

Trabajo colaborativo entre líderes facilitadores en entornos de aprendizaje mixto (Blended Learning)

CRISTINA TRUJILLO, ISABEL PÉREZ CANO y FARIA ESSENWANGER
Nordakademie – Hochschule der Wirtschaft, Elmshorn (Alemania)
cristina.trujillo@nordakademie.de

Resumen: En este trabajo presentamos el concepto de aprendizaje mixto que hemos desarrollado en nuestro centro de trabajo en el que las clases presenciales se combinan con el trabajo asíncrono en la plataforma Moodle y con sesiones síncronas en *webconferencias*. Nos detenemos brevemente en los papeles que según el constructivismo pedagógico – teoría que subyace a nuestro concepto – desempeñan los tres actores principales del proceso de aprendizaje: alumno, metodología y docente. A manera de ejemplo presentamos una unidad didáctica explotada de acuerdo con este concepto para poner de manifiesto de forma práctica la actuación del alumno, el trabajo colaborativo como base de la metodología constructivista de aprendizaje y la necesaria colaboración entre docentes facilitadores cuando se trata de trabajar en el marco de un mismo curso pero en diferentes escenarios: virtuales y presenciales.

Palabras clave: aprendizaje mixto, constructivismo, líder facilitador, trabajo colaborativo.

Collaborative work between leading facilitators in blended learning environments

Abstract: In the present work we introduce our self-designed concept of blended learning for our faculty, following the premises of the constructivist theory. We introduce briefly the roles of the three principal agents in the learning-teaching process understood as the student, the methodology and the teaching person. Moreover we report about a practical experience in a blended learning language course which is based on the cooperative approach for both students and facilitator team. Finally, we discuss the importance of co-teaching in blended learning environments.

Keywords: blended learning, constructivism, facilitating leadership, collaborative learning approach.

1. Introducción

Los llamados entornos de aprendizaje mixto han conseguido en los últimos años afianzarse como parte esencial del currículo en los centros alemanes de enseñanza superior. 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 propio alumno. 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 Nordakademie¹ situada en Elmshorn (Alemania).

Asimismo, estos entornos de aprendizaje requieren docentes que adopten la postura de facilitadores, es decir, que acompañen el proceso de enseñanza-aprendizaje

¹ La página web se encuentra disponible en: <https://www.nordakademie.de/> [Consulta: 25/07/2016].

por dos razones. Por una parte, y para que funcionen las premisas constructivistas de la enseñanza centrada en el alumno, el docente tiene que poseer los tres atributos del facilitador efectivo que propone Rogers (1969, citado por Dörnyei 2003: 92): empatía, aceptación y congruencia. Por otro lado, un docente que se percibe como facilitador está dispuesto a trabajar de manera colaborativa, en un equipo de profesionales que comparte conocimientos y tareas, y reparte los roles equitativamente.

2. Constructivismo

La mayor parte de los escenarios mixtos que pueden ser denominados actualmente como exitosos en el aprendizaje de lenguas se sustentan en el constructivismo pedagógico (de Pablo 2011, Strasser 2011, Höbert 2010), el cual propone un paradigma donde el aprendizaje pasa a ser un proceso dinámico, colaborativo e interactivo del alumno, cuyo resultado es la auténtica construcción de sus esquemas semánticos, lo que conlleva una restructuración de las redes neuronales del alumno (Elbert y Rockstroh, 2012). En este sentido, el aprendizaje es un proceso de reconstrucción del cerebro. La condición *sine qua non* para que el aprendizaje pueda producirse es que exista una conexión entre el nuevo *input* y los saberes previos del aprendiente que servirán de base sobre la que se construirá el nuevo conocimiento que solo así será significativo para el aprendiente.

