



**UNIBA**  
Centro Universitario  
Internacional  
de Barcelona

Centro  
adscrito



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

**MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORES DE  
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

**CURSO 2018- 2019**

**Aprendizaje por estaciones en clases de ELE en línea a adultos.**

**Propuestas didácticas, análisis de las percepciones de los  
participantes y recomendaciones prácticas.**

**Melisa Soledad Gigena**

**Trabajo Final de Máster**

**Dirigido por la Profesora Azahara Cuesta**

### **Agradecimientos**

En primer lugar, agradezco a mi tutora, la profesora Azahara Cuesta García, por su apoyo profesional y moral durante la elaboración del presente trabajo. Su paciencia para responder a mis consultas y su confianza en mi trabajo me ayudaron en los momentos de mayor tensión.

En segundo lugar, doy las gracias a todos los participantes que han colaborado de manera voluntaria en las distintas instancias de este trabajo. Sin su aporte este trabajo no hubiera sido posible. Destaco el apoyo de Paola Martínez, una compañera de máster quien, además de ser la profesora invitada, me ha ayudado en todo el proceso.

También agradezco muchísimo a todos los profesores del Máster por haberme preparado para ser parte de la comunidad de ELE, al personal no docente de Uniba por haberme acompañado durante todo el proceso y a mis compañeros por haber compartido sus experiencias conmigo. No menciono nombres para no olvidarme de ninguno. El valor humano de esta experiencia ha sido inigualable.

Por último, no puedo dejar de agradecer a mis amigos, mi familia y mi pareja por animarme, cuidarme y apoyarme en todo momento. Sin ellos, no lo habría logrado.

### **Resumen**

El presente trabajo persigue dos objetivos. En primer lugar, se presentan dos propuestas didácticas para clases de ELE en línea síncronas dirigidas a adultos con nivel B1 y C1, en las cuales se adopta la metodología del aprendizaje por estaciones y se describen sus correspondientes pilotajes. En segundo lugar, se analizan las percepciones de los participantes sobre la implementación de estas secuencias didácticas a través de entrevistas a alumnos, observaciones y diario de clase de la profesora. En concreto, se indaga sobre la utilidad y dificultades que esta metodología presenta en clases de ELE en línea. Las conclusiones revelan que el aprendizaje por estaciones se considera útil en las clases en línea para fomentar la autonomía de aprendizaje, el aprendizaje colaborativo, interacciones variadas y significativas y la inclusión de todos los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, si bien algunos problemas que surgieron durante su implementación fueron resueltos, como los problemas técnicos, el tiempo de preparación, la gestión del tiempo durante la clase y las instrucciones, se sugieren ajustes para evitar aquellas dificultades que no pudieron resolverse.

*Palabras clave: aprendizaje por estaciones, clases de ELE online, propuestas didácticas, estudio de caso, utilidad, dificultades*

### **Abstract**

The present study pursues two objectives. Firstly, it presents two lesson plans with learning stations for online synchronous classes of Spanish as a second language for adults with levels B1 and C1. Secondly, it analyses the participants' perceptions about the difficulties and usefulness of learning stations in Spanish online lessons through students' interviews, observations and teachers' notes. The analyses of the data revealed that leaning stations are considered useful in online classes to promote learning autonomy, collaborative learning, varied and significant interactions and the integration of all students in the learning process. Besides, even though there were some problems that were solved like technical issues, planning time, time management and instructions, some suggestions are offered to avoid other difficulties.

*Key words: learning stations, online, Spanish as a second language, usefulness, difficulties*

## Índice

<b>Resumen</b>	<b>3</b>
<b>Índice</b>	<b>4</b>
<b>1. INTRODUCCIÓN</b>	<b>6</b>
<b>2. MARCO TEÓRICO</b>	<b>8</b>
2.1 Educación en línea, educación a distancia, e-learning y educación remota	8
2.1.1 La educación a distancia	8
2.1.2 La educación en línea u online	9
2.1.3 E-learning	11
2.1.4 La enseñanza remota	12
2.2 Las estaciones de aprendizaje	12
2.2.1 Definición y fundamentación	13
2.2.2 Orígenes y precursores	14
2.2.3 Procedimientos y herramientas en el aprendizaje por estaciones	14
2.2.4 Otros términos relacionados: Ambientes, Centros, Rincones, Talleres y Escritorio de Aprendizaje	15
2.3 Estado de la cuestión: las estaciones de aprendizaje en la enseñanza de ELE	17
<b>3. OBJETIVOS</b>	<b>20</b>
<b>4. METODOLOGÍA</b>	<b>21</b>
4.1 Contexto	21
4.1.1 Selección de participantes	21
4.1.2 Los alumnos del grupo B1	22
4.1.3 Los alumnos del grupo C1	22
4.1.4 La profesora	23
4.1.5 Las observadoras	23
4.2 Las secuencias didácticas	24
4.2.1 Definición de términos	24
4.2.2 Decisiones a partir de análisis de necesidades	25
4.2.3 Antes del pilotaje	27
4.2.4 Propuesta didáctica B1	28
4.2.5 Propuesta didáctica C1	32
4.3 Procedimientos de recogida y tratamiento de datos	34
4.3.1 Instrumentos de recogida de datos	34

4.3.2 Tratamiento de los datos	36
4.3.3 Análisis de los datos	37
<b>5. ANÁLISIS DE RESULTADOS</b>	<b>39</b>
5.1 Dificultades	<b>39</b>
5.1.1 Tiempo	39
5.1.2 Actividades	42
5.1.3 Problemas técnicos	46
5.2 Utilidad de la metodología	<b>47</b>
5.2.1 Autonomía del alumno	47
5.2.2 Aprendizaje colaborativo	49
5.2.3 Interacciones variadas y significativas	50
5.2.4 Aprendizaje inclusivo	56
<b>6. CONCLUSIONES</b>	<b>59</b>
6.1 Discusión de resultados	59
6.2 Recomendaciones prácticas	61
6.3 Limitaciones de esta investigación	64
6.4 Futuras líneas de investigación	65
<b>Referencias</b>	<b>66</b>
<b>Anexos</b>	<b>73</b>

## 1. INTRODUCCIÓN

Debido a la pandemia del COVID-19, la educación se vio forzada a transformarse para adaptarse a la recomendación de distanciamiento social. Este cambio repentino originó mucho debate entre expertos, autoridades, docentes, alumnos y padres sobre cuál era la mejor manera para continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje desde casa. Puntualmente, preocupaba qué metodología seguir, a través de qué canales comunicarse y cómo definir esta nueva realidad educativa.

Mientras los debates continuaban a la par de la pandemia, los docentes se vieron forzados a tomar decisiones y actuar sorteando distintas dificultades. Por un lado se encontraban las dificultades tecnológicas, relacionadas a lidiar con las TIC para poder dar clases en línea y hacer un seguimiento de los alumnos; por el otro, la necesidad de adoptar un enfoque de aprendizaje centrado en el alumno en este contexto. Es decir, los docentes debieron buscar cómo ofrecer al alumno las oportunidades y herramientas para que pueda tomar decisiones y ser responsable de su propio proceso de aprendizaje mediante las opciones que la tecnología proporciona, sin dejar de lado el aprendizaje colaborativo y el trabajo en equipo, a pesar del distanciamiento.

La enseñanza de español como lengua extranjera (de ahora en adelante ELE) también ha sido afectada por esta realidad. Para acompañar a los profesores de ELE en esta transición, ha habido una gran cantidad de artículos, webinars, podcasts y posteos en redes sociales con recomendaciones sobre cómo dar clases en línea. Este Trabajo Final de Máster (de ahora en adelante TFM) surge con la finalidad de proponer el diseño de dos unidades didácticas, una con nivel B1 y otra con nivel C1, para clases de ELE en línea síncronas para adultos siguiendo la metodología del *aprendizaje por estaciones*, describir su implementación en el pilotaje realizado y analizar las percepciones de los participantes al respecto.

Para ello, comenzaremos definiendo la enseñanza en línea y explicando la diferencia entre esta y enseñanza a distancia, enseñanza remota y e-learning. Luego, se define el aprendizaje por estaciones, sus fundamentos, origen y características. A continuación, se compara el aprendizaje por estaciones con metodologías similares. El marco teórico de este trabajo cierra con el estado de la cuestión sobre el uso de esta metodología en clases de ELE presenciales, porque no se encontró información sobre el uso de esta metodología ni metodologías similares en clases de ELE online. Después del marco teórico, se detallan los objetivos de cada propuesta didáctica.

La sección de metodología contiene una explicación detallada del contexto de ambos pilotajes a partir del análisis de necesidades, de la programación didáctica y de los instrumentos de recogida y procesamiento de datos. Cabe destacar aquí que los pilotajes se llevaron a cabo como una experiencia voluntaria con dos grupos que se constituyeron para el presente estudio, es decir, no se trataba de cursos previos.

El análisis de resultados presenta la triangulación metodológica y de participantes obtenida a partir de distintos métodos de estudio y de distintos informantes: las entrevistas realizadas a alumnos, la revisión del diario de clases de la profesora y dos observaciones. Se realiza un análisis temático descriptivo. Finalmente, en el apartado de conclusiones se resumen las percepciones de los participantes, se sugieren cambios a la metodología utilizada a modo de recomendaciones prácticas para los profesores que quieran implementarla en sus clases de ELE, se analizan posibles limitaciones del presente trabajo y se sugieren futuras líneas de investigación. Resaltar que todo el material utilizado para los pilotajes se encuentra en los anexos, así como también tablas, imágenes y los instrumentos de recogida de datos.

Con este trabajo, pretendemos sumarnos a la iniciativa de colaboración en tiempos de coronavirus que surgió en la comunidad de profesores de ELE, aportando algunas ideas prácticas sobre cómo utilizar las estaciones de aprendizaje en las clases de ELE online y conclusiones a partir de un análisis exhaustivo de las percepciones de los participantes en los pilotajes realizados.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1 Educación en línea, educación a distancia, e-learning y educación remota

La tecnología ha modificado cada aspecto de nuestra vida, incluyendo la educación. La presencia de tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje es un factor común entre educación en línea, educación a distancia, educación remota y e-learning, pero cada uno de estos términos presentan matices que los diferencian, los cuales procederemos a explicar en los siguientes subapartados.

#### 2.1.1 La educación a distancia

La educación a distancia surgió a finales del siglo XIX con los cursos por correspondencia. Si bien su alcance y definición ha cambiado con el correr de los años, sus fundamentos se mantienen. La educación a distancia consiste en estudiantes y profesores en distintos espacios físicos y/o sin comunicación en tiempo real, durante un tiempo o la totalidad de un curso (Moore y Kearsley, 2004, en Siemens, Gašević y Dawson, 2015, p.12). Otra característica inherente a la educación a distancia es su relación con la tecnología porque desde sus comienzos ha dependido de la tecnología vigente. Como expresa Anderson (2009), la educación a distancia fue evolucionando a la par de la tecnología para ofrecer a los estudiantes nuevas maneras de interactuar, nuevos enfoques pedagógicos y mejor soporte y apoyo institucional.

Esta evolución se ha dado en distintas etapas. Según Siemens, Gašević y Dawson (2015), la educación a distancia ha pasado por tres o cinco generaciones, dependiendo del enfoque de clasificación (p.15). Por ejemplo, Bates (2005) y Anderson (2009) indican que hay tres generaciones según el *tipo de cursos*: 1. cursos por servicio postal (listas de bibliografía, tareas preparatorias evaluadas por un tutor y examen final realizado por instituciones acreditadas), 2. cursos masivos y estandarizados por radio y televisión y 3. cursos personalizados de bajo presupuesto y producción rápida por internet. Anderson y Dron (2011), por su parte, coinciden en que son tres las generaciones pero sugieren que cada generación se corresponde a una *corriente pedagógica*: 1. pedagogías conductista y cognitivista (aprendizaje individual y reducida presencia del profesor), 2. constructivismo social (aprendizaje colaborativo y tareas auténticas con contextos realistas) y 3. conectivismo (aprendizaje como proceso de construcción de redes de información, contacto y recursos flexibles para ser aplicadas ante cualquier problema). Por último, desde el punto de vista de

la *tecnología* utilizada han pasado cinco generaciones de educación a distancia (Taylor, 2001; Anderson y Elloumi, 2004): 1. tecnología impresa y servicio postal, 2. tecnología impresa combinada con audio y video, 3. tecnologías de telecomunicaciones, 4. web 1.0 (contenido estático, web de lectura) y 5. web 2.0 (cualquier individuo puede generar, distribuir, adaptar y reutilizar contenido en línea, web colaborativa).

