados directamente.

Los cuestionarios de los estudiantes se organizaron en cuatro secciones así: el de los estudiantes de ELE en (1) información personal, (2) cursos de ELE, (3) aprendizaje y enseñanza presencial de ELE, y (4) aprendizaje y enseñanza virtual de ELE. El cuestionario de los estudiantes de inglés virtual se divide en tres partes: información personal, datos de estudio, y aprendizaje y enseñanza virtual de inglés. En total, el cuestionario de los estudiantes de ELE de la PUJ contiene 26 preguntas, el de los estudiantes de Otras instituciones (OI) 28, y el de los estudiantes de inglés virtual 22.

Los cuestionarios de los profesores de ELE y tutores de inglés virtual no se organizaron en secciones y contienen, respectivamente, 10 y 15 preguntas abiertas referidas a la enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas (ELE e inglés en particular), en modalidades presencial y virtual. Las entrevistas en profundidad realizadas a los directivos (el coordinador del programa virtual de inglés y el subdirector de TIC de la PUJ) son semiestructuradas y en ellas se indaga por las características académicas, tecnológicas y administrativas de los programas virtuales que ofrece la Universidad, especialmente el de inglés, y por las características y necesidades que los entrevistados consideran que se deben tener en cuenta para un eventual programa de ELE.

## 2.3 Recolección y análisis de datos

Los datos se recolectaron de forma virtual y se analizaron utilizando herramientas cuantitativas y cualitativas (Excel para el análisis estadístico de los cuestionarios de los estudiantes, Atlas T para el procesamiento de los cuestionarios de los profesores y tutores y el análisis del discurso para las entrevistas) para luego triangularlos y obtener los resultados finales. Para la presentación de los datos y resultados de los cuestionarios de los estudiantes se usaron, en el caso de las variables de "información personal", tablas y/o figuras que presentan tanto el conteo como los porcentajes de los resultados y el total, como lo muestra la Tabla 1 relacionada con la lengua materna de los estudiantes de ELE de OI y de la PUJ.

Lengua materna	Conteo y porcentajes por categorías		Conteo y porcentaje del total
	OI (% OI)	PUJ (% PUJ)	
<i>Francés</i>	35 (53,8%)	3 (13,6%)	38 (43,7%)
<i>Alemán</i>	9 (13,8%)	1 (4,5%)	10 (11,5%)
<i>Coreano</i>	7 (10,8%)	3 (13,6%)	10 (11,5%)
<i>Árabe</i>	9 (13,8%)	--	9 (10,3%)
<i>Inglés</i>	1 (1,5%)	8 (34,4%)	9 (10,3%)
<i>Japonés</i>	--	4 (18,2%)	4 (4,6%)
<i>Amazigh</i>	1 (1,5%)	--	1 (1,1%)
<i>Bosnio</i>	1 (1,5%)	--	1 (1,1%)
<i>Croata</i>	--	1 (4,5%)	1 (1,1%)
<i>Darja marroquí</i>	1 (1,5%)	--	1 (1,1%)
<i>Griego</i>	--	1 (4,5%)	1 (1,1%)
<i>Holandés</i>	--	1 (4,5%)	1 (1,1%)
<i>Vietnamita</i>	1 (1,5%)	--	1 (1,1%)
<b>Total</b>	65	22	87 (100%)

Tabla 1. Conteo y porcentaje de lengua materna (OI, n = 65; PUJ, n = 22).

En la Tabla 1, se puede observar que los estudiantes de ELE hablan 13 lenguas maternas diferentes, entre las cuales predomina el francés con 38 hablantes (43,7% del total). Si se observa separadamente cada grupo, la lengua predominante de OI es también el francés con 35 estudiantes (53,8%) y en la PUJ el inglés con 8 (36,4%). Se encuentran también 7 lenguas maternas con un solo informante, que representan un 1,1% del total cada una.

Para los datos empíricos de las demás variables, se analizaron media, desviación estándar (DESVEST) y límites máximo y mínimo de desviación estándar por pregunta. A continuación, se ilustran en la Tabla 2 los resultados correspondientes a la pregunta del cuestionario *Califique lo que más le ha gustado de estudiar inglés virtualmente*.

Aspectos	Media	DESVEST	DESVEST Máx.	DESVEST Mín.
<i>El horario</i>	3,85	1,46	5,31	2,39
<i>El programa</i>	3,47	1,31	4,78	2,16
<i>El tutor</i>	3,63	1,41	5,04	2,21
<i>Los ejercicios</i>	3,80	1,19	5,00	2,61
<i>Los compañeros</i>	2,97	1,34	4,30	1,63

Tabla 2. Media, DESVEST y DESVEST Máx. y Mín. de calificar aspectos que más les han gustado del curso virtual de inglés (PUJ, n = 91).

En la Tabla 2, las opciones de respuesta posible eran el horario, el programa, el tutor, el tipo de ejercicios y los compañeros. La escala de Likert de posicionamiento de la respuesta era de cinco puntos, siendo 1 lo que menos les ha gustado y 5 lo que más. Como se observa, lo que más le ha gustado a la mayoría de su curso virtual es "el horario" con la media más alta ( $\bar{x}$ 3,85); y lo que menos, "los compañeros" ( $\bar{x}$ 2,97). Sin embargo, los valores de la media de los demás aspectos están muy cerca unos de otros (entre  $\bar{x}$ 3,80 y  $\bar{x}$ 3,47).

Las DESVEST se encuentran la más alta para "el horario" (1,46) y la más baja para "los ejercicios" (1,19). Al igual que con la media, estos valores están muy cerca entre ellos, pero dado que las DESVEST más alta y más baja no se corresponden con la media más baja y más alta, no se puede afirmar que la respuesta sea sólida. Sin embargo, teniendo en cuenta que la escala es de 5 puntos y que la DESVEST más alta es de 1,46 sí se puede afirmar que los datos son homogéneos y se mantienen los datos de esta pregunta como confiables, ya que la media para cada uno de los aspectos no supera las desviaciones máxima y mínima, según se observa en la Tabla 2.

En relación con los cuestionarios de los profesores, la presentación de los datos y resultados se organizó según las posibilidades de la herramienta Atlas-T: creación de categorías y consolidado de su frecuencia de aparición en las respuestas de los informantes; creación de "familias" que reflejan las relaciones entre las categorías; creación de "redes" que permiten visualizar las conexiones existentes entre las categorías, las familias y las citas extraídas de las respuestas de los informantes; la relación entre las variables y las respuestas mayoritarias a las preguntas del cuestionario, y finalmente, las necesidades identificadas para el diseño curricular para la enseñanza virtual de ELE. En las Figuras 1 y 2 se ejemplifica el consolidado de frecuencia de aparición de categorías, una familia y una red del cuestionario de profesores de ELE.