En este marco teórico, el concepto tradicional de enseñanza deja de ser el eje sobre el que giran las interacciones entre el docente y el alumno, y centra su atención en las interacciones que promueven el aprendizaje. Con ello cambia también el papel de los diferentes actores implicados en el proceso: alumno, metodología y profesor. El alumno, considerado el agente principal, tiene que tomar las riendas de su propio aprendizaje de forma activa con el fin de que la construcción sea posible. Para ello es imprescindible que sea consciente de su propio estilo de aprendizaje, que sienta los objetivos de su aprendizaje y que decida libremente la inversión de tiempo y trabajo necesaria para la consecución de las metas; en definitiva, que se convierta en lo que el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* denomina aprendiente autónomo (Consejo de Europa 2002: 140).

La línea metodológica está basada en el constructivismo social vygotskiano, que postula que el alumno puede construir su propio conocimiento a través de la interacción, colaboración y comunicación activa con otros aprendientes (Höbert 2010: 128). Por esa razón, y siguiendo a Guitert y Pérez-Mateo (2013), en el presente artículo hablamos de aprendizaje colaborativo² que las autoras definen como «un proceso de actividad, interacción y reciprocidad entre los estudiantes [que facilita] la construcción conjunta de significados [...]» (*ibid*, pp. 24-25), ya que es este tipo de aprendizaje el que proporciona nuevas perspectivas, saberes y puntos de reflexión.

3. El profesor facilitador

El profesor deja de ser fuente de conocimiento para considerarse un facilitador del aprendizaje. Su labor es ahora la de acompañar al alumno durante el proceso y darle las herramientas, las oportunidades y los entornos de aprendizaje que le permitan construir sus propios saberes y procedimientos para resolver una tarea. Esto implica que sus ideas se vayan modificando durante el proceso y siga aprendiendo, en el mejor de

² Véase Guitert y Pérez-Mateo (2013) sobre la diferencia entre aprendizaje colaborativo y aprendizaje cooperativo. Las autoras concluyen que en los últimos años y sobre todo en entornos virtuales ha acabado imponiéndose el primer concepto en detrimento del segundo, aunque también señalan que en la bibliografía sobre el tema se suelen usar como sinónimos. Véase también Höbert (2010: 127-131) sobre el mismo asunto.

los casos, a lo largo de toda la vida (Underhill 2000: 147). Asimismo, el docente facilitador ha de ser capaz de crear un ambiente favorable y afectivo en el que el trabajo colaborativo pueda llevarse a cabo sin inhibiciones. En definitiva, en la figura del líder facilitador quedan recogidos sintéticamente los términos tomados de las etapas de desarrollo y crecimiento profesional propuestas por Underhill (2000) para profesores de lenguas extranjeras así como el tipo de gestor de los entornos de aprendizaje constructivista propuestas por Dörnyei (2003).

3.1 Trabajo colaborativo entre profesores facilitadores

Si bien el cambio en la percepción del papel del docente en el binomio enseñanza- aprendizaje de *lector* a *profesor* hasta llegar a considerarse *facilitador* (Underhill 2000: 144-149) es observable a través de la incorporación de metodologías innovadoras basadas en la construcción social del conocimiento y en la interacción, lo cierto es que el hábito de trabajar en equipo dentro del campo de la docencia en el que los docentes colaboren en un mismo curso, en condiciones de igualdad de roles, más allá de lo que a tareas organizativas se refiere, está poco extendido. Estudiosos de la materia, como Murwaski y Swanson (2001), tratan esta forma de trabajar docente en entornos de inclusión de alumnos con necesidades especiales o con altas capacidades cognitivas. En los últimos años se ha investigado la enseñanza colaborativa en otros entornos como en el tándem de profesor asistente de lengua extranjera y el profesor del contenido de área (Honigsfeld y Dove 2016), o en el caso de formación de profesores universitarios (León del Barco y Latas Pérez 2007, Turkich, et al. 2014). Sin embargo, los componentes del tándem colaborativo no suelen estar en igualdad de condiciones, mientras que sí lo están los profesores del equipo de la Nordakademie.