En síntesis, la educación a distancia ha evolucionado y sigue evolucionando en paralelo con los avances tecnológicos y pedagógicos. Ahora bien, teniendo en cuenta esta evolución, observamos que la educación en línea es parte de la educación a distancia.

### 2.1.2 La educación en línea u online

Algunos expertos consideran que la educación en línea es una nueva forma de concebir la educación a distancia en el siglo XXI (Anderson y Elloumi, 2004; Anderson, 2008, 2009; Downes, 2012; Siemens, Gašević y Dawson, 2015) mientras que otros consideran que el hecho de que sea en línea hace referencia al tipo de tecnología utilizada, es decir, al medio o canal por el que sucede el proceso de enseñanza-aprendizaje (Carrier, 2017; Bates, 2005; Blake, 2008; Thomas, Reinders y Warschauer, 2013; Meskill, 2013). En relación a esta última manera de concebir la enseñanza online, aparecen los términos *web-based learning*, *virtual learning*, *computer-assisted language learning* o *digital learning* para referirse a lo mismo.

Ya sea una nueva concepción de la educación a distancia o una tecnología aplicada a esta, los expertos coinciden en que la educación en línea tiene una serie de objetivos a cumplir. Uno de ellos es desarrollar la *autonomía de aprendizaje* en los alumnos, es decir, otorgarles a los alumnos un rol central en el proceso de enseñanza-aprendizaje para que sean ellos quienes asuman responsabilidad y reflexionen sobre su propio aprendizaje (Ally, 2004; Anderson, 2008; Carrier, 2017; Blake, 2008; Siemens, Gašević y Dawson, 2015; Thomas, Reinders y Warschauer, 2013; Meskill, 2013; Román-Mendoza, 2018). En segundo lugar, la educación online debe fomentar el *aprendizaje colaborativo* porque los alumnos son agentes socio-culturales, parte de una sociedad, y aprenden al estar en contacto con otros individuos (Ally, 2004; Bates, 2005; Blake, 2008; Siemens, Gašević y Dawson, 2015; Strambi y Bouvet, 2003; Meskill, 2013).

Un tercer objetivo que la educación en línea tiene que plantearse es proveer *interacciones variadas y significativas*. Además de las interacciones estudiante-estudiante

para favorecer el aprendizaje colaborativo, se deben promover interacciones estudiante-contenido. Para esto, los cursos online deben proveer contenido auténtico y atractivo, esto es, un contenido que se corresponda con la realidad y tenga en cuenta los intereses y realidades de los alumnos (Bonk and Reynolds, 1997 en Ally, 2004; Blake, 2008; Carrier, 2017; Meskill, 2013; Siemens, Gašević y Dawson, 2015; Strambi y Bouvet, 2003; Thomas, Reinders y Warschauer, 2013).

Otro tipo de interacción que también resulta relevante en la educación online es la interacción estudiante-docente. En las clases online, el docente debe cumplir distintos roles (Ally, 2004; Area y Adell, 2009; Meskill, 2013; Strambi y Bouvet, 2003). Algunos de los cuales coinciden con los roles de los profesores presenciales, como los de facilitador del contenido, mediador en actividades grupales, diseñador de materiales, instructor y evaluador; mientras que otros son exclusivos de la educación online, como los de tutor en plataforma de videoconferencia durante una clase online síncrona, asesor tecnológico (guiar a los alumnos para que puedan conectarse a la sala de videoconferencia, ayudarlos a solucionar los problemas técnicos que puedan surgir y a utilizar los programas y softwares requeridos para el trabajo asíncrono) y conocedor de los instrumentos de videoconferencia (sala de chat, compartir pantalla, incorporar medios multimedia, dividir la clase en grupos, silenciar micrófonos de participantes, entre otros).

Otro objetivo a alcanzar en un curso online es combinar *actividades síncronas y asíncronas*. Las actividades síncronas, como videoconferencias y salas de chat, aportan espontaneidad, inmediatez y presencia social al proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual permite reducir el aislamiento y la despersonalización. Por su parte, las actividades asíncronas, como tareas o actividades posteriores a la clase y foros de debate, aportan flexibilidad al proceso debido a que permiten que los alumnos trabajen a su tiempo (Ally, 2004; Bates, 2005, Bates 2012; Blake, 2008; Siemens, Gašević y Dawson, 2015; Strambi y Bouvet, 2003).

Por último, la educación online debe seguir distintos *enfoques pedagógicos según el objetivo de la tarea* (Ally, 2004). Sin embargo, algunos autores expresan cierta preferencia por el enfoque constructivista, el cual considera a los estudiantes como participantes activos que construyen sus nuevos conocimientos en base la percepción e interpretación personal de nuevas experiencias (Carrier, 2017; Siemens, Gašević y Dawson, 2015). Por su parte, Anderson (2009), Downes (2012) y Siemens (2005) favorecen el conectivismo porque es el

único enfoque que surge con la era digital, a diferencia de los otros enfoques que surgieron cuando la tecnología no tenía la presencia que tiene hoy en la educación. El conectivismo considera al aprendizaje como un proceso que ocurre en distintos escenarios y que consiste en identificar y alimentar las conexiones entre distintas fuentes, áreas, ideas y conceptos (Siemens, 2005). Un ejemplo de cursos que siguen este enfoque son los MOOC (Massive Open Online Courses) porque no tienen un contenido definido sino que cada participante se involucra seleccionando contenidos, creando conexiones y compartiendo su perspectiva en las discusiones (Downes, 2012).

### 2.1.3 E-learning

Otro término que suele confundirse con la educación a distancia y la educación online es e-learning. Sin embargo, e-learning es un término más amplio porque incluye la educación a distancia pero también la educación híbrida o *blended learning*, que combina elementos online con componentes presenciales (Siemens, Gašević y Dawson, 2015). E-learning también incluye la tecnología online y otras tecnologías, como transmisión satelital, cintas de audio y video, televisión interactiva, CDs y DVDs (Bates, 2005; Bates, 2006; Lamy, 2013 en Thomas, Reinders y Warschauer, 2013).

Aún así, hay muchas definiciones de e-learning en distintas disciplinas. Sangrà, Vlachopoulos y Cabrera (2012) llevaron a cabo una categorización de las distintas definiciones de este término y las han reducido a cuatro, las cuales resaltan distintos aspectos de e-learning:

- Nueva tecnología aplicada a la enseñanza (mayor importancia a la tecnología).
- Nueva forma de acceder al conocimiento (destaca la accesibilidad a los recursos).
- Herramienta de interacción y colaboración (mayor importancia a la comunicación).
- Nuevo paradigma educativo basado en el enfoque socio-constructivista (destaca el enfoque pedagógico).

Luego del análisis y de la consulta a expertos, los autores llegan a la conclusión de que e-learning surge como una nueva dinámica educativa del siglo XXI que se caracteriza por incluir elementos de la computación, las tecnologías de la comunicación y la pedagogía, por eso las definiciones enfatizan distintos elementos (Sangrà, Vlachopoulos y Cabrera, 2012, p.153).

#### 2.1.4 La enseñanza remota

Este término fue utilizado por primera vez por *The British Council* y el Plan Ceibal en 2012 para describir un programa de enseñanza de inglés implementado en escuelas primarias públicas de Uruguay (Stanley, 2019). Se implementó el adjetivo “remota” como contraste con la expresión “a distancia” porque lo que se pretendía era acortar las distancias utilizando tecnología avanzada para videoconferencias (síncronas) y una plataforma virtual en la que los alumnos puedan contactarse con el profesor de inglés de manera asíncrona para pedir explicaciones, entregar tareas, recibir correcciones y ser evaluado (Stanley, 2019).

A pesar de los orígenes de este término, instituciones educativas estadounidenses lo adoptaron en 2020 para referirse a la adaptación de cursos presenciales a la modalidad en línea a raíz del distanciamiento social requerido por la pandemia. Según Golden (2020), Riggs (2020) y Thackaberry (2020), los cursos online cuentan con una serie de elementos (apoyo institucional, plataformas educativas, distintos canales de comunicación entre estudiantes y con el tutor, material y tareas diseñados especialmente, alumnos que cuentan con la tecnología necesaria, docentes preparados para dar clases online, etc) que estos cursos no poseen porque fueron diseñados para ser dictados de manera presencial y pasaron a ser temporalmente remotos por la situación sanitaria. Además, la mayoría de los profesores no tienen experiencia con la tecnología y han tenido que aprender a utilizarla y a resolver problemas técnicos de un día para el otro (Thackaberry, 2020).

El presente trabajo se enmarca dentro de la educación *en línea* u *online* porque tanto educación a distancia como e-learning son términos globales que incluyen otros aspectos además de la educación online, como se detalla en los subapartados 2.1.1 y 2.1.3. Por otra parte, educación remota es el término preferido por algunos expertos en 2020 para referirse a la adaptación de emergencia de cursos presenciales a la modalidad en línea a raíz de la pandemia. Si bien este trabajo surge durante la pandemia del covid-19, las unidades didácticas fueron diseñadas para ser dadas bajo la modalidad en línea desde el comienzo.

## 2.2 Las estaciones de aprendizaje

Una de las opciones metodológicas que cumple con varios de los objetivos que la enseñanza en línea persigue (ver subapartado 2.1.2) es el aprendizaje por estaciones o estaciones de aprendizaje. Esta metodología surge fuera de la enseñanza de idiomas, pero puede aplicarse a ella (Redmann, 2005). En esta sección se introduce la revisión de la

literatura sobre la definición, justificación pedagógica, orígenes y elementos de las estaciones de aprendizaje, así como también una descripción de similitudes y diferencias con otras metodologías.

### *2.2.1 Definición y fundamentación*

Roland Bauer, uno de los impulsores del aprendizaje por estaciones en escuelas primarias y secundarias de Alemania, lo define como una metodología en la que el docente organiza el contenido de una unidad o un tema en una serie de estaciones de trabajo, espacios físicos dentro del aula o fuera de ella, en los que se colocan recursos como material para manipular, hojas con ejercicios, textos, juegos, etc., para que el alumno trabaje de manera independiente y en el orden que desee (Bauer, s.f.-b).

Esta metodología se apoya en distintos fundamentos teóricos. En primer lugar, el alumno tiene un rol central, ya que esta metodología consiste en “una oferta de varias actividades que el estudiante ha de ir realizando según sus posibilidades, gustos e intereses” (Españeira Caderno, 2005, p. 732). En segundo lugar, “se fomenta la autorregulación y la autonomía, pues no hay un adulto en cada mesa dinamizando la actividad” (Elizondo, 2018 b, p.17). De esta manera, los alumnos aprenden a tomar decisiones y a asumir responsabilidades sobre su propio proceso de aprendizaje, es decir, aprenden a aprender. En tercer lugar, se diversifica el aula, en otras palabras, se tiene en cuenta que los alumnos “aprenden de modos diferentes y a ritmos distintos” (Tomlinson, 1999/2008, p 28). Esto es posible porque las estaciones contienen actividades que apelan a todos los sentidos, a estilos de aprendizaje diferentes y que desarrollan distintas destrezas. Además, son los alumnos quienes gestionan el tiempo según sus propias necesidades y los procedimientos individuales que lleven a cabo para resolver las actividades o tareas de cada estación.