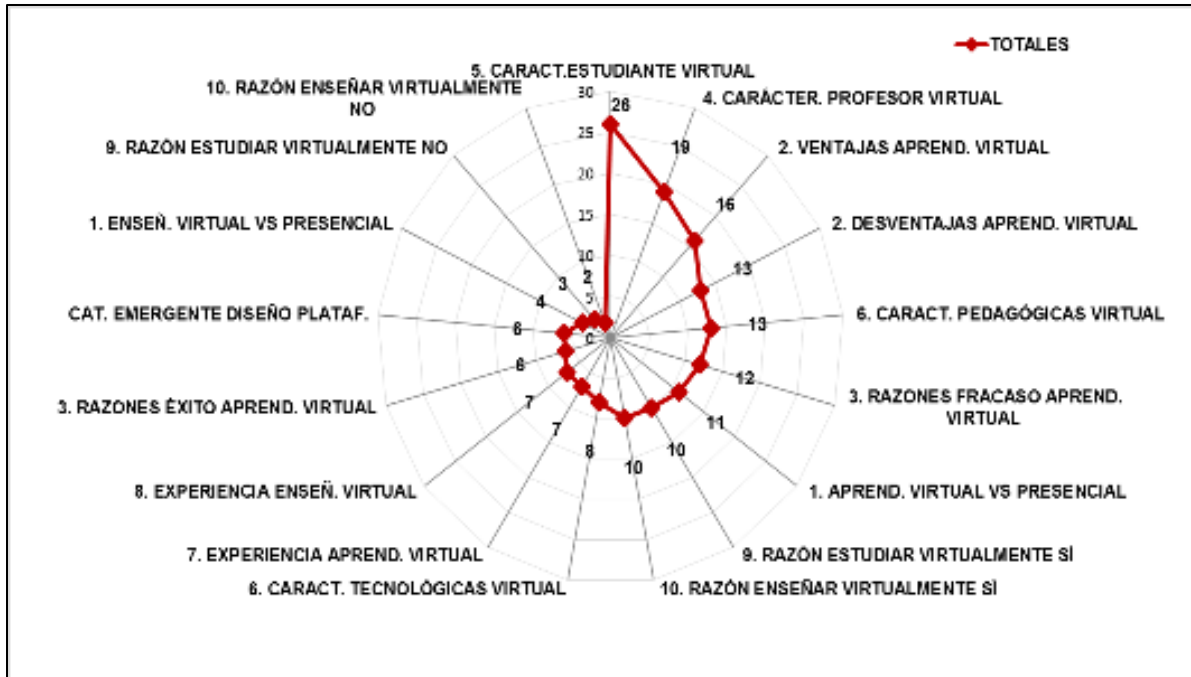


Figura 1. Frecuencia de aparición de categorías para las respuestas de los profesores de ELE (PUJ, n = 12).

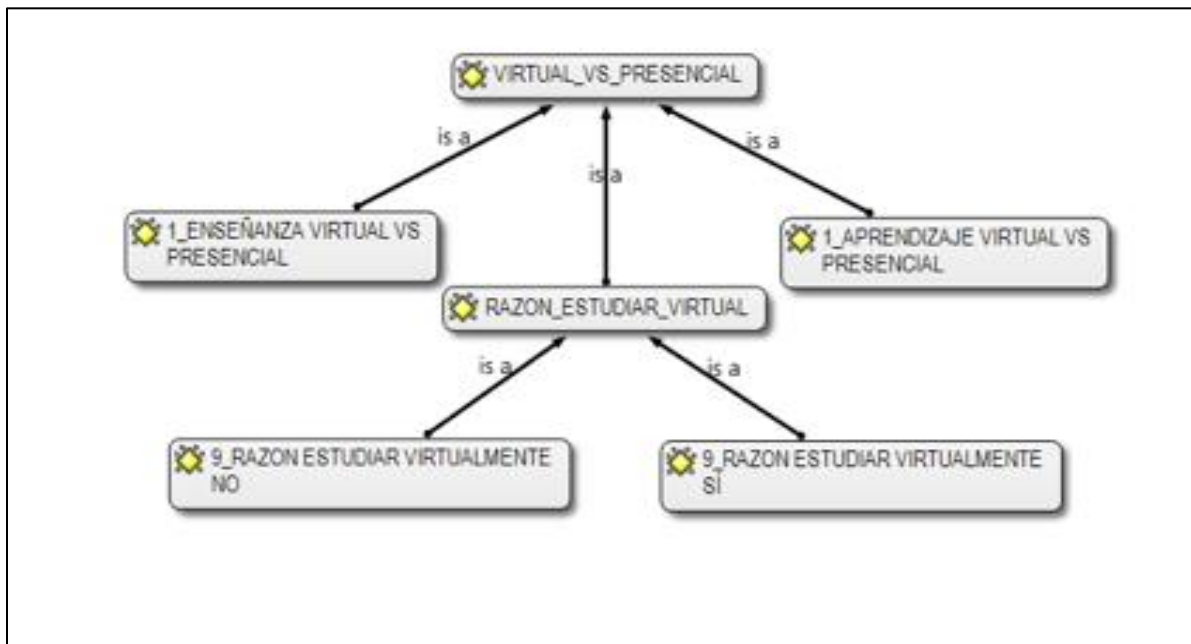


Figura 2. Familia creada a partir de las respuestas de los profesores de ELE (PUJ, n = 12).

Como se aprecia en la Figura 1, la cantidad de referencias a una categoría oscila entre 2 menciones para *razones para no estudiar virtualmente* y 26 para *características de un estudiante virtual*. Las familias hacen referencia a la agrupación de los temas centrales por los que se indagó en el cuestionario y permiten establecer relaciones entre categorías. En este caso, en la Figura 2 se presenta una familia con subdivisiones —*virtual vs presencial*— que incluye tres componentes: *aprendizaje virtual*, *aprendizaje presencial* y *razón para*



estudiar virtualmente; esta última se subdivide en razones para SÍ estudiar virtualmente y razones para NO estudiar virtualmente.

Las redes, representadas en la Figura 3, permiten visualizar las relaciones entre categorías familias y citas extraídas de lo dicho por los participantes en sus respuestas al cuestionario.