Los entornos de aprendizaje mixto tal y como se llevan a cabo en nuestro centro son el marco perfecto para desarrollar una tarea docente colaborativa. Para ello, y como punto de partida, es imprescindible que los docentes armonicen el concepto del proceso enseñanza-aprendizaje, lo cual no significa que cada uno no tenga su propio estilo docente. Ambos facilitadores son libres en todo momento de actuar como proceda siempre dentro del marco de actuación establecido previamente.

Para el buen funcionamiento de este tipo de cursos se requiere una estrecha comunicación entre los docentes durante todo el proceso. Antes del curso, de mutuo acuerdo delimitan y diseñan los contenidos, los materiales, las actividades y las dinámicas que se van a desarrollar en las sesiones presenciales y en línea. Es necesario desde el principio haber negociado las reglas del curso tanto para los docentes como para los estudiantes, además de trazar rutas alternativas para que estos puedan alcanzar los objetivos del curso.

Durante la duración del curso, el intercambio de información e ideas, el reparto de recursos y las propuestas para mejorar la calidad docente entre los facilitadores son decisivos para que los objetivos estén claros en todo momento y los estudiantes puedan concentrarse en alcanzarlos como ellos prefieran.

4. Los entornos de aprendizaje mixto

Aprendizaje mixto – integrado o híbrido – como ya hemos mencionado a lo largo del presente trabajo, es un concepto didáctico de modalidad semipresencial basado en la combinación de escenarios de aprendizaje virtuales y no virtuales.

En la bibliografía sobre el tema Bachmann et al. (2002) y Dittler y Bachmann (2005) establecen una escala de virtualización de los diferentes escenarios mixtos que iría desde las clases exclusivamente presenciales con algunos materiales en línea, hasta

escenarios completamente en línea con una sesión presencial de toma de contacto. Según estos autores el mayor o menor porcentaje de actividades en línea no parece ser relevante, mientras que sí lo es el concepto pedagógico que está detrás, así como la secuenciación de las actividades en línea y presenciales para conseguir una experiencia de aprendizaje coherente (Dziuban et al. 2005).

En opinión de los defensores de esta metodología, un escenario mixto puede significar la maximización de la efectividad de la comunicación cara a cara en el aula con la flexibilidad que ofrece el trabajo en línea, logrando así un escenario de aprendizaje motivador y altamente eficaz (Trujillo y Essenwanger 2012: 437).

El éxito de tales escenarios radica principalmente en que permiten un amplio abanico de aplicaciones didácticas en las que el alumno y su proceso de aprendizaje se sitúan en primer plano. 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 además de fijar sus propios objetivos de aprendizaje dentro del marco que permite el sílabo de la asignatura. Así hay alumnos que se limitan al mínimo exigido por este, mientras que otros estudiantes van mucho más allá haciendo uso de las herramientas de colaboración y comunicación que plataformas de aprendizaje como Moodle³ 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 los estudiantes, y entre los estudiantes y el docente.⁴ Estudios empíricos demuestran que el intercambio sobre los contenidos y las tareas del curso entre los participantes de cursos en línea es mayor que en cursos puramente presenciales (Glowalla et al. 2002).

5. Aplicación del aprendizaje mixto en los cursos de español de la Nordakademie

En el Departamento de Español de la Escuela Técnica Superior de Economía Nordakademie hemos desarrollado un concepto de aprendizaje mixto basado desde el punto de vista teórico en el constructivismo pedagógico y desde el punto de vista de las actividades, en el modelo propuesto por Alonso et al. (2005: 231-232) que distingue tres tipos de actividades:

- Actividades en la clase presencial.
- Actividades asíncronas en línea 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.
- Actividades síncronas en línea 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 Connect⁵.