Según Bauer, los individuos prefieren aprender en un ambiente en el que puedan explotar aquello que los hace únicos en su modo de percibir y actuar (Bauer, s.f.-a). Es por esto que otro fundamento de esta metodología es la motivación de los alumnos mediante la optimización del aprendizaje según las posibilidades y aptitudes de cada uno de ellos, lo cual les permite alcanzar “las destrezas y procedimientos adecuados y necesarios para que el proceso de aprendizaje sea efectivo durante toda su vida” (Rivera Quaresma, 2015, p. 10). En esta metodología se pretende que el alumno sea consciente de sus fortalezas. Para ello, es fundamental la colaboración entre los estudiantes durante el trabajo por estaciones porque “el

poder intercambiar puntos de vista y trabajar conjuntamente nos permite aprender de los demás, conocernos mejor y valorar a otros” (Espiñeira Caderno, 2005, p. 735).

Por último, la transformación del espacio físico del aula constituye también un principio fundamental en el aprendizaje por estaciones porque se incentiva el movimiento en el aula. “Se trata de romper con el espacio al que están acostumbrados, por regla general rígido e inamovible” (Espiñeira Caderno, 2005, p. 735). Este movimiento otorga dinamismo a la clase y permite romper con la rutina.

### *2.2.2 Orígenes y precursores*

En 1989, Gabriele Faust-Stiehl utiliza el término “lernen an Stationen” (aprendizaje en estaciones) en una revista educativa alemana, esta es la primera vez que el término fue utilizado en una publicación; sin embargo, el gran impulsor de esta metodología ha sido Ronald Bauer (Rivera Quaresma, 2015, p.8).

La idea del circuito de aprendizaje pasando por distintas estaciones fue tomada del sector deportivo. En 1952, los entrenadores ingleses Ronald E. Morgan y Graham T. Adamson desarrollaron la idea de “circuito de entrenamiento” para los deportistas con distintas actividades agrupadas en diferentes espacios dentro del campo de juego (Espiñeira Caderno, 2005; Rivera Quaresma, 2015).

Algunos precursores de esta metodología pueden ser los pedagogos que fomentaron la *escuela nueva* como María Montessori, Peter Petersen, Hugo Gauding, Helen Parkhurst y Celestin Freinet, quienes destacaron la importancia de la manipulación del material para que el niño aprenda haciendo y con todos los sentidos y establecieron el cambio en la concepción de los roles alumno-docente (Espiñeira Caderno, 2005; Rivera Quaresma, 2015).

### *2.2.3 Procedimientos y herramientas en el aprendizaje por estaciones*

Esta metodología requiere de una serie de elementos para su puesta en práctica en el aula, además de las estaciones y el material que se coloca en cada una de ellas. Estos elementos se consideran indispensables al trabajar con niños pero pueden modificarse con adultos:

- hoja de ruta con los contenidos, objetivos e instrucciones de las actividades
- hoja de control general donde figuran todas las estaciones y los alumnos deben escribir su nombre después de pasar por cada una
- estación central con hoja de control y resoluciones, lugar de encuentro final

- estación de descanso con actividades recreativas
- póster con el circuito: nombre de todas las estaciones, destrezas, orden de estaciones y si las estaciones son todas obligatorias (circuito cerrado) o hay algunas opcionales (circuito abierto) (Españeira Caderno, 2005; Rivera Quaresma, 2015).

Para aplicar esta metodología, Bauer sugiere 1) establecer objetivo de aprendizaje, dividir el contenido requerido para alcanzar el objetivo, crear el material y las instrucciones, como así también todos los elementos mencionados anteriormente; 2) organizar las estaciones en el aula (o fuera de ella) en mesas, sillas o en un sector en el suelo; 3) definir la cantidad de sesiones necesarias; 4) incluir momentos de interacción oral entre alumnos; y 5) diseñar la evaluación según los objetivos de aprendizaje (Bauer, s.f.-c). Dreher (2013, en Rivera Quaresma, 2015) añade un paso previo a los mencionados: recoger datos sobre los intereses y conocimientos del alumno.

Además, los expertos sugieren diferentes aplicaciones de esta metodología, por ejemplo, al comienzo de una unidad didáctica para determinar lo que saben los alumnos sobre el tema, a mitad de una unidad didáctica para afianzar y ampliar conceptos o al final de la unidad didáctica para revisión o evaluación (Dreher, 2013, en Rivera Quaresma, 2015).

#### *2.2.4 Otros términos relacionados: Ambientes, Centros, Rincones, Talleres y Escritorio de Aprendizaje*

Estos términos pueden aparecer como sinónimos en algunas publicaciones, pero, en realidad, se refieren a otras metodologías que tienen similitudes y también diferencias con el aprendizaje por estaciones. En este subapartado se aclaran estas relaciones. Estas metodologías coinciden con el aprendizaje por estaciones en la fragmentación del trabajo en el aula y la manipulación de materiales.

Según Elizondo (2018a) los *ambientes de aprendizaje* incluyen los *rincones*, las *estaciones* y los *centros de aprendizaje*. Se trata de un término global para referirse a las metodologías en las que el espacio físico se divide, se tienen en cuenta los distintos ritmos y estilos de aprendizaje (educación inclusiva) y se fomentan las interacciones y el trabajo colaborativo. Los *rincones de aprendizaje* consisten en una metodología de juego libre en la que los niños reciben estímulos manipulando distintos objetos en espacios delimitados dentro del aula y se promueve la creatividad, la autonomía, la interacción y el desarrollo integral del niño (Garzón y Martínez Camino, 1987; Elizondo, 2018a, 2018b). A diferencia de las

estaciones, los rincones no giran en torno a un mismo objetivo, tema o unidad didáctica (Fundación Trilema, 2019) y no tienen actividades guiadas (Elizondo, 2018a). En cuanto a *los centros de aprendizaje*, al igual que las estaciones apoyan la educación diversificada (Tomlinson, 1999/2008). A diferencia de las estaciones, los centros no se relacionan entre sí, sino que se trata de un área en el aula con actividades y material para “enseñar, reforzar o ampliar un concepto o habilidad en concreto” (Tomlinson, 1999/2008, p.138). Según Elizondo (2018b), hay dos tipos de centros: *centros de aprendizaje*, que son obligatorios para todos los alumnos y su principal objetivo es afianzar conocimientos, y *centros de interés*, que son opcionales para aquellos alumnos que terminan antes con las actividades de clase y quieren profundizar conocimientos.

Otra metodología similar al aprendizaje por estaciones es el *taller de aprendizaje o workshop*, el cual consiste en una tarea interdisciplinaria sobre un tema. El objetivo está en comprender un mismo tema desde distintas perspectivas o disciplinas. Los alumnos tienen cierta libertad a la hora de interpretar la tarea a realizar, la cual será evaluada por un experto invitado (Bauer, s.f.-d).

Por último, el *learning counter* (escritorio de aprendizaje) es una metodología en la que los alumnos tienen libertad para seleccionar y manipular el material que deseen de un solo escritorio. Los materiales no están relacionados y los alumnos eligen las tareas a realizar según el grado de dificultad y sus intereses, como así también el orden y el tiempo en que van a realizarlas (Eisenmann, 2019, p.80 y Bauer, s.f.-d).

La siguiente tabla (Tabla 1) resume los conceptos arriba descritos.

**Tabla 1:** Resumen de características diferenciales entre metodologías similares

CATEGORÍAS	AMBIENTES			TALLER	ESCRITORIO
	ESTACIONES	RINCONES	CENTRO		
Espacio en el aula	Varias áreas en el aula (o fuera) con distintos materiales	Varias áreas en el aula con distintos materiales	Un área en el aula con distintos materiales	No hay áreas asignadas con materiales	Un área en el aula con distintos materiales
Relación entre los materiales	Los materiales están relacionados y dependen uno de otro	Los materiales no están relacionados	Los materiales están relacionados pero no hay relación entre centros	Los materiales están relacionados y dependen uno de otro	Los materiales están relacionados pero no dependen uno de otro

Elementos opcionales y obligatorios	Estaciones obligatorias y posibles estaciones opcionales	Rincones opcionales de juego libre	El centro de aprendizaje es obligatorio y el de interés opcional	Tarea obligatoria con libertad de interpretación	No hay actividades obligatorias. Libertad de selección.
Objetivos de aprendizaje	El objetivo puede ser introducir, afianzar, repasar o profundizar conceptos	El objetivo es la educación integral y holística del individuo	El objetivo es afianzar o profundizar conceptos	El objetivo es comprender un mismo tema desde distintas disciplinas	El objetivo es afianzar o profundizar conceptos

### 2.3 Estado de la cuestión: las estaciones de aprendizaje en la enseñanza de ELE

En esta última sección del marco teórico se introduce la revisión de la literatura sobre las estaciones de aprendizaje en la enseñanza de ELE. Cabe destacar que no se encontró bibliografía sobre las estaciones de aprendizaje, ni ninguna de las metodologías similares, en la enseñanza de ELE online.

Sonia Espiñeira Caderno (2005) realiza un estudio sobre las estaciones de aprendizaje en ELE desde su dimensión afectiva. Luego de describir esta metodología y explicar sus orígenes y precursores, la autora enumera sus ventajas entre las que destaca la diferenciación en el aula, lo que permite reducir el filtro afectivo porque esta metodología fomenta:

la autonomía, la eliminación de la ansiedad, aumento de la motivación basado en la novedad del procedimiento y el interés por el tema, la carga afectiva y vivencial, el valor mnemotécnico, el componente lúdico y el placer, la atención a los diferentes estilos de aprendizaje, la retroalimentación positiva a través de la autoevaluación, el desafío a las creencias y la transformación del espacio físico (p. 736).

La autora propone una aplicación práctica en una clase de ELE a adultos debido a que, según sus palabras, “existen numerosas muestras de la aplicación del Aprendizaje en estaciones en la escuela primaria y secundaria, pero no así en la enseñanza no obligatoria con alumnos adultos” (idem, p. 731). El pilotaje se llevó a cabo en un curso nivel C1 del Instituto Cervantes de Varsovia. Según los intereses de los alumnos, se eligió el tema “Dalí, ¿genio o solo provocador?”. Se organizaron diez estaciones, cada una con una actividad<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Actividades: 1. Ordenar la biografía. 2. Realizar un ejercicio de opciones múltiples sobre datos curiosos y falsos de Dalí. 3. Jugar un dominó con símbolos y elementos de su obra. 4. Escribir una interpretación de una obra. 5. Escribir una descripción de un objeto surrealista diseñado por Dalí. 6. Armar un rompecabezas con una de las obras y luego clasificarla según los períodos del autor. 7. Escribir un poema surrealista de manera colaborativa con el resto de la clase. 8. Realizar un collage surrealista. 9. Corregir los errores en la descripción de una escena de la película de Dalí vista en clase. 10. Discutir entre todos la siguiente premisa: Dalí ¿genio o solo provocador? (estación final para todos)

Los resultados del pilotaje fueron favorables ya que la mayoría de los alumnos valoró positivamente el uso de esta metodología, aunque todos coincidieron en que faltaron actividades que propicien la interacción oral. La misma autora tiene además otra publicación (Españeira Caderno, 2010) donde describe los pasos para realizar una unidad didáctica de un libro de ELE utilizando esta metodología a partir de la adaptación de un material preexistente: una unidad del manual Aula 1 (Corpas, García y Garmendia, 2003). Estos son:

1. Formular objetivo/s a alcanzar y los contenidos lingüísticos necesarios. Luego, buscar en un manual una secuencia que permita alcanzar dicho/s objetivo/s y trabaje los contenidos con tareas posibilitadoras y tarea final. La autora sugiere realizar mínimo 5 y máximo 10 actividades con distinto nivel de dificultad, desarrollar todas las destrezas e incorporar actividades de respuesta abierta y autoevaluación.
2. Seleccionar las actividades del material que van a utilizarse. La autora indica que las actividades tienen que fomentar la autonomía, tener distintas dinámicas, priorizar distintos estilos de aprendizaje, e integrarse entre ellas. Además, debe incluirse alguna actividad que requiera menos esfuerzo cognitivo y desarrollar instrucciones claras.
3. Establecer una estación final que contenga la tarea final y nombrar cada estación.
4. Transformar las actividades del manual elegidas en estaciones. Españeira Caderno (2010) recomienda darle la posibilidad al alumno de elegir el orden y de tomarse el tiempo que necesita en cada estación. Para esto, es necesario asegurarse de que todas las estaciones requieran más o menos el mismo tiempo.