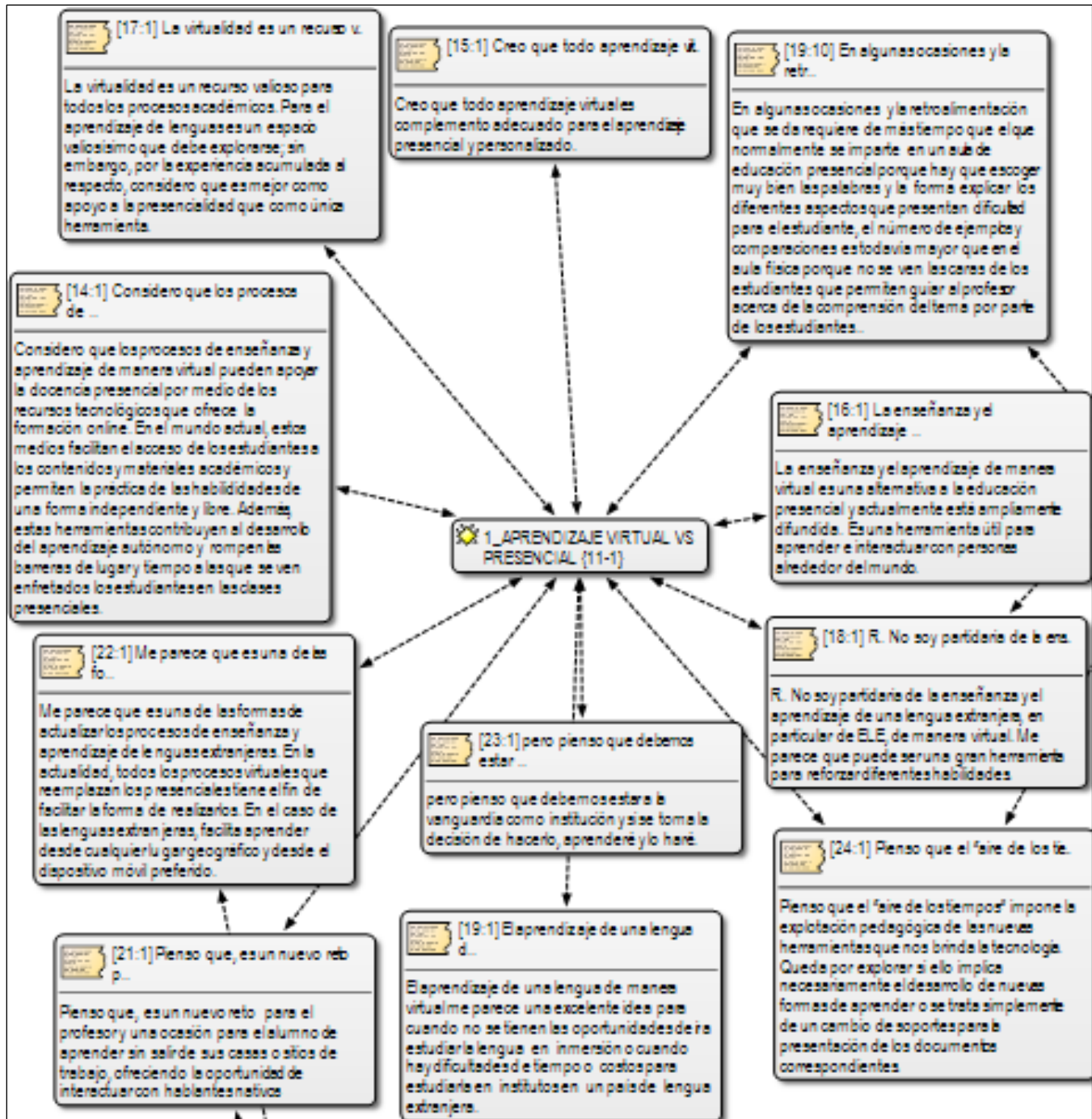


Figura 3. Red creada a partir de las respuestas de los profesores de ELE (PUJ, n = 12).

La red de relaciones representada en la Figura 3 tiene 16 nodos, y en la Figura 3 se representa una parte de las relaciones correspondientes al nodo de la categoría *Aprendizaje virtual vs presencial*.

Por último, el hecho de recolectar información de diferentes tipos de informantes, construir diversos tipos de instrumentos y analizar la información con varias herramientas obedeció a que se partió de la hipótesis de que esta variedad permitiría identificar no solo una diversidad de necesidades sino también una mayor cantidad de ellas. Igualmente, se consideró que la personalización de los instrumentos podría tener una incidencia en la identificación de las necesidades por el rol (estudiante o profesor), experiencia en cursos virtuales o no, modalidad de estudio o trabajo y contexto en el que se encontrara cada grupo de informantes. No obstante, los resultados nos indicaron que ninguno de estos aspectos incidió en la identificación de las necesidades, pues a excepción de unas pocas, las necesidades fueron las mismas. Estos resultados son valiosos por la coherencia que presentan y porque permiten afirmar que hay solidez en las necesidades identificadas para, a partir de ellas, diseñar el currículo para la enseñanza virtual de ELE y la aplicación didáctica.

## 2.4 Resultados

Los resultados se organizaron según la concepción de *necesidad* construida (carencia, deseo, construcción social, recurso positivo y pedagógicamente significativo y construcción teórica); de los *tipos de necesidades* propuestos (individuales, de enseñanza de lenguas, educativas y de situación), y de las siete variables sobre las cuales se recolectó información (*percepciones, creencias, motivaciones, preferencias, opiniones y conductas futuras* y una categoría de *información personal*, que reúne un conjunto de variables demográficas como edad, sexo, nacionalidad, lengua materna, otras lenguas que se hablan, y carrera que se estudia). Las áreas de interés sobre las cuales se recolectó información fueron el aprendizaje y la enseñanza de una lengua extranjera, especialmente en la modalidad virtual; las TIC en el campo de las lenguas extranjeras, particularmente en ELE, y el diseño curricular en ELE. A partir del interrogante central del estudio empírico, *¿cuáles son las necesidades para el diseño curricular para la enseñanza virtual de ELE?*, a continuación, se presentan los resultados más representativos obtenidos con base en las variables de investigación por las cuales se indagó.

En la variable *percepción*, los resultados muestran que para todos los informantes un curso virtual de L2 debe ser una experiencia positiva, tener una buena herramienta tecnológica, un buen tutor y equilibrar entre lo aprendido con la duración del curso. Debe atender a la interacción y empatía entre profesor-estudiante y entre estudiantes. Debe considerar el manejo del tiempo, la comunicación no verbal, las actividades y la evaluación. Así mismo, debe ofrecer algo nuevo al estudiante, incluir estrategias y objetos virtuales que promuevan la interacción y contar con mecanismos de evaluación (esto último es importante solo para los informantes de inglés virtual, estudiantes, tutores y coordinador).

En la variable *opinión*, los resultados revelan que para todos los profesores y para el coordinador del programa de inglés, los cursos virtuales deben ofrecerse para ir a la vanguardia, desarrollar autonomía y apoyar la enseñanza presencial; deben ofrecer el "plus" del tutor; atender a los contenidos, las actividades y la evaluación de estudiantes y profesores. Es indispensable tener buenos recursos pedagógicos y tecnológicos; proponer una plataforma que facilite la interacción con herramientas amigables, de fácil uso y que se

enseñen a manejar; revisar programas virtuales para comparar y mantener un equipo interdisciplinario para desarrollar el proyecto.

Los resultados de las variables de *información personal* revelan que, independientemente de las variables sociodemográficas, la mayoría de los estudiantes, estudian o estudiarían virtualmente por el ahorro de tiempo, la flexibilidad, y el menor costo, y demandan calidad en los cursos virtuales. Se contempla la diversidad como aspecto central de un programa virtual: variedad de temas, contenidos, actividades y metodologías que se relacionen con los intereses de los participantes.

Por su parte, los resultados de la variable *preferencia* sugieren que los estudiantes de ELE prefieren realizar actividades de habla para la clase y de escucha para la casa, (los de ELE de otras instituciones prefiere ver televisión) y que el profesor promueva la conversación. A los estudiantes de inglés virtual el tutor es lo que más les ha gustado del curso y lo que menos son los compañeros. Prefieren la modalidad virtual por el horario, el ahorro y la flexibilidad en el manejo del tiempo; y los tutores de inglés virtual prefieren una de las dos modalidades de enseñanza, la virtual o la presencial, bajo la premisa de que la modalidad virtual no es para todo tipo de docentes. Esto también afirman los profesores de ELE.

En los resultados de la variable *creencia* se evidencia que los profesores de ELE y de inglés virtual creen que las razones más importantes para el éxito o fracaso en cursos virtuales son la autonomía, la responsabilidad y la motivación del estudiante. También la calidad del programa, la plataforma, las herramientas tecnológicas, el tutor, la modalidad misma de estudio, (no es para todo tipo de estudiante) y la comprensión de que es otra forma de aprender (solo los de inglés lo dicen). Creen también que las ventajas de estudiar virtualmente son el ahorro de tiempo y el desarrollo de la autonomía y las desventajas, las dificultades para interactuar y los problemas tecnológicos que se presentan. Especialmente los tutores de inglés piensan que un curso virtual requiere de un buen programa con actividades comunicativas e interactivas y la formación de profesores y estudiantes en su uso.