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, presencial y virtual, son parte de un mismo engranaje en lo que respecta tanto a los contenidos como a la metodología. Cada uno de los componentes adopta un área específica pero con tareas y metodología similares, a través de cuyo ensamblaje se

³ La página web oficial de la plataforma de aprendizaje Moodle en español está disponible en https://docs.moodle.org/all/es/P%C3%A1gina_Principal [Consulta: 25/04/2016].

⁴ Véase el siguiente enlace sobre la aplicación de las premisas del constructivismo social en Moodle: http://docs.moodle.org/23/de/P%C3%A4dagogik#Zentrale_Aussagen_des_Sozialkonstruktivismus [Consulta: 25/04/2016].

⁵ La página web oficial de Adobe Connect está disponible en <http://www.adobe.com/de/products/adobeconnect.html> [Consulta: 25/04/2016].

consigue la optimización del proceso de aprendizaje. Para que este concepto resulte eficaz es imprescindible que ambos componentes se integren en el concepto general.

Asimismo, el tándem docente, que está formado por un/una docente presencial y un/una tutor/a en línea, colabora estrechamente durante todo el curso. El/la docente presencial se ocupa de implementar el sílabo con ayuda del método *Colegas 1* (González et al. 2011) de la editorial Difusión, creando de una dinámica de grupo positiva y fomentando buenas prácticas de trabajo colaborativo orientado a la consecución de los objetivos marcados por la tarea. La labor del tutor en línea, por su parte, es la de 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 tiene que decidir acerca de cómo implementar de forma óptima los materiales e informaciones, así como su explotación didáctica y el diseño más adecuado de las actividades. Pero como señalan Finck y Joosten (2014: 311) su labor más importante es la de acompañar, asesorar y *facilitar* el proceso de aprendizaje de los alumnos a través de un sistema de tutorización virtual basado en la comunicación continua con el alumno y en la evaluación formativa a lo largo de todo su proceso de aprendizaje.

Este concepto de aprendizaje mixto se viene aplicando de forma progresiva desde enero de 2011 en los cursos de español de nuestro centro (Trujillo y Essenwanger 2012, 2013, 2014). Desde entonces ha sido implementado en más de 90 cursos trimestrales en los que han participado más de 900 alumnos. Con el fin de evaluar la aceptación del método entre los alumnos así como el nivel de lengua alcanzado tras su participación, se está llevando a cabo actualmente la recogida de datos tanto cualitativos a través de la técnica del grupo focal, así como cuantitativos a través de cuestionarios.

5.1 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*. El objetivo de esta unidad es que los alumnos sean capaces de desarrollar un nuevo producto y de presentarlo en público al final de la unidad. Con el fin de hacer la tarea final significativa para los estudiantes, se incorporaron a la tarea original los siguientes aspectos de nivel B1⁶:

- decidir el público al que va dirigido el producto,
- decidir el lugar de fabricación y el tipo de logística,
- decidir las estrategias de marketing considerando especialmente los canales de ventas.

Como hemos mencionado en el apartado 5 y siguiendo a Alonso et al. (2005: 231), en nuestro escenario de aprendizaje mixto se pueden observar tres escenarios diferenciados de acuerdo con el tipo de actividades propuestas:

1. Clase presencial. Se enmarca dentro del método comunicativo y está orientada a la acción siguiendo el enfoque por tareas (Nunan 1997, Esteire 2009). La labor del docente presencial podemos resumirla en los siguientes puntos:
 - a. Preparar a los alumnos para que estos sean capaces de realizar de forma colaborativa la tarea final de la unidad 9 de *Colegas 1*. Para ello el/la docente presencial ofrece formas de trabajo variadas con la intención de que los estudiantes no siempre trabajen con los mismos compañeros y de

⁶ La mayoría de los estudiantes de nuestro centro es de principiantes absolutos. No obstante, una cuarta parte del alumnado ya ha cursado español en la escuela secundaria. Para ellos adaptamos el sílabo de acuerdo a su nivel.