Hay otras autoras de ELE que hacen referencia a esta metodología, pero no proporcionan ejemplos prácticos. Una de ellas es Nerea Riveiro (2019), quién explica en qué consiste el trabajo por estaciones y cómo puede utilizarse en la clase de ELE: antes de dar una unidad para explorar los conocimientos previos, al final de la unidad como evaluación o repaso y después de presentar los contenidos para afianzarlos.

Otro ejemplo lo constituye Teruel Fernández (2017), quién define qué son las estaciones de aprendizaje y con qué objetivos se pueden poner en práctica, a saber, reforzar conocimientos, añadir diferenciación en el aula, darles autonomía de trabajo a los alumnos, practicar distintas destrezas, fomentar la participación y el trabajo colaborativo y motivar el trabajo independiente. La autora recomienda crear una estación de descanso o juego, utilizar un reloj digital para que los alumnos vean el tiempo y diseñar alguna actividad física entre

estaciones. Además sugiere explicar la metodología con anterioridad y promover la reflexión y autoevaluación posterior.

Otra autora que hace referencia a esta metodología es Jaroslava Škodová (2020), quien explica en qué consiste y los elementos necesarios para llevarla a cabo. La autora sugiere distintas razones para implementar esta metodología, a saber, fomentar el aprendizaje sensorial y colaborativo, generar diversión y movimiento y otorgarle la gestión del tiempo y más libertad al alumno. En cuanto al rol del profesor, Škodová (2020) indica que es quien está a cargo de la planificación, el diseño y la orientación durante la puesta en práctica. Además, Škodová (2020) identifica las ventajas y desventajas de esta metodología. La responsabilidad que debe asumir el alumno, el aprendizaje colaborativo y sensorial, la posibilidad de que todos estén involucrados y el movimiento son los puntos fuertes, mientras que el tiempo de preparación y la falta de control del profesor son las desventajas.

Por otro lado, se encontraron aplicaciones prácticas de esta metodología en el aula de ELE. Por ejemplo, Kathrin Sommerfeldt (2004), en su taller para profesores de ELE, incluye un ejemplo de un circuito o itinerario de estaciones para repasar vocabulario relacionado a la vivienda (p. 4). Además, la autora sugiere dónde buscar unidades ya organizadas en estaciones en Alemania<sup>2</sup>. Otra autora que incluye propuestas concretas de actividades es Danbolt Drange (2013), quien comienza definiendo la metodología y luego sugiere organizar las estaciones según las destrezas para asegurarse la variedad de canales de información y el uso de distintas herramientas TIC. Por cada destreza o estación, la autora enumera una serie de tareas que pueden llevarse a cabo y herramientas TIC para facilitarlas. Además, Drange (2013) recomienda trabajar con grupos de 4 integrantes, para que a veces trabajen en parejas, y la coevaluación. Otras sugerencias incluyen programar actividades de entre 12 y 15 minutos por estación y exponer al alumno a distintos géneros textuales (Danbolt Drange, 2013).

---

<sup>2</sup> El número “Lernen an Stationen” de la revista *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* (2/2003), la publicación de Marita Lüning “Eine Lernstation zu Lengua y Cultura” en *Hispanorama* 93 (2001, pp. 63-76) y la publicación de Karin Oechslein “Schüleraktivierende Methoden im Spanischunterricht: Darstellung an einem Text über die Rolle der Frau in Lateinamerika am Beispiel des Stationenlernens” en *América Latina en la enseñanza del español* (2000, pp. 141-158) (Sommerfeldt, 2004, p. 3)

### 3. OBJETIVOS

Los objetivos del presente trabajo son diseñar dos propuestas didácticas para clases de ELE online síncronas dirigidas a adultos con nivel B1 y C1, respectivamente, adoptando la metodología del aprendizaje por estaciones, implementarlas en dos clases pilotos y analizar las percepciones de los participantes sobre esta experiencia.

Los objetivos generales de cada propuesta son los siguientes:

#### NIVEL B1

- Analizar y sintetizar información sobre referentes culturales de distintos países desde un enfoque intercultural.
- Contar una anécdota sobre un malentendido cultural y reaccionar a la anécdota del compañero.

#### NIVEL C1

- Realizar una discusión con roles sobre tres posibles medidas contra la expansión del Covid-19 en América Latina propuestas en una reunión de la Organización Mundial de la Salud (OMS de ahora en adelante): 1) permitir reuniones familiares de menos de 10 personas y salidas recreativas a parques y plazas, 2) cobrar multas a quienes no cumplen la cuarentena y usar el dinero recaudado para comprar insumos médicos y aumentarle el sueldo al personal de salud y 3) reducir el sueldo de diputados y congresistas, y usar ese dinero para subsidiar a las personas con trabajos informales. Cada grupo representa una consultora y dará a conocer su parecer sobre dichas medidas según la perspectiva asignada: política, economía, salud o sociedad.

En el siguiente apartado procederemos a explicar en detalle cada secuencia.

## 4. METODOLOGÍA

El presente apartado presenta el contexto en el que se enmarca el estudio, las secuencias didácticas, el pilotaje y los instrumentos de recogida y tratamiento de datos.

### 4.1 Contexto

#### 4.1.1 Selección de participantes

En este subapartado se describe el proceso de selección de alumnos de ELE como así también las características de estos alumnos. Cabe destacar aquí que antes de los pilotajes se realizó un pre-pilotaje, el cual se describe en detalle más adelante (ver subapartado 4.2.3).

Los pilotajes fueron diseñados a medida para un grupo de alumnos reclutados para participar de forma voluntaria. No se conocían entre ellos y fueron agrupados según su nivel. Para la búsqueda, se publicó un mensaje en distintos grupos de Facebook correspondientes a eventos de intercambio de idiomas como *Mundo Lingo* y *Spanglish*. En la publicación se indicaba que se necesitaban participantes mayores de 20 años con un nivel intermedio o superior en español, porque para poder implementar esta metodología en una sola sesión se necesitaban alumnos que fuesen capaces de utilizar la lengua de manera independiente.

A los interesados en participar, se les envió un correo con información sobre la clase y un link a una prueba de nivel gratuita online disponible en la web del AVE (Instituto Cervantes, 2000). Tras realizar la prueba, los interesados debían responder con el resultado obtenido. En caso de obtener un nivel B1 o superior, se les consultaba su disponibilidad para una entrevista semi-estructurada por *Zoom*. Esta entrevista cumplía con distintos objetivos:

1. Comprobar si el nivel oral de los participantes se correspondía con el resultado del test escrito.
2. Explicar las funciones de *Zoom*, las cuales podrían necesitar durante la clase.
3. Realizar un análisis de necesidades, para lo cual se siguió la propuesta de Hutchinson and Waters (1987): *target needs + learning needs*. Si bien los autores consideran las características del medio por donde ocurre el aprendizaje como parte de *learning needs*, en nuestro análisis se le dedica un apartado porque la experiencia con las TIC constituye un elemento primordial en esta propuesta. Nuestro [análisis](#) se divide en experiencias y necesidades de aprendizaje, experiencia con las TIC y análisis de necesidades de la situación meta.

4. Explicar la metodología de aprendizaje por estaciones por anticipado, como sugiere Teruel Fernández (2017).

Se prefirió la entrevista semiestructurada por el número reducido de participantes, por la necesidad de recolectar datos sobre sus experiencias y por la posibilidad de profundizar sobre los distintos aspectos (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018)

Al cabo de una semana de búsqueda, se obtuvieron 25 interesados, de los cuales 13 poseían nivel B1 y 12 obtuvieron C1. Por lo tanto, se optó por realizar dos pruebas piloto, una por nivel. La información que se extrajo de estas entrevistas se resume en los siguientes apartados. Para preservar el anonimato de los participantes, se han sustituido sus nombres por ciudades.

#### *4.1.2 Los alumnos del grupo B1*

De los 13 interesados, 3 se descartaron porque no cumplían con el nivel. Una vez realizada la selección, se le envió un email a los 10 seleccionados con el día y horario de la clase piloto, pero 2 avisaron que no podían y, el día de la clase, 2 no se conectaron y uno se conectó una hora más tarde. En resumen, la prueba piloto arrancó con 5 alumnos y terminó con 6, todos con edades que oscilan entre los 28 y 45 años.

Todos los participantes hablan inglés como L1 o con nivel avanzado, dos residen en países hispanohablantes, dos en EEUU, uno en Rusia y uno en Inglaterra. Solo uno está estudiando actualmente, pero todos siguen en contacto con el idioma. En cuanto a las motivaciones, dos comenzaron a estudiarlo por motivación intrínseca - les gustaba cómo sonaba - y los otros por motivación extrínseca - viajar, comunicarse con familia y amigos y trabajo. Otro dato que se extrajo de las entrevistas es que a todos los participantes les interesaban los aspectos culturales de los países hispanohablantes. La [tabla 2](#) resume estas diferencias.

#### *4.1.3 Los alumnos del grupo C1*

Todos cumplían con el nivel, pero cuando se le envió el email informando día y horario de la clase piloto, cuatro avisaron que no podían. Por lo tanto, la prueba piloto se realizó con ocho participantes, todas mujeres, la mayoría con 22-29 años y una de 38 años.

Todos los participantes hablan inglés como L1 o con nivel avanzado, una reside en Argentina, una en EEUU, una en Holanda, dos en Inglaterra y tres en Canadá. Ninguna está estudiando actualmente, pero todas siguen en contacto diario con el idioma, escuchando

podcasts, leyendo noticias o artículos, mirando series o películas o chateando con amigos. En cuanto a las motivaciones, cuatro comenzaron a estudiarlo por motivación intrínseca - les gustaba cómo sonaba - y las otros por motivación extrínseca - comunicarse con familia y amigos, conseguir trabajo y aprobar en la escuela. Otro dato que se extrajo es que a la mayoría de las participantes les interesaba hablar de actualidad y practicar el subjuntivo. La [tabla 3](#) resume estas diferencias.

#### *4.1.4 La profesora*

La profesora cumplió distintos roles a lo largo del proyecto: diseñadora de ambas secuencias, tutora durante las sesiones, autora del diario de clases y de este TFM. Para diseñar las secuencias se valió de sus más de 10 años de experiencia como profesora de inglés en línea y de su reciente formación como profesora de ELE. Sus tareas como tutora durante el pilotaje se explican en el subapartado 4.2.2. Como autora del diario realizó sus anotaciones en papel antes y después de cada pilotaje y luego las editó y completó de manera retrospectiva en un documento de texto. Al ser también la autora del TFM, las entradas en el diario fueron semi estructuradas porque sabía de ante mano en qué aspectos o temas focalizarse.

#### *4.1.5 Las observadoras*

En ambos pilotajes hubo dos observadoras: una con participación completa y una con participación pasiva. La observadora con participación completa coincide con la profesora invitada, cuyo rol se explica en el subapartado 4.2.2, porque observó la clase pero además se involucró con los participantes (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018, p.448). Se trata de una alumna del Máster en enseñanza de español como lengua extranjera de la Universidad de Barcelona, quien se encontraba en la etapa final al momento de la realización del presente pilotaje. Es colombiana y posee cinco años de experiencia impartiendo clases presenciales de ELE en el Instituto Cervantes de Nueva York.

La observadora con participación pasiva, es decir, quien estuvo presente durante toda la sesión pero no interactuó con los participantes (ídem), es profesora de ELE y coordinadora académica de un instituto de idiomas de Córdoba, Argentina. Posee 20 años de experiencia como profesora, organizadora de intercambios con estudiantes de Brasil, disertante en congresos de ELE en Sudamérica y formadora de profesores de ELE.

## 4.2 Las secuencias didácticas

### 4.2.1 Definición de términos

Este subapartado tiene como objetivo aclarar algunos términos que aparecerán a lo largo de la descripción de las secuencias y que pueden resultar confusos: *rondas*, *asamblea*, *estaciones* y *circuito*.