Los resultados de la variable *motivación* denotan que para todos los estudiantes de ELE y de inglés virtual, la motivación principal para estudiar una L2 es el trabajo, la profesión o el futuro profesional, así como cumplir con un requisito de grado en su carrera, y también el gusto por la lengua. La motivación para el estudio virtual es ahorrar tiempo, dinero, y estudiar al propio ritmo.

En la variable *conducta futura*, la mayoría de los estudiantes de ELE dice que estudiaría virtualmente porque es una experiencia enriquecedora, interesante y valiosa, ya que se aprende más, se practica el idioma y se desarrollan las habilidades. Además, porque es más rápido, práctico, barato, y flexible en tiempo y espacio. En cuanto a los profesores ELE, ellos dicen que estudiarían o enseñarían virtualmente por el auge de este tipo de enseñanza, por ser una nueva experiencia y por el ahorro de tiempo y dinero. No obstante, para hacerlo o no, tendrían en cuenta el estilo de aprendizaje y enseñanza y el gusto por la interacción directa en cursos presenciales. El Subdirector de las TIC, por su parte, afirma que ayudaría a conseguir los recursos económicos para el desarrollo del proyecto de diseño curricular para la enseñanza virtual de ELE que contemple todos los requerimientos pedagógicos y tecnológicos para que sea de buena calidad y se ajuste a lo que se necesita.

Por último, en términos de las *necesidades*, los resultados finales son un conjunto de 79 necesidades que luego de triangularse se decantaron en 32, de las cuales 19 atañen de manera directa al diseño de la aplicación didáctica y por ello se presentan a continuación.



## 2.5 Necesidades identificadas para el diseño de la aplicación didáctica

Las 19 necesidades identificadas para este diseño se enfocan en atender a seis aspectos: el desarrollo del proyecto, la fundamentación, la estructura y gestión curricular, los participantes, los aspectos pedagógicos y didácticos, y los tecnológicos y de diseño gráfico. A continuación, se presentan estas necesidades y en la sección 4, se retoman para mostrar la manera como se tuvieron en cuenta en el diseño de la unidad prototipo.

Las necesidades relacionadas con la *gestión del proyecto* son constituir un equipo interdisciplinario y revisar programas virtuales para compararlos con el que se quiere diseñar. Las del componente de *fundamentación* de la unidad se refieren a considerar el auge de la educación virtual, el mundo globalizado y las características de los aprendices como parte de él. También a tener en cuenta son las razones y motivaciones para estudiar virtualmente: nueva experiencia, enriquecedora, interesante y valiosa; el gusto por la lengua, por aprenderla, por practicarla más y por desarrollar las habilidades; por último, otras motivaciones son el estudio, el trabajo, el ritmo propio de aprendizaje, la rapidez y la practicidad.

Las necesidades acerca de la *estructura y gestión curricular* son definir, desde el inicio, los niveles de lengua que se ofrezcan y flexibilizar el curso en cuanto al tiempo, los horarios de encuentro, los exámenes y las tutorías. En relación con las necesidades sobre los *participantes*, se basan en considerar las experiencias previas, creencias, motivaciones y preferencias de los estudiantes, desarrollar en ellos competencias específicas de comunicación, de interacción, digitales, de autonomía y de manejo del tiempo y tener en cuenta sus opiniones, contexto y motivaciones.

En cuanto a las necesidades sobre *aspectos pedagógicos y didácticos*, estas se refieren al diseño de un programa amigable, no predecible ni repetitivo, que motive el uso de herramientas virtuales y que cuente con buenos tutores. Además, que incluya temas, contenidos, actividades y metodologías de calidad y útiles para el aprendizaje de ELE, según el perfil de los estudiantes y en cantidad acorde con su duración; que se planteen estrategias, actividades y OA que promuevan la interacción, el uso comunicativo de la lengua y que contengan aspectos como foros, trabajos en grupo, recursos multimedia y remisión a otras páginas web. También entre estas necesidades se incluye desarrollar especialmente la expresión oral, la comprensión auditiva y el vocabulario, e incluir el componente cultural, lúdico y de pronunciación; atender a la calidad del tutor, la interacción, la empatía entre los participantes, la comunicación no verbal y la gestión del tiempo, y por último planear diferentes tipos de evaluación, coevaluación y autoevaluación en todas las habilidades, que brinden retroalimentación oportuna con exámenes cortos y que incluyan, con reglas claras, la calificación de la participación en las tutorías.

Las necesidades sobre *aspectos tecnológicos y de diseño* se refieren a contar con una buena plataforma, herramientas tecnológicas amigables, de fácil uso, con diseño atractivo, que faciliten la interacción, adaptables para la realización de exámenes y actividades de expresión oral y contar con un buen soporte técnico.

Finalmente, se puede afirmar que los resultados del estudio empírico permitieron hacer un AN que se puede considerar coherente y sólido. La ampliación que este estudio empírico presenta del concepto de AN en cuanto a informantes, métodos de análisis y tipos de necesidades a recoger, que van de lo individual a lo contextual, permitió que el "mapa de necesidades" se pueda reconocer también como completo para los fines propuestos de realizar un diseño curricular para la enseñanza virtual de ELE. Dichas necesidades pueden

resumirse como referidas a los participantes, al programa, la plataforma, los objetos virtuales de aprendizaje, el diseño, la institución, los recursos y el contexto.

### 3. EL DISEÑO CURRICULAR

En la lógica planteada en la investigación, además del AN producto del estudio empírico, también se tuvo en cuenta el diseño curricular para la realización de la aplicación didáctica. Dicho diseño fue construido con base en el modelo curricular creado para esta investigación (ante la falta de uno para la enseñanza virtual de ELE), y por ello sus componentes son los mismos: enfoque curricular, mapeo de necesidades, fundamentación, decisión, actuación y evaluación.

Entre las características del diseño curricular propuesto se señalan que está centrado en el humanismo, en la pedagogía y la didáctica más que en la mediación tecnológica -aunque sin desconocerla-, en la construcción de comunidades de práctica y en la formación de ciudadanos del mundo. Para ello se propone desarrollar las competencias comunicativa intercultural y digital en los cursos de lengua con base, entre otros, en referentes tales como Baralo, (1998), Kumaravadivelu (1994), Marciales et al. (2013), MECD/INTEF (2017), Regueiro (2014), UNESCO (2015), Vinagre (2013), Wegerif (2013) y Wenger et al. (2011).

Del componente *enfoque curricular integrador*<sup>3</sup> se abordaron todas las categorías centrales del enfoque que reflejan la concepción del aprendizaje, la enseñanza, la evaluación y la mediación tecnológica que caracteriza al Programa: centrado en la persona, la interacción, la negociación del significado, la cultura y la construcción colectiva del conocimiento. Del componente Mapeo de necesidades, como ya se señaló, se tuvieron en cuenta las 19 necesidades relacionadas con el desarrollo del proyecto, la fundamentación, la estructura y gestión curricular, los participantes, los aspectos pedagógicos y didácticos y los tecnológicos y de diseño gráfico (ver apartado 2.5).