- esta manera fomentar la identificación y la cohesión interna del grupo, factores muy importantes para la dinámica en las actividades en línea.
- b. Concentrarse en el desarrollo y la práctica de las competencias orales, que es la destreza más relevante para la vida profesional de los estudiantes.
 - c. Trabajar los contenidos léxico-gramaticales siguiendo la propuesta de Lewis (2002) de la aproximación léxica a la enseñanza de idiomas.
 - d. Concentrarse en aquellas actividades que los autores de *Colegas 1* denominan «actividades orientadas a la práctica» (González et al. 2011: 4), y en especial en aquellas que fomentan la competencia oral y la interacción.
 - e. Ofrecer materiales extra que se engranan con los materiales en la plataforma Moodle con el objetivo de facilitar el léxico y estructuras adecuadas para realizar la tarea a nivel B1. De esta manera, las partes de la tarea a preparar en las clases presenciales y los materiales empleados son las siguientes:
 - El grupo objetivo del producto que van a crear: Diferencia entre el consumidor final e industrial.⁷
 - Lugar de fabricación del producto: De la deslocalización a la relocalización.⁸
 - Canales de ventas del producto: Tendencias y productos que más se venden en internet.⁹
2. Actividades asíncronas en la plataforma de aprendizaje Moodle. Las actividades van encaminadas a trabajar el tema del *packaging* o embalaje y diseño gráfico industrial¹⁰ del nuevo producto que tienen que presentar al final de la unidad en la clase presencial. En la plataforma Moodle se proponen actividades con objetivos que fomentan en los estudiantes la competencia escrita y que solo se pueden resolver de forma colaborativa. Estas actividades, además, sirven para preparar la sesión síncrona en *webconferencia*. Las actividades desarrolladas para la unidad 9 de *Colegas 1* en Moodle son las siguientes:
- a. El objetivo de la primera actividad es que los estudiantes activen sus conocimientos previos sobre el tema y tengan una base para construir su conocimiento nuevo: de forma colaborativa en la wiki 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 componentes del grupo, en el que plasmen tanto la definición del concepto como todos aquellos aspectos relacionados con él que ellos consideren que hay que tener en cuenta.
 - b. La segunda actividad consiste en completar y ampliar el concepto de *packaging* que habían definido previamente en la primera actividad. Para

⁷ Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=UQo8NVxppuE&feature=youtu.be> [Consulta: 25/04/2016].

⁸ Disponible en: <http://www.emprendedores.es/gestion/fabricar-en-espana-es-rentable> [Consulta: 25/04/2016].

⁹ Disponible en: <http://www.lynkoo.com/comercio-electronico/tendencias-y-productos-que-mas-se-venden-por-internet> [Consulta: 25/04/2016].

¹⁰ En el presente trabajo abogamos por el uso del término inglés *packaging* por su extendido uso entre los profesionales hispanoparlantes del sector, por ser conciso y por definir mejor la unión de los conceptos de embalaje y diseño gráfico industrial.

realizar esta tarea, se han puesto a disposición de los estudiantes dos documentos en línea: los enlaces de la página web de una empresa española de diseño gráfico llamada Luisanet – Arte y Tecnología¹¹ y los cuatro primeros minutos y medio del vídeo promocional de la empresa argentina de diseño gráfico Tridimage¹². Las instrucciones para los estudiantes son las de seleccionar uno de los dos documentos en línea para extraer la información que les servirá para completar en la wiki de su grupo las propuestas que habían lanzado anteriormente sobre el concepto de *packaging*.

- c. En la tercera actividad se engranan el trabajo en línea con el trabajo en la clase presencial, donde los estudiantes están creando un nuevo producto. De esta manera, los estudiantes deben centrarse en un aspecto del *packaging* y elegir entre dos temas. El primero se basa en la importancia de conocer al público al que va dirigido el producto que están creando y el segundo aborda la temática de la importancia del diseño del envase de un nuevo producto. Como material para realizar esta actividad se ofrecen dos secuencias del vídeo de la empresa Tridimage propuesto más arriba.
- d. La última actividad está planteada para que los estudiantes desarrollen y apliquen a su producto lo aprendido sobre el tema elegido anteriormente, usando la wiki del grupo y continuando con el trabajo colaborativo.