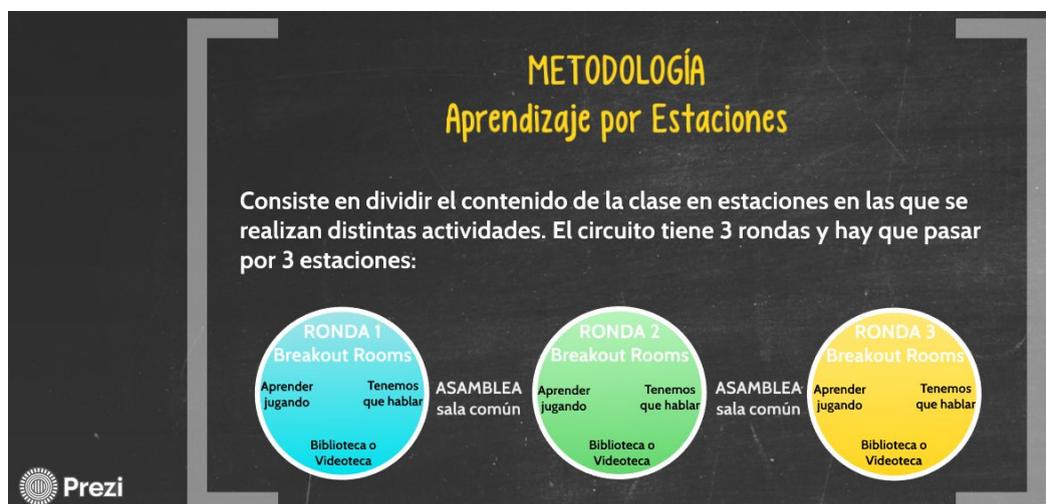
Las *rondas* son las veces que los alumnos son redirigidos a las *Breakout Rooms* para trabajar en parejas. En la secuencia del grupo B1, hay tres rondas, es decir, los alumnos trabajan en las *Breakout Rooms* tres veces. Mientras que en el grupo C1, se realizan dos rondas. En ambos grupos, cada ronda tiene una duración de veinte minutos.

Entre las rondas, y también al comienzo y final de la clase, todos los participantes se encuentran con el profesor en la sala común o *asamblea*. Este momento tiene distintos objetivos según su ubicación en la secuencia. Por ejemplo, la asamblea final tiene como objetivo hacer una puesta en común y el cierre de la clase.

En cada ronda, los alumnos deben pasar por las *estaciones* y resolver las actividades que en ellas se encuentran. Cada estación tiene una actividad. En el grupo B1, el alumno tiene cuatro estaciones por ronda, denominadas APRENDER JUGANDO, TENEMOS QUE HABLAR, VIDEOTECA Y BIBLIOTECA (los nombres de las estaciones se corresponden con las actividades a realizar en cada una de ellas). En el grupo C1, en cambio, hay tres estaciones por ronda: TENEMOS QUE HABLAR, VIDEOTECA Y BIBLIOTECA. En ambos casos, las estaciones biblioteca y videoteca son opcionales, en otras palabras, los alumnos pasan por solo una de ellas.

Por último, el *circuito* es la planificación de la clase y contiene el número de rondas, estaciones obligatorias y opcionales (con sus actividades) y asambleas por clase. El circuito de la sesión B1, cuya planificación puede consultarse en este [link](#), consiste en tres rondas con cuatro estaciones cada una, de las cuales se puede elegir entre la estación BIBLIOTECA o VIDEOTECA. Por lo tanto, en cada ronda los participantes realizan tres actividades. Entre una ronda y la otra, todos los participantes vuelven a la sala común. Además hay una asamblea inicial y una final. La tarea final se realiza en la estación TENEMOS QUE HABLAR de la tercera ronda. La siguiente diapositiva resume este circuito.

**Imagen 1:** *Circuito grupo B1.* Diapositiva de *Prezi* utilizada en la clase.



El circuito de la sesión C1, cuya planificación puede consultarse en este [link](#), consiste en dos rondas con tres estaciones cada una, de las cuales dos son opcionales. En cada ronda, los participantes realizan 2 actividades. En este circuito hay asamblea inicial, asamblea entre rondas y asamblea final en la que se lleva a cabo la tarea final. La siguiente diapositiva de la presentación de *Prezi* utilizada en la clase resume este circuito.

**Imagen 2:** *Circuito grupo C1*



#### 4.2.2 Decisiones a partir de análisis de necesidades

Con la información recolectada durante el análisis de necesidades, se tomaron decisiones en cuanto al día y horario de la clase, el tema, las agrupaciones, la distribución de las estaciones y el uso de herramientas digitales en ambos grupos. Respecto al día y horario, se seleccionó el día sábado porque todos los participantes trabajaban durante la semana.

Además, se buscó un horario que para los de América no fuera tan temprano y para los de Europa no fuera tan tarde (2pm Argentina, 1pm Montreal, Nueva York y Chile, 6pm Inglaterra, 7pm Holanda, 8pm Moscú). Respecto a los temas, para el grupo B1 se seleccionó el tema de malentendidos interculturales con hispanohablantes, especialmente con argentinos porque el grupo manifestó un interés particular en la cultura argentina, por ser la profesora oriunda de allí. Para el grupo C1, en cambio, el tema elegido fue la pandemia del COVID-19 en América Latina porque manifestaron interés en temas de actualidad.

Con relación a las agrupaciones, se armaron parejas siguiendo los siguientes criterios: un alumno con menos nivel con uno de más nivel y un alumno más tímido con uno más extrovertido. Además, se procuró que los dos alumnos sean de distinto país de origen, para que la discusión sea más rica. Por último, en el caso del grupo B1, se agrupó un alumno con conocimiento sobre aspectos culturales de Argentina con uno sin conocimiento, para que la comprensión del input sea colaborativa. Por lo que corresponde a la distribución de las estaciones, como algunos alumnos manifestaron que les gustaba más leer mientras que otros preferían videos, se les dio la posibilidad de elegir entre las estaciones VIDEOTECA o BIBLIOTECA.

Además, algunos alumnos expresaron una preferencia por una metodología en la que es habitual el contacto permanente con el profesor y la toma de decisiones está a cargo de este. Generalmente se trataba de aquellos alumnos acostumbrados a clases individuales. Por otro lado, se encuentran quienes prefieren conversación con otros compañeros, clases grupales, les gusta tomar decisiones y autocorregirse. Como la metodología de aprendizaje por estaciones se corresponde más al segundo grupo, para satisfacer a los primeros, se incluyó una estación de discusión con un profesor invitado, durante la cual el profesor tomaría nota de los errores y al final los publicaría en el chat para que el grupo reflexione, con la ayuda del tutor.

Procederemos a describir los roles del profesor invitado y del tutor. El profesor invitado era el encargado de interactuar con los alumnos en una discusión guiada por una serie de preguntas. En la primera ronda, la discusión apuntaba a introducir el tema y vincularlo con la realidad de los alumnos, mientras que en la segunda ronda, se pretendía guiar la comprensión del input (video o texto) y, especialmente en el caso del grupo C1, ayudar a los alumnos a organizar sus ideas para la tarea final. Luego de cada intervención, el profesor invitado dejaba en el chat comentarios con los errores lingüísticos de los alumnos

para que reflexionen con la ayuda del tutor. Además de asistir a los alumnos en la reflexión lingüística y avisarles a los grupos cuando estaba por entrar el profesor invitado a su sala, el tutor tenía las tareas de guiar la puesta en común, explicar las actividades de cada ronda, administrar los tiempos, mover al profesor invitado de una sala a la otra, asesorar a los participantes tecnológicamente y estar disponible para cualquier consulta.

También se incluyeron una serie de juegos, los cuales, en la propuesta B1 conformaban una estación denominada APRENDER JUGANDO, mientras que en la propuesta C1 eran parte del momento de asamblea. Esta decisión fue tomada primero por las recomendaciones de expertos (Españeira Caderno, 2005; Rivera Quaresma, 2015) y en segundo lugar, porque todos los participantes manifestaron que les gustaban los juegos en las clases de ELE ya que hacían la clase más entretenida y los conectaban con los otros alumnos.

Por último, en función de los distintos niveles de conocimiento tecnológico, se optó por herramientas más conocidas como *Zoom*, *Google Forms* y *Youtube* y, antes de las clases, se les envió un documento con instrucciones de uso de aquellas herramientas menos conocidas como *Perusall* (B1 y C1), *Edpuzzle* (B1), *Flipgrid* (B1) y *Kahoot* (C1) junto a una actividad opcional de práctica. Cabe mencionar que se optó por *Zoom* porque permite dividir a los participantes en grupos pequeños, posee buena calidad de imagen y sonido, su costo es accesible, permite compartir pantalla, transferir documentos, levantar la mano y chatear.

#### 4.2.3 Antes del pilotaje

La pre-prueba piloto se realizó con un grupo de siete argentinos, tres de los cuales son profesores de inglés y el resto están estudiando inglés. Todos los alumnos se encuentran en el mismo rango de edad que los participantes. También participaron de la experiencia la profesora invitada y la observadora con participación pasiva. Ambas profesoras tenían una lista de [criterios a observar](#) que se pilotearon en esta instancia.

En el [plan de clase de la pre-prueba piloto](#) se puede observar que las actividades iniciales en la estación BIBLIOTECA consistían en 1- leer el texto y responder a unas preguntas de comprensión y valoración, 2- discutir las respuestas con el profesor invitado, 3- leer las respuestas de los compañeros y comentarlas, en *Perusall*, y 4- realizar unas actividades con el contenido lingüístico. En la pre-prueba piloto se comprobó que los alumnos no tenían tiempo de hacer todo y como había tres actividades de contenido y una de forma, se decidió sacar una de las primeras: la actividad de comentar las respuestas de los

compañeros. Por lo tanto, ya no tenía sentido utilizar *Perusall*. En cuanto a la estación VIDEOTECA, las actividades se mantuvieron pero se descartó la herramienta digital *Edpuzzle* porque los participantes del pre-pilotaje manifestaron tener problemas de conectividad al compartir pantalla.

Otra estación que sufrió modificaciones fue APRENDER JUGANDO. Las actividades iniciales consistían en 1- adivinar cómo se llamaban las comidas y bailes en las [imágenes](#) y describirlas, 2- jugar a Quién Quiere Ser Millonario con preguntas relacionadas a contenido lingüístico y 3- ordenar una anécdota y adivinar el significado de las expresiones idiomáticas. En la pre-prueba piloto se comprobó que no alcanzaba el tiempo y que el primer juego resultaba repetitivo. Entonces, se cambió el primer juego, se redujo la cantidad de preguntas en el segundo y se omitió la parte de ordenar la anécdota en el último.

Por último, si bien las actividades de la estación TENEMOS QUE HABLAR no se modificaron, se incluyó un aviso del tutor a los grupos unos minutos antes de que el profesor invitado ingrese a cada *Breakout Room* porque los participantes manifestaron que su entrada era abrupta.

#### 4.2.4 Propuesta didáctica B1

En base al tema, se establecieron los objetivos generales de la secuencia:

- Analizar y sintetizar información sobre referentes culturales de distintos países desde un enfoque intercultural.
- Contar una anécdota sobre un malentendido cultural y reaccionar a la anécdota del compañero.

La perspectiva intercultural considera que comunicarse es intercambiar información pero también comprender y aceptar los aspectos socioculturales de las comunidades con las que se relaciona el alumno para lograr su posterior integración (Instituto Cervantes, 2006). Este objetivo apuntaba a que el alumno desarrolle su competencia intercultural, es decir que pueda adaptarse y desenvolverse en distintas situaciones con hablantes de otras comunidades, y que tenga una actitud de apertura y empatía al interpretar hechos y aspectos culturales de estas comunidades (Instituto Cervantes, 2006).

Para alcanzar estos objetivos, se estableció una tarea final: contar una anécdota a raíz de un conflicto o malentendido cultural reflexionando sobre las propias actitudes interculturales, y reaccionar a la anécdota del compañero expresando interés y empatía.