Del componente de *fundamentación* se consideraron referentes internacionales, nacionales, institucionales, pedagógicos y didácticos referidos a los participantes y su interacción, la pedagogía y la didáctica y las mediaciones tecnológica y visual del diseño de los cursos virtuales. Del componente de Decisión se contemplaron elementos tales como el nivel de dominio de lengua, la duración del curso y la unidad, los objetivos de aprendizaje, la organización de las actividades de formación, la metodología, las actividades de la lengua, las competencias por desarrollar, los contenidos básicos, la evaluación y el equipamiento requerido.

Del componente de *actuación* se incluyó lo relacionado con el diseño de unidades didácticas (UD), Unidades de Aprendizaje (UA) y Objetos de Aprendizaje (OA). Es decir, la metodología de Enseñanza mediante tareas (EMT), la construcción de guiones para la realización de la UA y para poder "empaquetar" los contenidos en ficheros informáticos. Por último, del componente de *evaluación* se tomó la aplicación didáctica como uno de los mecanismos de evaluación del diseño curricular. Para ello se revisó la coherencia entre los planteamientos de los seis componentes del diseño curricular y su presencia en la unidad prototipo propuesta.

## 4. LA APLICACIÓN DIDÁCTICA

La aplicación didáctica diseñada consiste en una unidad prototipo que se considera como tal por ser la primera unidad que se diseña con base en las necesidades identificadas y en la propuesta curricular. El diseño de la unidad prototipo se realizó en tres fases: una fase previa, una fase de desarrollo y una fase de evaluación. En la *fase previa* se consolidaron los aspectos que se deben tener en cuenta en el diseño de la unidad: las necesidades del AN y los elementos de los componentes del diseño curricular propuesto según se presentaron en los apartados 2 y 3. En la *fase de desarrollo* se diseñaron la unidad didáctica, la de aprendizaje y los OA y se definieron también la plataforma, las herramientas de comunicación y la imagen visual del entorno de aprendizaje y de la unidad en dicho entorno, creados para este proyecto. En la *fase de evaluación*, que se ejecutó simultáneamente con la fase de desarrollo, a medida que se diseñaban la unidad didáctica y la UA, los OA se revisaban, se analizaban, se comentaban, se probaban, se ajustaban, si era necesario, y se integraban al entorno virtual. A continuación, en la Figura 4 se presenta una imagen del campus virtual que incluye la unidad didáctica.



Figura 4. Imagen del campus virtual y de la unidad didáctica que incluye.

## 4.1 Fase de desarrollo

### 4.1.1 Diseño de la unidad didáctica prototipo

La unidad didáctica prototipo para la enseñanza virtual de ELE se diseñó a partir de las decisiones tomadas en la fase previa con base en la metodología de la EMT, Estaire (2011). Se trata de la unidad 2 del curso de nivel 5 que corresponde al B1.1, según el MCER (2002). A continuación, se presentan los seis pasos que en ella se proponen y algunas imágenes que ilustran lo realizado.

El *tema* de la unidad, “Y tú en qué andabas”, corresponde al ámbito personal, público y privado porque relaciona un hecho histórico importante con la vida personal del estudiante, en una actividad social como es la de contar experiencias. El género es la presentación informal a partir de un texto narrativo y, aunque el estudiante moviliza todas las actividades comunicativas de la lengua, la tarea final es de expresión oral: contar de forma oral lo que estaba haciendo cuando ocurrió un evento mundial importante. A continuación, la Figura 5 muestra cómo se presenta la tarea final de la unidad, cuya descripción inicial aparece también en la Figura 4.



Figura 5. Presentación de la tarea final.

Los *objetivos* se formularon según las dimensiones del aprendiz como agente social, como hablante intercultural y como aprendiz autónomo y los objetivos de la competencia digital docente (Instituto Cervantes, 2006; MECD/INTEF (2017). En síntesis, en estas dimensiones el estudiante será capaz de (a) relatar y describir con detalle situaciones imprevistas y expresar sentimientos o pensamientos; (b) establecer similitudes y diferencias entre los sistemas culturales, de conducta y de actitudes de la cultura propia y de la cultura de los países hispanos, y (c) identificar los rasgos del propio perfil como aprendiz de ELE. En la competencia digital estará en capacidad de localizar información y



recursos para el aprendizaje de ELE y utilizar programas de edición de imágenes, videos y audios.

Los *contenidos* se especificaron a partir de la tarea final y se seleccionaron siete tipos: funciones, gramática, léxico, referentes socioculturales, tácticas y estrategias pragmáticas, habilidades y actitudes interculturales, y procedimientos de aprendizaje. Los tres últimos contenidos se incluyeron en coherencia con la necesidad de desarrollar la competencia comunicativa intercultural y la autonomía del estudiante en el aprendizaje, especialmente por la modalidad virtual que se propone.

La *secuencia de tareas facilitadoras* se propone para que conduzcan a la tarea final. Se proponen nueve tareas de comunicación graduadas por nivel de complejidad, de las más sencillas a las más complejas, y un conjunto de tareas de apoyo lingüístico centradas en el léxico y la gramática, tal como se observa en la Figura 6.



Figura 6. Presentación de algunas tareas facilitadoras.

Los *ajustes de los pasos anteriores* se efectuaron a medida que se diseñaron la UA y los OA, dadas las implicaciones que cada aspecto tiene en el desarrollo de los demás. Entre los ajustes realizados, se precisaron algunos contenidos porque estaban muy amplios, se reubicó una tarea facilitadora por su nivel de complejidad, se explicitaron algunos objetivos que no se reflejaban suficientemente y se cambiaron los recursos para la realización de algunas de las tareas posibilitadoras, a partir de la disponibilidad tecnológica.

Por último, se planificó *la evaluación* teniendo en cuenta la participación, el trabajo colaborativo y la interacción, por parte del estudiante en los espacios de comunicación. Así mismo, la realización de las tareas facilitadoras y las actividades comunicativas de la lengua; el proceso de preparación, la presentación de la tarea final y el logro de los objetivos. Se incluye una autoevaluación y una coevaluación con el objetivo de que el estudiante reflexione sobre el proceso realizado. La Figura 7 ilustra cómo se presenta la evaluación.



Figura 7. Presentación de la sección de evaluación y "¿Cómo vamos?".

#### 4.1.2 Diseño de la UA y de los OA<sup>4</sup>

El diseño de la UA y de los OA parte de la unidad didáctica y de la decisión con respecto a la plataforma. Se evaluaron tres, Blackboard 9.1, Sakai y Moodle y se decidió trabajar con esta última por ser de acceso libre y una de las más utilizadas en contextos educativos. Además, por su flexibilidad, su desarrollo pedagógico que se declara "constructivista social" y por la variedad de herramientas que tiene que permiten crear rutas de aprendizaje. Moodle tiene herramientas de:

- Administración y gestión: de usuarios, cursos y plataforma.
- Comunicación: chat, foro, correo electrónico y tablón de anuncios.
- Participación: creación de grupos, multi-conferencias de audio, video conferencias, e integración de redes sociales.
- Gestión de actividades: agenda, tareas y ejercicios.
- Contenidos: carpetas por jerarquía, etiquetado, formatos IMS, estándar Unicode y SCORM.
- Evaluación y seguimiento: de calificación en línea, de soporte, registro y ayuda.