La labor del tutor en Moodle es apoyar a los alumnos en la realización de las tareas. Está 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 al trabajo a aquellos más rezagados. Una vez que los alumnos han escrito los textos en la wiki, el tutor marca los posibles errores sin dar en ningún momento la solución de ninguno de ellos. Lo que se pretende con ello es que alumno sea capaz de reflexionar sobre sus propios errores, encontrar la forma correcta por él mismo y avanzar así en su proceso de aprendizaje.

3. Actividades síncronas en línea con la ayuda del programa de *webconferencia* Adobe Connect.¹³ El tutor crea un aula virtual exclusiva para el curso. Una de las principales ventajas que ofrece Adobe Connect es el uso de 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 en *webconferencia* son las siguientes:
 - a. Reunidos en el aula menor los mismos componentes 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 de los otros grupos. La idea subyacente es verificar si todos los grupos tienen el mismo concepto o, por el contrario, hay aspectos que difieren según el grupo.
 - b. En pleno se comparan las preguntas y se resuelven los posibles problemas lingüísticos que pudieran haberse dado durante la primera sesión grupal.

¹¹ Disponible en: <http://www.luisan.net/disenografico/disenopackaging.html> [Consulta: 25/04/2016].

¹² Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=_PnkOR-AJN4 [Consulta: 25/04/2016].

¹³ Véase Trujillo y Essenwanger (2013) y Trujillo et al. (2016) sobre el uso de Adobe Connect en la Escuela Técnica Superior de Economía Nordakademie.

- c. Se forman nuevos grupos de trabajo con estudiantes provenientes de los diferentes grupos originales. Se trata ahora de que los estudiantes recaben información del resto de sus compañeros usando el catálogo de preguntas elaborado en la ronda de trabajo anterior.
- d. De nuevo en el pleno, los estudiantes presentan la información que han obtenido de sus compañeros cotejándola con la de su grupo original.
- e. Finalmente, se hace una tercera ronda de trabajo enfocada al tratamiento de los errores que pudiera haber en los textos de las wikis. Para ello se vuelve a hacer uso de las aulas menores de que dispone Adobe Connect. Los estudiantes llevan a cabo las correcciones de su propio texto en *webconferencia* con el fin de que puedan hacerlas de forma colaborativa. El tutor en línea solo actuará al final de la sesión para aclarar en el pleno aquellos errores cuya forma correcta no ha podido ser identificada por los alumnos.

La labor del tutor en línea en *webconferencia* tiene principalmente tres funciones. Por un lado moderar la sesión en Adobe Connect. Eso significa decidir la formación de los grupos, dependiendo de la actividad propuesta, teniendo en cuenta que coincidan o no con los grupos formados en la clase presencial. 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. Y finalmente, durante el tratamiento de errores el tutor debe dar respuesta individualizada a las dudas de los alumnos.

6. Conclusión

En el presente trabajo hemos presentado el concepto de aprendizaje mixto que hemos desarrollado para los cursos de español de nuestro centro de trabajo y que está basado en el constructivismo pedagógico. En especial nos hemos detenido en el papel del docente como líder facilitador – en línea y presencial – que tiene que ser capaz de fomentar el trabajo colaborativo entre los alumnos así como de trabajar de forma colaborativa dentro de un equipo docente que comparte un mismo curso.