Luego, se seleccionaron aquellos contenidos lingüísticos necesarios para realizar la tarea final (ver planificación [aquí](#)), siguiendo el inventario para el nivel B1 del PCIC (Instituto Cervantes, 2006). Estos contenidos se distribuyeron en tareas posibilitadoras que se diseñaron siguiendo las premisas de aumentar el grado de dificultad y análisis, utilizar material auténtico y atractivo para los alumnos, según los intereses expresados en las entrevistas previas, proveer instrucciones claras y fomentar la diversificación.

Para seleccionar las herramientas TIC, se siguió el criterio *ACTIONS* de Bates (2005): Accesibilidad, Costo bajo o nulo, Tecnología según objetivo educativo, Interactividad y facilidad de uso, políticas de la Organización o institución, Novedad, Sin inconvenientes para su adopción (pp. 49-50). Debido a que los participantes de esta sesión no dependen de ninguna organización, el criterio se adaptó a *ACTINS*.

La tabla 4 resume las tareas por estación y ronda, las cuales se detallan luego.

**Tabla 4:** Propuesta didáctica nivel B1

ESTACIÓN RONDA	BIBLIOTECA O VIDEOTECA	APRENDER JUGANDO	TENEMOS QUE HABLAR
RONDA 1 (20 min en total)	Leer un texto o ver un video y responder a preguntas de comprensión y valoración. Por ejemplo: ¿Qué actitudes de las que describe Conrado en el video les resulta más rara y por qué?	Describir un baile o comida típica del país de origen del alumno.	Discutir con el profesor invitado preguntas sobre el tema. Ejemplo: ¿Has tenido alguna vez un conflicto cultural o un malentendido? ¿Qué pasó? ¿Cómo reaccionaste?
RONDA 2 (20 min)	Discutir las respuestas brindadas en la ronda anterior con el profesor invitado para profundizar en el tema.	Jugar a una versión de <i>Quién Quiere Ser Millonario</i> para repasar contenidos gramaticales y funcionales para contar y reaccionar a una anécdota.	Organizar la información de la anécdota para la tarea final
RONDA 3 (20 min)	Realizar ejercicios sobre el contenido lingüístico del texto o video (expresiones para referirse a costumbres, pretérito imperfecto y conectores)	Adivinar expresiones idiomáticas con la palabra “pedo” en una anécdota.	Contar la anécdota y reaccionar a la anécdota del compañero. Grabar anécdota para el resto.

**VIDEOTECA:** Para el input se seleccionó un video en el que su autor habla de hábitos argentinos que, según él, delatan a cualquier argentino en otro país y cuenta anécdotas

de intercambios culturales (Conrado, 2019). No se trata de un material diseñado para clases de ELE sino que es parte del *vlog* (video blog) del autor, un viajero que cuenta sus experiencias por el mundo, a quien se contactó por Facebook para pedirle su [consentimiento](#) para utilizar el video. El video original se redujo sacándole la introducción, la cual se resumió en la contextualización, y dos de las seis actitudes descritas para que los alumnos puedan completar la actividad en el tiempo estipulado.

Las herramientas TIC utilizadas en la primera ronda fueron [Youtube](#), porque mantenía la calidad del video y sonido al compartir pantalla y porque permitió cortar el video y agregarle subtítulos y [Google Forms](#) para que el profesor invitado pudiera acceder a las respuestas en la segunda ronda. Mientras que en la última ronda se utilizó [Wizer Me](#) porque permitía crear hojas de trabajo online con diferentes tipos de ejercicios y resolución inmediata. Estas herramientas cumplen con el criterio *ACTINS* de Bates (2005) porque poseen accesibilidad (para Youtube y Google Forms no es necesario crearse una cuenta para acceder, y para Wizer Me solo hay que colocar un nombre y una contraseña a elección), son gratuitas, permiten cumplir el objetivo de la tarea, son fáciles de usar e implementar y, aunque Youtube y Google Forms no son novedosas, Wizer Me lo es.

**BIBLIOTECA:** Para el input se seleccionó una entrada de un blog en el que su autora habla de hábitos argentinos que le llamaron la atención al mudarse a Buenos Aires desde Colombia y cuenta anécdotas de intercambios culturales para ejemplificar cómo reaccionó ella a estas costumbres (Benítez, 2015). Se trata de una publicación online en el portal del programa “Colombia Nos Une” del Ministerio de Relaciones Exteriores de Colombia, cuyo objetivo es atender y vincular a los colombianos en el exterior<sup>3</sup>. El texto original tiene 16 párrafos y se redujo sacándole la introducción, que se resumió en la contextualización del texto, y aquellos aspectos que eran administrativos ([texto editado](#)). Se utilizó [Google Forms](#) y [Wizer Me](#) por las razones antes expresadas.

**APRENDER JUGANDO:** En la primera ronda los alumnos tenían que relacionar el tema de la clase con su propia realidad describiendo una comida o baile típico de su país. En la segunda ronda, se revisaban y practicaban los contenidos lingüísticos para la tarea final con el juego [Quién Quiere Ser Millonario](#). Para diseñarlo se utilizó *Millionaire* de *Super Teacher Tools* porque contenía las plantillas y sonidos del juego original. Siguiendo a Bates (2005), esta herramienta es accesible (no requiere registrarse), gratuita, permiten cumplir el objetivo

---

<sup>3</sup> Como se trata de un blog de una página gubernamental pública, no fue necesario contactar a la autora.

de la actividad y la interacción significativa porque debían discutir qué diferencia hay entre las opciones y razonar juntos antes de seleccionar la respuesta correcta, fácil de usar e implementar y es novedosa, de hecho ningún alumno manifestó haber jugado a este juego online, aunque conocían su formato. Por último, en la ronda 3, los alumnos tenían que adivinar el significado de las frases idiomáticas resaltadas en una [anécdota](#) (podían dar un sinónimo en español o un equivalente en inglés). El objetivo de esta actividad era que el alumno se familiarice con expresiones coloquiales y que acceda a un ejemplo de una anécdota con malentendido cultural.

Para la asignación de puntos se utilizó la herramienta online [Class Dojo](#) porque permitió crear un curso, cargar a los alumnos y definir las categorías y puntajes. Siguiendo los criterios de Bates (2005), esta herramienta es accesible porque se puede acceder con la cuenta de email o generarse una cuenta con usuario y contraseña, gratuita, permite cumplir el objetivo de contabilizar los logros de los alumnos, es fácil de usar e implementar (lleva muy poco tiempo de diseño) y es novedosa. En la ronda 1 y 3, los alumnos debían compartir sus ideas en la asamblea, donde la profesora asignaba los puntos según cuán completa estaba la descripción (ronda 1) y el número de aciertos (ronda 3). En la segunda ronda, los alumnos debían hacer un print de pantalla con la máxima puntuación alcanzada y enviarlo a la tutora. El premio era una clase de español gratis.

**TENEMOS QUE HABLAR:** En la primera ronda, los alumnos hablaban con la profesora invitada sobre experiencias y comunicaciones interculturales. Se diseñaron una serie de [preguntas guía](#) pero se le dio libertad al profesor para que desarrolle la discusión como desee. El objetivo era que el alumno se identifique, describa y reconozca en las distintas experiencias interculturales con una actitud abierta y empática ante los posibles conflictos culturales y que reconozca las dificultades que implica comparar realidades diversas. El profesor invitado ingresaba a las *Breakout Rooms* y permanecía 5 minutos en cada una discutiendo las preguntas con ambos integrantes del grupo. Luego, les dejaba sus devoluciones en el chat para que los alumnos reflexionen sobre sus actuaciones.

En la segunda ronda, los alumnos tenían que leer una [infografía](#) sobre cómo contar una anécdota y diseñar los esqueletos o borradores de sus propias anécdotas. En la última ronda, los alumnos tenían que contar su anécdota y reaccionar a la anécdota del compañero. El objetivo era el desarrollo de la destreza de interacción oral mediante la recreación de una situación cotidiana en la lengua meta. Además para aquellos alumnos que les sobraba tiempo,

se incluyó una actividad en [Flipgrid](#): grabar la anécdota para el resto de la clase. Se eligió esta herramienta TIC porque permite que todos los alumnos accedan al mismo espacio para grabar sus videos y ver los videos de los compañeros. Además permite dar devoluciones por escrito o a través de un video, lo cual fomenta la interacción entre alumnos y con el tutor y cumple con todos los criterios ACTINS (Bates, 2005).

Antes de cada ronda, se le envió a todos los alumnos por chat la [hoja de ruta](#), un archivo pdf con las instrucciones detalladas de los pasos a seguir en cada estación por ronda y las maneras de solicitar la presencia del tutor.

#### 4.2.5 Propuesta didáctica C1

En primer lugar, se seleccionó el tema de la clase según los intereses expresados por los alumnos en la entrevista previa: Covid-19 en América Latina. En base al tema, se diseñó un objetivo general de la secuencia: Realizar una discusión con roles sobre tres medidas contra la expansión del Covid-19 en América Latina propuestas en una reunión de la Organización Mundial de la Salud (OMS de ahora en adelante).

Las medidas eran 1) permitir reuniones familiares de menos de 10 personas y salidas recreativas a parques y plazas, 2) cobrar multas a quienes no cumplen la cuarentena y usar el dinero recaudado para comprar insumos médicos y para aumentarle el sueldo al personal de salud y 3) reducir el sueldo de diputados y congresistas, y usar ese dinero para subsidiar a las personas con trabajos informales. Cada grupo, integrado por dos alumnos, representaba una consultora que daba a conocer su parecer sobre dichas medidas según la perspectiva que les había tocado: política, economía, salud o sociedad. El objetivo coincidía con la tarea final, la discusión con roles.

Luego, se seleccionaron aquellos contenidos lingüísticos necesarios para realizar la tarea final (ver planificación [aquí](#)), siguiendo el inventario para el nivel C1 del PCIC (Instituto Cervantes, 2006). Estos contenidos se distribuyeron en tareas posibilitadoras que se diseñaron siguiendo las mismas premisas que para el grupo B1 y para seleccionar las herramientas TIC se siguió el criterio *ACTINS* de Bates (2005) (ver subapartado anterior).

La tabla 5 resume las tareas por estación y ronda y se explican a continuación.

**Tabla 5:** Propuesta didáctica nivel C1

ESTACIÓN RONDA	BIBLIOTECA O VIDEOTECA	TENEMOS QUE HABLAR
RONDA 1 (20 min en total)	Leer un texto o ver un video y elegir una de las medidas justificando la elección con el contenido. Cada integrante accede a un input diferente y luego acuerda la medida a seleccionar con el compañero.	Discutir con el profesor invitado una serie de preguntas sobre el COVID-19 en sus países.
RONDA 2 (20 min)	Diseñar una infografía con la postura seleccionada y justificaciones. Utilizar la información relevante del input seleccionado en la ronda anterior.	Discutir con el profesor invitado modificaciones a las medidas no seleccionadas para que sean aceptables
TAREA FINAL (20 min)	Discusión con roles en simulación de reunión de la OMS. Cada pareja representa una consultora. Primero, deben exponer la medida seleccionada y justificar. Luego, deben proponer cambios en las otras medidas y llegar a un acuerdo grupal.	

**VIDEOTECA:** Para el input se seleccionaron segmentos de noticias de distintos programas de noticias en distintos países de América Latina. Se buscaron segmentos con una duración máxima de 4 minutos. Cada grupo tenía acceso a dos videos según la perspectiva que les había tocado (política [1](#) y [2](#), economía [1](#) y [2](#), salud [1](#) y [2](#), o sociedad [1](#) y [2](#)) por si ambos integrantes preferían esta estación. La herramienta TIC utilizada fue *Youtube*, por las razones antes expresadas.

**BIBLIOTECA:** Se seleccionaron noticias auténticas de distintos periódicos digitales y páginas de noticias sobre los distintos países de América Latina. Se buscaron textos con una extensión máxima de 3 páginas. Cada grupo tenía acceso a dos textos diferentes, según la perspectiva que les había tocado (política [1](#) y [2](#), economía [1](#) y [2](#), salud [1](#) y [2](#), o sociedad [1](#) y [2](#)) por si ambos integrantes preferían leer.