Una vez definida la plataforma se realizó el guion para desarrollar la UA y los OA. Luego se creó la UA para "empaquetar" los contenidos y materiales, es decir, los OA creados para la unidad en el entorno virtual. Se determinó también la imagen visual del campus virtual del Programa virtual de ELE de la PUJ y la estructura del curso en cuanto a sus contenidos, organización y diseño gráfico, es decir, se "personalizaron" el campus y el curso, antes de crear la unidad prototipo, tal como se observa en la Figura 8.



Figura 8. Personalización del campus virtual.

Se realizaron también pruebas para establecer requerimientos tecnológicos, compatibilidad, facilidad de uso y diseño gráfico y se realizaron los OA necesarios para dicha personalización. Así mismo se determinó su adecuación a la imagen institucional y a los resultados del AN acerca de tener una imagen sencilla, clara, atractiva e intuitiva que facilitara la navegación tal como se parecía en la figura anterior.

En este proceso de “personalización” fue preciso buscar herramientas tecnológicas que permitieran incorporar a Moodle la imagen visual y estructura interactiva que se quería y que la plataforma no contiene. También se requirió realizar pruebas de adaptabilidad y compatibilidad del diseño y estructura con todo tipo de recursos móviles como tabletas, teléfonos celulares y computadores portátiles, así como de escritorio. La adaptabilidad, usabilidad y compatibilidad hacen parte de los estándares internacionales para evaluar cursos virtuales (Quality Matters, 2016). En la Tabla 3 se resumen las características tecnológicas que tiene el entorno virtual y las herramientas de comunicación que se incorporaron.

<b>Herramientas informáticas<sup>5</sup></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plataforma virtual libre: Moodle 3.1.6</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Web hosting semidedicado (servidor con características mejoradas en comparación con un web hosting convencional. Es más rápido, tiene mayor espacio en disco y ofrece mejor aprovechamiento de los recursos del servidor).</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Contiene la trilogía Apache, MySQL y PHP, indispensable para el funcionamiento de Moodle. (MySQL es un sistema de gestión de bases de datos utilizado por Moodle para almacenar la información de usuario y demás datos de la plataforma. PHP: es un lenguaje de código abierto en el cual está desarrollado Moodle.)</li> </ul> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Bootstrap framework: se integró a la plataforma virtual porque permite insertar fácilmente elementos interactivos en html y con diseño responsive.</i></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Articulate storyline: permite realizar recursos educativos digitales para plataformas virtuales.</i></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ilustraciones y retoque fotográfico: Adobe Illustrator y Adobe Photoshop.</li> </ul>
<b>Herramientas de comunicación</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Foros, wiki, chat, correo electrónico, whatsapp y un portal para videollamadas</li> </ul>

Tabla 3. Características tecnológicas del entorno virtual y de la unidad.

En la Tabla 3 se aprecia la inclusión de varias herramientas que se considera que potencian y permiten una mayor flexibilidad, dinamismo, diversidad e interactividad y un mayor nivel de personalización del entorno virtual. Las herramientas de comunicación se seleccionaron con un criterio de facilidad de uso, sencillez en su manejo y disponibilidad. En este proceso la responsabilidad es compartida por el equipo de trabajo ya que los aspectos pedagógicos, tecnológicos y de diseño se afectan mutuamente. La intencionalidad y necesidad pedagógica determinan las herramientas a usar y las herramientas tecnológicas determinan, a su vez, los aspectos pedagógicos y de diseño.

Los OA creados son de diversa naturaleza: videos, audios, ilustraciones, presentaciones, ejercicios, actividades, cuestionarios, tutoriales, lecturas, y fotografías con el fin de propiciar posibilidades de aprendizaje para el estudiante que le permitan integrar las actividades de la lengua y atender a las diferentes formas de aprender. En la Figura 9, se ejemplifican algunos de los OA diseñados.



Figura 9. Ejemplos de OA.

## 4.2 Fase de evaluación

Esta fase se realizó simultáneamente con la fase de desarrollo. En ella se valoró y verificó la integración, en la unidad prototipo, de las perspectivas pedagógica, didáctica, tecnológica, de diseño y de comunicación de la UD con la UA y con los OA, así como la compatibilidad entre ellos. En ese sentido, las actividades de diseño y evaluación son cíclicas. Entre los aspectos evaluados están la pertinencia pedagógica, la claridad en el diseño, la facilidad de uso, la adaptabilidad a la plataforma y la sencillez para comunicar, de acuerdo con el objetivo propuesto. A partir de la evaluación se hicieron modificaciones como, por ejemplo, incluir más muestras de habla, limitar la cantidad de preguntas y textos en algunos ejercicios, modificar algunas instrucciones, ilustraciones, imágenes, colores, íconos y tamaños de letra, e incorporar algunas herramientas de grabación y de comunicación sincrónica.

## 5. DEL ESTUDIO EMPÍRICO A LA APLICACIÓN DIDÁCTICA

Como se ha reiterado, la unidad prototipo, nivel micro de concreción curricular, refleja la coherencia entre las necesidades identificadas en el estudio empírico, lo propuesto en el diseño curricular y su aplicación didáctica. A continuación, se presenta la manera como se atendió a las 19 necesidades en la unidad prototipo.

Las necesidades relacionadas con el desarrollo del proyecto como interdisciplinario y la revisión de experiencias previas de diseño de cursos virtuales fueron atendidas creando un equipo interdisciplinario de tres profesionales de las áreas requeridas y revisando experiencias para el diseño del campus virtual y de la unidad. Esta revisión permitió identificar y ratificar algunos aspectos ya identificados en el AN sobre el proyecto y la unidad: proponer actividades con acompañamiento de un tutor, seleccionar bien la plataforma y crear espacios de interacción.

En cuanto a las necesidades para la fundamentación de la unidad (p.ej., reflejar el contexto de globalización, las características de la educación virtual y las razones y motivaciones para estudiar virtualmente), en la unidad se proponen: diversidad de temas presentados en diferentes contextos del mundo; actividades sincrónicas y asincrónicas y de interacción y secciones adicionales en el curso tales como una cafetería para la interacción entre estudiantes y con el profesor, actividades para practicar la lengua jugando (El recreo)



y una sección dedicada al léxico con ejercicios, juegos y textos de diferente tipo para su práctica (Palabras, palabras, palabras).

En relación con las necesidades sobre la estructura y gestión curricular, la primera (definir bien los cursos y unidades) se contempló al proponer, antes de hacer la unidad, un plan de estudios y una programación didáctica: 12 cursos, cada uno con 4 unidades, uno de ellos el de nivel B1.1 para el cual se diseñó la unidad prototipo. La segunda necesidad (flexibilizar los tiempos, los horarios de encuentro y la organización de exámenes y tutorías) se abordó incluyendo en la unidad actividades como encuestas y votaciones para fomentar los consensos, proponiendo más de una forma de realizar actividades, y creando espacios de heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación.

Las necesidades relacionadas con los participantes (p.ej., tener presentes sus experiencias previas, creencias, motivaciones, opiniones y contexto, y el desarrollo de competencias de comunicación, interacción, digitales, y de autonomía) se contemplaron en la selección de temas, materiales, actividades de la lengua, contenidos e integración de ejercicios de práctica controlada, semi-controlada y libre. También en la flexibilidad para realizar las tareas y el trabajo en equipo e individual, y en el desarrollo de las competencias generales, comunicativas de la lengua y digitales. Por último, se habilitaron herramientas de interacción para encuentros sincrónicos y asincrónicos.