A manera de ilustración hemos presentado la explotación didáctica de una unidad elaborada de acuerdo con las premisas del constructivismo pedagógico que subyace al entorno de aprendizaje mixto que nos ha ocupado a lo largo de este trabajo. Aunque se trata de una sola unidad didáctica, sirve de muestra elocuente de lo que supone, por un lado, el aprendizaje en un escenario mixto sólidamente fundamentado desde el punto de vista teórico y metodológico y, por otro lado, pone de manifiesto la importancia del trabajo colaborativo dentro del equipo docente para que funcione un curso de tipo semipresencial. Asimismo se ha puesto de manifiesto que cuando el aprendizaje colaborativo se extiende más allá de las clases presenciales, aparecen nuevas formas y oportunidades más amplias de interacción, de comunicación y, en definitiva, de construcción de conocimientos. Asimismo, también surge la necesidad de reparar en las herramientas de comunicación disponibles en los escenarios virtuales, así como de planificar de forma más detallada las tareas a realizar.

En lo que al trabajo colaborativo dentro de un equipo docente se refiere, abogamos aquí por seguir investigando y trabajando con el objetivo de explorar, identificar y definir los conceptos y directrices que puedan servir de base para la creación de escenarios de trabajo colaborativo entre profesores facilitadores en un entorno mixto de aprendizaje.

Bibliografía

- Alonso, F., López, G., Manrique, D. and Viñes, J. (2005). «An instructional model for web-based e-learning education with a blended learning process approach». *British Journal of Educational Technology*, vol 36, pp. 217-235. Disponible en: <http://www.nottingham.ac.uk/~ntzcl1/literature/blended/alonso.pdf> [Consulta: 22/4/2016].
- Bachmann, G., Dittler, M., Lehmann, T., Glatz, D. und Rösel, F. (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 und M. Kindt (ed.). *Die virtuelle Hochschule in der Konsolidierungsphase. Reihe Medien in der Wissenschaft* vol. 18. Münster: Waxmann, pp. 87-97.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para la Lengua*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [Consulta: 27/4/2016].
- de Pablo Segovia, G. (2011). *Propuesta de aplicación del Blended Learning a la enseñanza del español de la banca. Memoria de Master en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera*. Universidad de Cantabria. Fundación Comillas. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2011_BV_12/2011_BV_12_12DePablo.pdf?documentId=0901e72b80e1916c [Consulta: 22/4/2016].
- Dewe, B. und Weber, P. (2007). *Einführung in moderne Lernformen*. Weinheim: Beltz.
- Dittler, M. und Bachmann, G. (2005). «Gestaltung von E-Learning-Portalen als integraler Bestandteil der Hochschulentwicklung». En E. Euler (ed.). *E-Learning in Hochschulen und Bildungszentren*. Oldenbourg: Oldenbourg, pp.187-205.
- Dörnyei, Z. (2003). *Group Dynamics in the Language Classroom*. Cambridge: CUP.
- Dziuban, C., Moskal, P. and Hartman, J. (2005). «Higher education, blended learning, and the generations: Knowledge is power: No more». En J. Bourne and J. Moore (ed.). *Elements of Quality Online Education*. Sloan Consortium, pp. 127-148. Disponible en: http://inspvirtual.mx/espm30/docentes/formdocente/jd2013/Julio_tlalpan/material_apoyo/blendedlearning.pdf [Consulta: 27/4/2016].
- Elbert, T. und Rockstroh, B. (2012). «Kortikale Reorganisation». En H.-O. Karnath und P. Thier (ed.). *Kognitive Neurowissenschaften*. Berlín: Springer-Verlag, pp. 719-732.
- Esteire, S. (2009). *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid: Edinumen.
- Finck, M. und Joosten, E. (2014). «Erweckung aus dem Dornröschenschlaf – wie lassen sich Studenten und Dozenten in der Selbstlernphase aktivieren?» *Proceedings of DeLFI Workshops*. Friburgo, Alemania. Disponible en: <http://ceur-ws.org/Vol-1227/paper13.pdf>. [Consulta: 27/4/2016]
- Glowalla, U., Glowalla, G. und Kohnert, A. (2002). «Studierverhalten in Online-Bildungsangeboten». En L. Issing und P. Klimsa (ed.). *Information und Lernen mit Multimedia und Internet*. Beltz: Weinheim, pp. 358-373.
- González, M., Martín, F., Rodrigo, C. und Verdía, E. (2011). *Colegas 1. Lehrbuch mit Audio C-D*. Barcelona: Difusión, Stuttgart: Klett.
- Guitert, M. y Pérez-Mateo, M. (2013). «La colaboración en la red: Hacia una definición de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales». *Revista Teoría de la*

- Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* vol. 14 (1), pp. 10-31. Disponible en: http://campus.usal.es/%7Erevistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/9440/9730 [Consulta: 25/7/2016].
- Höbarth, U. (2010). *Konstruktivistisches Lernen mit Moodle. Praktische Einsatzmöglichkeiten in Bildungsinstitutionen*. Boizenburg: Werner Hülsbusch.
- Honigsfeld, A. and Dove, M. (2016). «Co-Teaching ELLs: Riding a Tandem Bike». *Educational Leadership* vol. 73 (4). Disponible en: http://www.ascd.org/publications/educational_leadership/dec15/vol73/num04/Co-Teaching_ELLs@_Riding_a_Tandem_Bike.aspx [Consulta: 26/7/2016]
- León del Barco, B. y Latas Pérez, C. (2007). «La formación en técnicas de aprendizaje cooperativo del profesor universitario en el contexto de la convergencia europea». *Revista de Psicodidáctica* vol. 12, pp. 269-278. Disponible en: <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/viewFile/224/220> [Consulta: 25/7/2016].
- Lewis, M. (2002). *Implementing the lexical approach*. Boston: Thomson Heinle.
- Murwaski, W. and Swanson, H. (2001). «A Meta-Analysis of Co-Teaching Research. Where is the data?» *Remedial and Special Education* vol 22 (5). Disponible en: http://ncipp.education.ufl.edu/files_26/Murawski_Swanson_2001.pdf [Consulta: 25/7/2016].
- Nunan, D. (1997). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: CUP.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to learn. A view of what education might become*. Columbus, OH: Merrill.
- Strasser, T. (2011). *Moodle im Fremdsprachenunterricht. Blended Learning als innovativer didaktischer Ansatz oder pädagogische Eintagsfliege?* Boizenburg: Werner Hülsbusch.
- Trujillo, C. und Essenwanger, F. (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, pp. 433-452.
- Trujillo, C. und Essenwanger, F. (2013). «Erfahrungen mit der Software Adobe Connect im Fachgebiet Spanisch an der Nordakademie». En G. Plate (ed.). *Forschung für die Wirtschaft*. Göttingen: Cuvillier, pp. 445-463.
- Trujillo, C. y Essenwanger, F. (2014). «Un ejemplo de aprendizaje mixto en el Departamento de Español de la Nordakademie». En G. Plate (ed.). *Forschung für die Wirtschaft*. Göttingen: Cuvillier, pp. 337-348.
- Trujillo, C., Hachenberg, S. und Essenwanger, F. (2016). «Einsatzszenarien von Adobe Connect an der Nordakademie». *Nordblick* vol. 1, pp. 72-79. Disponible en: https://www.nordakademie.de/fileadmin/downloads/Forschung/nordblick_ausgabe1/page74.html#/78 [Consulta: 25/7/2016].
- Turkich, K., Greive, S. and Cozens, P. (2014). «Transferring Educational Theories and Knowledge Using a Co-teaching Mentor Model: A Discipline-Appropriate Approach». *Journal of University Teaching & Learning Practice* vol. 11 (3). Disponible en: <http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol11/iss3/6/> [Consulta: 26/7/2016].
- Underhill, A. (2000). «La facilitación en la enseñanza de idiomas». En J. Arnold. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge: CUP, pp. 143-158.