En ambos casos, en la segunda ronda debían realizar una infografía o un esquema con la medida seleccionada modificando uno de los [modelos provistos](#) con *Paint* o ingresando a *Canva* y diseñándolo. Ambas herramientas cumplen los criterios de Bates (2005) porque poseen Accesibilidad (*Paint* está instalado en todos los ordenadores y *Canva* se puede acceder con la cuenta de Gmail o generando un usuario y contraseña), Costo nulo, Tecnología según objetivo educativo (diseñar una infografía), Interactividad o facilidad de uso, en el caso de *Canva*, Novedad y Seguridad para su adopción.

**TENEMOS QUE HABLAR:** En la primera ronda, los alumnos discutían la situación del COVID-19 en sus países con la profesora invitada, a quién se le enviaron una serie de

[preguntas guía](#) de antemano. El objetivo era que el alumno se identifique, describa la situación, y reconozca las realidades diversas. En la segunda ronda, con la ayuda de la profesora invitada, debían reflexionar sobre todas las medidas con cierta flexibilidad y sugerir cambios a las medidas que no se seleccionaron. En ambas rondas, el profesor invitado ingresaba a las *Breakout Rooms* y permanecía 5 minutos. Luego, les dejaba sus devoluciones en el chat.

Para esta propuesta didáctica se incluyó el juego como parte del momento de asamblea. Se utilizó [Kahoot](#), una herramienta que permite crear preguntas con opción múltiple. Se diseñaron 20 preguntas en total y se resolvieron la mitad después de la primera ronda y la otra mitad luego de la segunda. El objetivo del juego era repasar y practicar los contenidos lingüísticos necesarios para llevar a cabo la tarea final. Se eligió esta herramienta porque cumple con los criterios de Bates (2005), a saber, es accesible (hay que descargarla para utilizarla con dispositivos móviles), gratuita, permite cumplir el objetivo de la actividad (repasar los contenidos lingüísticos, sumar los puntos de los alumnos y, como es el profesor quien la administra, se puede tomar un tiempo entre pregunta y pregunta para evacuar dudas), es fácil de usar e implementar y novedosa, de hecho ningún alumno manifestó haberla utilizado. El día de la clase, se les envió por el chat una hoja de ruta diferente a cada grupo ([sociedad](#), [economía](#), [salud](#) y [política](#)), un archivo con las instrucciones de las actividades, los objetivos, los links a los textos y videos y cómo solicitar la presencia del tutor.

### **4.3 Procedimientos de recogida y tratamiento de datos**

#### *4.3.1 Instrumentos de recogida de datos*

En este TFM nos propusimos explorar las percepciones y vivencias de los participantes durante los pilotajes mediante diversos instrumentos de recogida de datos: entrevista, observaciones y diario de clase. En primer lugar, se optó por una [entrevista](#) semi-controlada compuesta de una serie de preguntas abiertas porque permite profundizar sobre los distintos aspectos y conocer las experiencias y opiniones de los entrevistados (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018). Además, al ser semi-estructurada, permite modificar las preguntas durante la comunicación.

Antes de entrevistar a los 14 informantes se realizó un pilotaje del instrumento con los 7 participantes de la pre-prueba piloto. Estos participantes eran hablantes nativos de español con edades similares a las de los informantes que participaron de una secuencia con

estaciones de aprendizajes en una clase de ELE demo online (la pre-prueba piloto). Sus respuestas han sido suficientes para poder valorar las preguntas de la entrevista y determinar la validez del instrumento, es decir, si mide lo que tiene que medir (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018). Además, pilotar la entrevista con los participantes de la pre-prueba piloto nos permitió mantener el número de informantes.

El objetivo de la entrevista era conocer las dificultades que esta metodología presentó para los alumnos y sus percepciones sobre el aprendizaje por estaciones en este contexto. La entrevista comienza con una pregunta general para entrar en contacto (¿cuál es tu opinión sobre el aprendizaje por estaciones luego de haberlo experimentado?). Luego se incluyeron varias preguntas para medir las dificultades y utilidad del aprendizaje por estaciones en una clase de ELE online porque la confiabilidad del instrumento depende de la cantidad de items que se incluyan para medir lo mismo (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018). Finalmente, la entrevista cierra con una pregunta que invita a la reflexión (¿qué cambiarías de la clase piloto y por qué?).

En segundo lugar, se utilizaron observaciones porque permiten comprender situaciones “analizando sus significados y a los actores que las generan” (Patton, 2015 en Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018, p. 445). En este caso se trata de dos tipos de observaciones por cada pilotaje (4 en total). Por un lado, la profesora de ELE invitada cumplió el rol de observador con participación completa porque observó la clase pero se involucró con los participantes (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018, p.448). Por el otro, se invitó a otra profesora de ELE, quien cumplió el rol de observadora con participación pasiva porque estuvo presente durante toda la sesión pero no interactuó con los participantes (ídem). Ambas observadoras tenían una lista de [criterios a observar](#) y la libertad de completar las observaciones como lo deseen. De hecho, la observadora con participación pasiva decidió organizar sus notas según el circuito de la clase.

Antes de que observen en las clases piloto, se realizó un pilotaje del instrumento en la pre-prueba piloto, la cual se realizó bajo condiciones similares a las clases pilotos (ver subapartado 4.2.3). Esto permitió testear la *validez* del instrumento (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018). El objetivo de las observaciones era conocer las dificultades que esta metodología les presentó a los alumnos y al profesor, desde el punto de vista de los observadores, y las contemplaciones de los observadores sobre la utilidad del aprendizaje por

estaciones en este contexto. Al igual que la entrevista, se aseguró la confiabilidad del instrumento incluyendo varios ítems para medir lo mismo.

En tercer lugar, se utilizó el [diario de clase](#) de la profesora porque permite tener una visión holística y émica de la situación (Watson-Gegeo, 1988 y van Lier, 1990 en Díaz Martínez, 1997), es decir, se analizan los comportamientos en su escenario natural y se interpretan los significados desde el punto de vista del principal involucrado, en este caso la profesora. Este diario consta de seis entradas. Las entradas impares (1, 3 y 5) se realizaron una vez concluida la fase de diseño de las sesiones para la pre-prueba piloto, prueba piloto B1 y prueba piloto C1, respectivamente. En estas entradas el profesor explica en detalle todo el proceso de diseño indicando el tiempo que le llevó, las decisiones que se tomaron, las dificultades que surgieron y cómo se resolvieron. Por otro lado, las entradas pares (2, 4, 6) fueron realizadas luego de cada uno de los pilotajes y contienen reflexiones del profesor sobre las dificultades que surgieron durante las sesiones y cómo se resolvieron. También se incluyen sugerencias y observaciones sobre la autonomía de aprendizaje, el aprendizaje colaborativo, interacciones variadas y significativas y la inclusión de todos los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas entradas tienen una extensión de entre 2 y 4 páginas y están escritas en un estilo directo y semi-formal, en primera y tercera persona (cuando se refiere a los alumnos), con lenguaje sencillo y algunos términos más específicos del campo de la enseñanza. Además, es un diario semi-estructurado porque el profesor sabía a priori qué cuestiones iban a analizarse.

#### *4.3.2 Tratamiento de los datos*

Las entrevistas fueron realizadas por videoconferencia utilizando la plataforma Zoom debido a que los alumnos se encontraban en distintas ciudades del mundo. Se realizaron la semana siguiente de cada prueba piloto (mayo-junio 2020), se grabaron con la misma plataforma y se transcribieron. Como para este estudio era más relevante un análisis del contenido y no de la forma, se realizó una [transcripción natural](#). Al omitir interjecciones y repeticiones y mejorarse la coherencia y cohesión del discurso, se obtuvo un texto fácil de leer y codificar.

Los criterios de observación fueron pasados a una hoja de cálculo que se envió por email una semana antes de cada pilotaje a ambas observadoras junto con la planificación de la clase para que entiendan cómo iba a ser la secuencia. Se les solicitó que se limiten a

describir lo que observaban y que no emitan juicios de valor y se les dio libertad para completar la hoja de cálculo como desearan. Luego de cada sesión, las observadoras enviaron sus hojas de cálculo completas por email (observación con participación pasiva [B1](#) y [C1](#), observación con participación completa [B1](#) y [C1](#)). Cabe destacar que ninguna de estas hojas de cálculo ha sido alterada por la investigadora.

#### *4.3.3 Análisis de los datos*

Siguiendo el diagrama de Hernández-Sampieri y Mendoza Torres (2018), una vez reunidos todos los datos en el ordenador por escrito, se procedió a agruparlos por tema: dificultades y utilidad. Estos temas fueron establecidos a priori, es decir, se realizó un análisis temático. A esta clasificación prosiguió la codificación abierta, la cual “implica comparar unidades de análisis con el fin de descubrir categorías” (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018, p. 474). Es decir, se realizó un análisis inductivo para obtener las categorías dentro de cada tema. Se trata de un proceso de comparación constante en el cual cada unidad de análisis se compara con las anteriores y se agrupan aquellas que son similares. Luego, se realizó la codificación axial en la que se identificaron aquellas categorías con más relevancia y se agruparon aquellas categorías similares en categorías más generales. Por último, se procedió con la codificación selectiva, es decir, se agruparon las categorías en temas que, en este caso, coincidieron con los temas preestablecidos (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018). El proceso culmina con la explicación o descripción de los temas y las categorías con los segmentos que las ilustran. En otras palabras, se realiza un análisis descriptivo de los datos. El análisis de resultados presenta la triangulación metodológica y de participantes obtenida a partir de distintos métodos de estudio y de distintos informantes.

Los segmentos de las entrevistas a alumnos se identifican con números romanos (I, II, III, etc) y luego del segmento, entre paréntesis, se coloca el nombre de la ciudad asignado al alumno, el nivel y la subcategoría identificada, como se demuestra en el siguiente ejemplo:

(I) «A veces, especialmente al principio no entendía qué hacer» (Moscú, B1, instrucciones)

Los segmentos del diario de la profesora se señalan con letras mayúsculas (A, B, C, etc) y luego se coloca a qué entrada del diario pertenecen y la categoría, por ejemplo:

(A) «Ahora que lo pienso, la preparación de la sesión del grupo B1 me llevó unas 14 horas contando entre 4 y 5 horas de planificación, otras 5 horas para diseñar el material de las

estaciones, las 2 horas y media que duró la pre-prueba piloto y entre 1 y 2 horas para las adaptaciones que tuve que hacer después de esta prueba» (ent. 3, tiempo de diseño)

Por último, para identificar los segmentos de las observaciones se utilizan letras minúsculas del alfabeto griego ( $\alpha$ ,  $\beta$ ,  $\gamma$ , etc) y al final del segmento, las siglas OPP si el segmento corresponde a la observación con participación pasiva y OPC si se trata de la observación con participación completa. Además se identifica el grupo al que corresponde la observación (B1 o C1) y la subcategoría identificada, como lo demuestra este ejemplo:

( $\alpha$ ) «Las alumnas interpretan que las dos deben ver o leer el mismo material. Entonces, escuchan el video juntas» (OPP, C1, instrucciones)

## 5. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Se presenta el resultado de los pilotajes desde la perspectiva y vivencias de los actores involucrados a partir de los datos obtenidos, los cuales están divididos en dos temas: dificultades y utilidad. De cada tema, se provee una breve descripción y se presentan las categorías generales elaboradas a partir de la codificación axial. A su vez, dentro de cada categoría general, se incluye una definición en base a lo que revelaron los datos, subcategorías y ejemplos que las ilustran.

### 5.1 Dificultades

Dentro de este tema se agruparon aquellas percepciones sobre las dificultades que generó la implementación del aprendizaje por estaciones en las clases de ELE online, tanto para la profesora como para los alumnos, cómo se lidió con ellas y las sugerencias para evitarlas.