Las necesidades sobre los aspectos pedagógicos y didácticos relacionados con diseñar un programa amigable, con tareas motivantes, con contenidos útiles y de calidad, acordes con la duración del curso, se asumieron en la unidad con la propuesta de (a) una tarea final que relaciona el espacio personal con el mundial, y de (b) tareas facilitadoras que abordan temas de interés general para públicos diversos, con diferente nivel de complejidad para trabajar los contenidos propuestos. Estas tareas invitan a hacer diferentes actividades y movilizar distintos conocimientos. También se incluyen secciones dedicadas al vocabulario y a las actividades lúdicas y se remite a sitios web para realizar prácticas libres de pronunciación, léxico, gramática, cultura y comprensión auditiva.

Se atendió asimismo a las necesidades referidas a los aspectos tecnológicos y de diseño, específicamente en cuanto a la plataforma, las herramientas tecnológicas y la imagen visual. En concreto, (a) se seleccionó una plataforma de fácil uso adecuada a las necesidades de personalización y herramientas tecnológicas según los propósitos de la propuesta; (b) se adaptaron otras herramientas externas compatibles con la plataforma, y (c) se le brindó al estudiante acompañamiento en el desarrollo del curso y en temas puntuales, como el manejo del tiempo y la motivación con el ofrecimiento de minicursos virtuales y la realización de tutoriales sencillos para el manejo de las herramientas. Finalmente, se diseñaron todas las tareas y actividades originales para el curso y la unidad, y se construyó una imagen visual conforme a las características de los potenciales estudiantes, según los resultados del estudio empírico y la imagen institucional. Se contó con soporte técnico durante todo el proceso.

Los componentes del diseño curricular presentes en la unidad tienen que ver con el enfoque curricular integrador, cuya perspectiva es la formación del ser humano a largo plazo. En la unidad se trata de brindar al estudiante oportunidades para desarrollarla a través de:

- El tipo de actividades: se propone actividades en las cuales debe elegir, sustentar las elecciones, argumentar posiciones propias frente a situaciones y construir conocimiento.
- Las oportunidades de interacción: se presentan actividades en grupo, en parejas, individuales, con el tutor, con otros hablantes.

- El tema, tarea final y tareas facilitadoras, muestras de lengua y contenidos: relacionados con el contexto social y cultural, mundial, nacional, local y personal del estudiante.
- Los medios de comunicación: se hace uso de los recursos disponibles tales como los foros, la wiki, las tutorías, el chat y la mensajería instantánea.
- Del tipo de evaluación: se contempla la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación en relación con diferentes aspectos.

Del componente de fundamentación en la unidad se recupera el concepto de formación centrada en el humanismo que implica el tratamiento de temas de interés social, el acompañamiento permanente al estudiante por parte del tutor y el establecimiento de los aspectos pedagógicos y didácticos como ejes de la construcción de los ambientes virtuales. Por ello, primero se diseñó la unidad y luego se marcaron los requerimientos tecnológicos que armonizaban con ella. Por otra parte, de los componentes de decisión y actuación se consideraron los elementos del plan de estudios, el diseño de los OA y la realización de un guion para la construcción de la UA. Se reitera el acompañamiento pedagógico y tecnológico para el desarrollo de la autonomía y el manejo del tiempo, la inclusión de tutoriales de apoyo y la selección de una buena plataforma. Por último, del componente de evaluación se destaca considerar la unidad didáctica como una manera de evaluar la coherencia de la propuesta curricular, en la medida en que sus componentes se evidencian en la unidad.

## 6. CONCLUSIONES

La articulación entre los resultados del estudio empírico, el diseño curricular y la aplicación didáctica dan cuenta de la coherencia en los diferentes niveles de concreción curricular macro, meso y micro, es decir, el diseño curricular completo, la planificación y programación y la aplicación didáctica.

Se concluye que los estudios empíricos para el AN son una herramienta esencial para el diseño curricular, porque proporcionan información pertinente sobre las necesidades que se deben atender en el mismo, a partir de los propios actores curriculares. Por esta razón, es conveniente seguir ampliando estos estudios para recoger información no solo sobre el tipo de necesidades, sino también acerca de los informantes que se seleccionan, las variables de investigación y las perspectivas metodológicas y epistemológicas desde las cuales se abordan, a nivel de diseño de cursos y de currículos completos.

Así mismo, como existen pocas investigaciones acerca del AN para el diseño curricular para la enseñanza virtual de una L2, y en particular de ELE, se requiere más difusión de este tipo de investigaciones como parte de un campo propio de la lingüística aplicada en el que aún hay mucho por investigar y en el que hacen falta más estudios empíricos que informen sobre la identificación de necesidades de manera más amplia y rigurosa.

De la realización de la aplicación didáctica con base en las necesidades identificadas en el estudio empírico y algunos elementos del diseño curricular propuesto, se concluye que es un reto que permite poner a prueba, en la práctica, el diseño curricular, razón por la cual esta actividad debe hacer parte integral del proceso. Su realización implica contar con la participación de un grupo interdisciplinar para, de este modo, romper con la tradición de que unos construyen el currículo y otros lo aplican, y establecer la coherencia entre la teoría y la práctica en todo el proceso de diseño curricular.

El proceso realizado permite reconocer la necesidad de una mirada interdisciplinar de los objetos de estudio inmersos en la investigación para diseñar aplicaciones didácticas. Así, se reconoce el carácter complejo del diseño curricular en todas sus dimensiones y se atiende al carácter también interdisciplinar de la lingüística aplicada que exige el análisis de los fenómenos desde diferentes perspectivas.

Igualmente, en cuanto al diseño de unidades didácticas de ELE para entornos virtuales de aprendizaje, se concluye que es un proceso que implica integrar diferentes saberes y requiere la construcción en equipo, la producción de una buena cantidad de OA, la realización de más de una versión preliminar, la claridad sobre los aspectos pedagógicos a privilegiar en su relación con los tecnológicos y de diseño y la evaluación, discusión y consenso sobre estos antes de su pilotaje y ofrecimiento.

Finalmente, se concluye que la unidad prototipo puede considerarse como un producto "práctico" que se pueden denominar "de innovación" si se parte de entender la innovación como la creación o cambio de algo que incluye mejoras o ideas nuevas. Asimismo, se considera que la integración de las tres áreas que convergen en esta propuesta, la lingüística aplicada a ELE, la enseñanza y el aprendizaje en entornos virtuales, y el diseño curricular como eje articulador, permite dimensionar el nivel de concreción al que alude cada proceso o fase de investigación y de este modo, intentar mantener una relación permanente entre la reflexión y la acción.

## NOTAS

1 Este artículo toma como base parte de los resultados de la investigación realizada para la tesis doctoral de Agray (2017), *Propuesta de un diseño curricular para la enseñanza virtual de español como lengua extranjera*, Universidad Antonio de Nebrija.

2 Las instituciones participantes en el estudio empírico fueron la Escuela de Ingeniería ENSEA e IT París con 23 estudiantes en conjunto; la Pontificia Universidad Javeriana, con 22 estudiantes de ELE, 91 de inglés virtual, 12 profesores de ELE y 9 tutores de inglés virtual; la Universidad de Quebec en Montreal, con 15 estudiantes; la Universidad de Viena, con 11; la Universidad Abdelmalek Saadi, con 9, y la Universidad de Keimyung, con 7.

3 La propuesta de este enfoque curricular integrador surge de la adaptación de las características de los enfoques práctico y crítico propuestos por Grundy (1994), y complementado por Ewert (1991) y Santos et al. (2001).

4 En esta fase se inició el trabajo con el equipo interdisciplinario compuesto por un especialista en ingeniería de software y en TIC aplicadas a la educación, un diseñador gráfico especialista en el diseño de páginas web y una de las autoras del artículo como especialista en ELE.

5 Información suministrada por el especialista en ingeniería de software. Se mantienen los términos en inglés porque así se reconocen en el medio.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell, J., Bellver, A. y Bellver, C. (2008). Entornos virtuales de aprendizaje y estándares de e-learning. En: C. Coll, C. Monereo, eds. *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata, pp. 274-298.
- Agray, N (2017) *Propuesta de un diseño curricular para la enseñanza virtual de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral, Universidad Antonio de Nebrija.
- Ainciburu, M.C. (2010). Algunas consideraciones respecto a la investigación en Lingüística Aplicada y la recogida de datos a través de cuestionarios. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 8. <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/>.
- Arias-Velandia, N. (2015). Educación virtual en Colombia: actualidad, tradición e indicadores. *TIC y Educación. Institución universitaria Politécnico Gran Colombiano*.

- Arrarte, G. (2011). *Las tecnologías de la información en la enseñanza del español*. Madrid: Arco Libros.
- Baralo, M. (1998). Los modelos, los currículos, los enfoques y los métodos: ¿por qué no la didáctica de E/LE? En: K. Alonso, F. Moreno Fernández y M. Gil Bürmann, eds. *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro*. Universidad de Alcalá: Servicio de Publicaciones, pp. 133-138.
- Baralo, M. (2009). La formación de profesores de español en espacios virtuales: diseño y etiquetado de objetos digitales de aprendizaje. En: Asociación Europea de Profesores de Español, eds. *Acortando distancias: la diseminación del español en el mundo*. Madrid: UNED, pp. 323-334.
- Barberá, E., Badia, A. y Mominó, J.M. (2001). La incógnita de la educación a distancia. *Revista de Docencia Universitaria*, 1(3). <http://revistas.um.es/redu/article/view/11511>.
- Barroso, J. y Cabero, J., eds. (2013). *Nuevos escenarios digitales*. Madrid: Pirámide.
- Blake, R. (2013). *Brave new digital cassroom: Technology and foreign language learning*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 3(1), p. 1.
- Coll, C. y Monereo, C. (2008). *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf).
- Cruz Piñol, M. (2002). *Enseñar español en la era de internet*. Barcelona: Octaedro.
- Estaire, S. (2011). Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas. *Marcoele Revista de didáctica español como lengua extranjera*, 12, pp. 1-19.
- Ewert, G. (1991). Habermas and education: A comprehensive overview of the influence of Habermas in education literature. *Review of Educational Research*, 61(3), pp. 345-378.
- Fernández-Pampillón Cesteros, A. (2009). Las plataformas e-learning para la enseñanza y el aprendizaje universitario en Internet. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 45-73.
- Gómez, R. (2013). *El español como lengua extranjera, las nuevas tecnologías y la motivación*. Madrid: Bubok Publishing.
- Grundy, S. (1994). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del IC. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Kumaravadivelu, B. (1994). The post method condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *Tesol Quarterly*, 28(1), pp. 27-48.
- Long, M. (2005). *Second language needs analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Llorián, S., Gil, M. and Castro, E. (2007). Confección de instrumentos para realizar el análisis de necesidades destinado al diseño de programas de cursos con fines específicos. En: K. Alonso, F. Moreno Fernández y M. Gil Bürmann, eds. *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro*. Universidad de Alcalá: Servicio de Publicaciones, pp. 527-538.
- Marciales, G., Cabra, F., Castañeda, H., Peña, L.B., Mancipe, E., y Gualteros, N. (2013). *Nativos digitales. Transiciones del formato impreso al digital*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- MECD/INTEF (2017). *Marco común de competencia digital docente*. <http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigiDoceV2.pdf>.
- MEN. (2016). *Condiciones específicas de calidad para la oferta de programas de metodología a distancia, en modalidades virtual y combinada (blended learning)*. <https://www.slideshare.net/fjsuarez14/lineamientos-distancia-men-2016>.
- Observatorio Laboral para la Educación, MEN (2018). *Tasa de crecimiento promedio en graduación de programas virtuales*. <https://ole.mineduacion.gov.co/portal/>
- Palomino, C. (2013). Creencias, actitudes y motivación hacia el aprendizaje de ELE por parte de adolescentes sicilianos. Estudio etnográfico-descriptivo. *Suplementos MarcoELE*, 16. [https://marcoele.com/descargas/16/palomino-creencias\\_adolescentes\\_sicilianos.pdf](https://marcoele.com/descargas/16/palomino-creencias_adolescentes_sicilianos.pdf).
- Quality Matters (s. f.). *About quality matters*. <https://www.qualitymatters.org/why-quality-matters/about-qm>.



- Regueiro, M.L. (2014). *La programación didáctica ELE*. Madrid: Arco Libros.
- Richards, J. (2009). *Curriculum development in language teaching*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Santos, D., García, A., Sánchez, W, Agray, N., Ruíz, J. (2001). *Propuesta curricular general para la enseñanza de lenguas extranjeras en la Pontificia Universidad Javeriana*. Documento de Circulación interna, Departamento de Lenguas, PUJ.
- Sigalés, C., Mominö, J., Meneses, J., Badía, A. (2009). *La integración de internet en la educación escolar española: Situación actual y perspectivas de futuro*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Silva, J. (2011). *Diseño y moderación de entornos virtuales de aprendizaje (EVA)*. Barcelona: Editorial UOC.
- Trujillo, F. (2015). De la provisión de servicios a la creación de experiencias: La necesidad de un nuevo marco para la enseñanza y el aprendizaje (de lenguas) en el siglo XXI. En: International House y Editorial Difusión, eds., *La formación del profesorado de español. Innovación y reto*. Barcelona: International House y Editorial Difusión, pp. 19–28.
- Treviño, M.E. (2011). *Objetos de aprendizaje*. Zamora: Comunicación Social, ediciones y publicaciones.
- UNESCO (2015) *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común global?*  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>.
- Vinagre, M. (2013). *Teoría y práctica del aprendizaje colaborativo asistido por ordenador*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la Educación*. Lima: UNICEF.  
[https://www.unicef.org/peru/\\_files/Publicaciones/Educacionbasica/peru\\_educacion\\_interculturalidad.pdf](https://www.unicef.org/peru/_files/Publicaciones/Educacionbasica/peru_educacion_interculturalidad.pdf).
- Wegerif, R. (2013). *Dialogic: Education for the internet age*. Londres: Routledge.
- Wenger, E., Trayner, B. y De Laat, M. (2011). *Promoting and assessing value creation in communities and networks: A conceptual framework*. The Netherlands.: Ruud de Moor Centrum.