Se identificaron las siguientes categorías y subcategorías:

#### 1. Tiempo

- a. Percepciones de la profesora respecto al tiempo de diseño de las secuencias
- b. Percepciones de la profesora sobre la gestión del tiempo durante las secuencias

#### 2. Actividades

- c. Percepciones de los alumnos sobre las instrucciones
- d. Percepciones de los alumnos respecto al tiempo asignado a cada actividad
- e. Percepciones de los alumnos en cuanto a la toma de decisiones

#### 3. Problemas técnicos

##### 5.1.1 Tiempo

Durante el análisis del diario de la profesora, se encontraron anotaciones referidas al tiempo de preparación por sesión y al manejo del tiempo durante cada sesión.

En la tercera entrada, luego de explicar las tareas desempeñadas durante la preparación de la sesión para el grupo B1, la profesora realiza un recuento de las horas que ocupó para cada instancia (planificación, diseño del material, pre-prueba piloto y adaptaciones). Como se observa en el ejemplo (A), la profesora considera que el tiempo de diseño de la sesión B1 constituye un problema porque fue demasiado en comparación a lo que duró la sesión:

(A) «Ahora que lo pienso, la preparación de la sesión del grupo B1 me llevó mucho tiempo para lo que duró la sesión. Fueron entre 4 y 5 horas de planificación, otras 5 horas para diseñar el material de las estaciones, las 2 horas y media que duró la pre-prueba piloto y entre 1 y 2 horas para las adaptaciones que tuve que hacer después de esta prueba. O sea, casi 14 horas de diseño para una clase de 2,5 horas» (ent. 3, tiempo de diseño)

En la quinta entrada del diario, la profesora reflexiona sobre los tiempos de preparación de la sesión C1 comparándolos con la sesión B1 (ejemplo (B)). Además, ofrece una hipótesis sobre la relación entre el tiempo de preparación y la experiencia con la metodología (ejemplo (C)).

(B) «Esta vez me llevó menos tiempo preparar la clase porque no hizo falta probar el material ni realizar las adaptaciones como con el grupo B1 y porque decidí incluir menos actividades y menos rondas que con ese grupo. En total, la preparación de la sesión C1 me llevó 3 horas de planificación y 3 de diseño, sigue siendo un tiempo elevado, considerando lo que duró la clase, pero es viable» (ent. 5, tiempo de diseño).

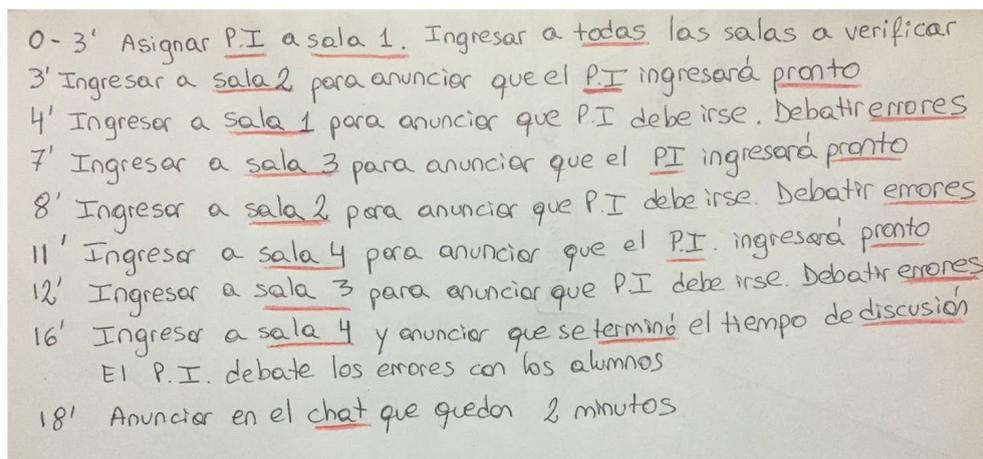
(C) «Creo que mientras más práctica se adquiere con la metodología, menos tiempo lleva preparar la clase. Además, para una sesión de dos horas se deben diseñar máximo cinco tareas posibilitadoras (dos para trabajar el input, dos de discusión con el profesor invitado, y un juego para trabajar el contenido lingüístico) y una tarea final para que los alumnos tengan tiempo suficiente para alcanzar todos los objetivos. En la sesión del grupo C1, al reducir la cantidad de tareas a realizar (en el plan B1 eran ocho posibilitadoras y la tarea final), el tiempo de planificación y de diseño de materiales también se redujo» (ent. 5, tiempo de diseño).

En definitiva, la profesora considera que el tiempo de preparación se redujo de catorce (sesión B1) a seis horas (sesión C1) porque decidió incluir menos actividades y menos rondas y porque adquirió más experiencia con la metodología.

En el diario también se mencionan algunas dificultades que surgieron con la gestión de los tiempos durante las sesiones. Según la profesora, el principal problema fue no asignar un tiempo extra por ronda para tener un margen de error y las adaptaciones realizadas por los imprevistos personales de los alumnos en el grupo B1.

En la imagen 4, extraída del diario, puede verse una fotografía del diagrama que la profesora tenía durante las sesiones para recordar lo que debía hacer en cada ronda y cuándo hacerlo. Como se puede observar, los tiempos son ajustados porque si la profesora se demoraba un minuto, toda la secuencia se retrasaba. En la entrada 6 del diario, la profesora realiza una breve reflexión al respecto (ejemplo (D)) en la que considera que asignarle mayor cantidad tiempo a cada ronda le habría permitido estar más relajada.

**Imagen 4:** *Notas del tutor extraídas del diario de clases*



(D) «Debería haber dejado un margen de error de al menos cinco minutos cuando planifiqué las rondas. Así habría estado más relajada, sobre todo para reflexionar con cada grupo sus errores» (ent. 6, gestión del tiempo).

Los imprevistos personales de los alumnos surgieron durante la sesión B1, en la que dos alumnos no se conectaron y una alumna se conectó una hora más tarde sin previo aviso. Para adaptarse a esta situación, la profesora decidió modificar el diagrama (imagen 4) en la ronda 1 asignándole 9 minutos a la profesora invitada en cada sala en lugar de 5 min. (había dos salas, una de dos y otra de tres integrantes), lo cual perjudicó el desarrollo de las otras actividades porque les dejó 11 en lugar de 15 min. a los alumnos para realizarlas. Cuando habían transcurrido los 20 min. estipulados para esta ronda, la profesora se dio cuenta de que los alumnos no habían tenido tiempo de realizar todo. Por lo tanto, decidió dejarlos en las salas por unos 10 min. más. En la ronda 2, como se había conectado una alumna más, había 3 grupos de dos integrantes. Aquí, la profesora asignó a la profesora invitada los 5 min. estipulados por sala. Se reflexiona al respecto en la entrada 4 del diario (ejemplo (E)):

(E) «Cuando me di cuenta del error que había cometido ya era tarde, había pasado casi la mitad del tiempo y uno de los grupos solo había realizado la discusión con la profesora invitada. Lo único que podía hacer era dejarlos en las salas más tiempo y aprender de mi error para la siguiente ronda» (ent. 4, gestión del tiempo).

También los momentos de asamblea del grupo B1 debieron extenderse. Los 15 min. de la asamblea inicial terminaron siendo 20 min. porque la profesora estaba tratando de comunicarse con los alumnos que no se habían conectado. Los 8 min. de la asamblea entre ronda 1 y 2 terminaron siendo 15 min. porque se conectó una alumna nueva y hubo que reasignar los grupos y volver a explicar la metodología. También, los 13 min. finales terminaron siendo 25 min. porque todos expresaron su opinión y se generó una discusión que la profesora no quiso interrumpir.

En cuanto al grupo C1, como todos los alumnos se conectaron hubo 4 grupos desde el inicio, como se había planeado, y se respetaron los tiempos del diagrama (imagen 4) con un margen de error de 5 min. En cuanto a los momentos de asamblea, la asamblea final también tomó más tiempo, por las mismas razones que la asamblea final del grupo B1. En la entrada 6, la profesora le dedica este fragmento (ejemplo (F)) a la gestión del tiempo:

(F) «Al igual que con la planificación, la práctica hace al maestro. En la sesión con el grupo C1 pude gestionar los tiempos sin inconvenientes porque esa era mi tercera experiencia con la metodología. Por supuesto que también ayudó que todas las alumnas se conectaran. De todos modos, los imprevistos en la sesión B1 me sirvieron para aprender que los tiempos estipulados para cada actividad en las rondas no deben modificarse si se conectan menos alumnos de los esperados» (ent. 6, gestión del tiempo).

En conclusión, la profesora afirma que la experiencia la ayudó a mejorar la gestión de los tiempos y que si se deja un margen de error en las rondas y se respetan los tiempos estipulados para cada actividad, estos problemas en la gestión de los tiempos se evitarían.

### *5.1.2 Actividades*

En este subapartado se analizan las percepciones de los alumnos con respecto a las dificultades relacionadas a las actividades del circuito. Puntualmente, veremos las opiniones

sobre las instrucciones, el tiempo asignado a cada actividad y las decisiones que tenían que tomar los alumnos durante la secuencia.

En cuanto a las instrucciones, cinco de los seis alumnos del grupo B1 las identificaron como problemáticas por diversas razones. New Jersey y Moscú, por su parte, manifestaron haber tenido problemas para entender lo que tenían que hacer al principio, aunque luego lo resolvieron con el compañero de sala y se pusieron a trabajar (ejemplo (I)). Para Londres, Manchester y New York, en cambio, las instrucciones fueron demasiado largas. Se destaca que Londres y Manchester sugirieron hacer una versión más corta (ejemplo (II)) y New Jersey sugirió recibir las instrucciones un día antes de la clase para tomarse el tiempo necesario para leerlas y así prepararse para la clase.

(I)<sup>4</sup> «A veces, especialmente al principio no entendía qué hacer» (Moscú, B1, instrucciones).

(II) «Also, I think the content of the instructions that we followed was heavy. Perhaps the teacher could have one version while the students have a simplified version» (Londres, B1, instrucciones)<sup>5</sup>.

Al respecto, ambas observadoras resaltaron que en la asamblea final New York dijo que las instrucciones habían sido muy largas y que ella prefiere hacer más actividades a leer tantas instrucciones.

Para el grupo C1, las instrucciones estaban claras y pudieron seguirlas durante toda la sesión, tal y como expresan los ejemplos (III) y (IV):

(III) «Las instrucciones estaban claras» (Cambridge, C1, instrucciones).

(IV) «The instructions were very easy to follow. In fact, since we finished all the activities in round 1 before the end of the round, the teacher told us to continue with the activities from round 2 and we just followed the instructions» (Oxford, C1, instrucciones).

Sin embargo, la observadora con participación pasiva notó que la pareja de Ámsterdam y Montreal en la primera ronda, no comprendieron qué debían acceder a un input cada una y vieron juntas el mismo video (ejemplo ( $\alpha$ )).

---

<sup>4</sup> Corresponde al número uno en números romanos.

<sup>5</sup> Se les dio la oportunidad a los alumnos de responder en inglés si así lo deseaban y al hacer las transcripciones, se mantuvo el lenguaje original en el que respondieron los alumnos.

( $\alpha$ ) «Las alumnas interpretan que las dos deben ver o leer el mismo material. Entonces, escuchan el video juntas» (OPP, C1, instrucciones)

Como podemos ver en los ejemplos, los alumnos del grupo B1 consideraron a las instrucciones como un problema porque eran largas y difíciles de comprender, pero los alumnos del grupo C1 las consideraron claras y fáciles de seguir, aunque se observó que un grupo no comprendió que debían acceder a inputs diferenciados. Esta diferencia puede deberse a que, efectivamente, la hoja de ruta del grupo B1 era más larga que la del grupo C1 porque había más actividades por realizar<sup>6</sup>.

Con respecto al tiempo asignado a cada actividad, ocho alumnos expresaron que les hubiera gustado tener más tiempo o menos actividades por ronda y algunos sugirieron dividir la clase en dos sesiones, como podemos ver en los ejemplos (V)-(VIII):

(V) «Muchas cosas para hacer, sentí que me estaban apurando. Debería haber menos actividades y más tiempo en cada actividad» (New York, B1, tiempo por actividad).

(VI) «I wasn't always clear about what learning point was because there there many different activities. I think there should be less activities or maybe more time per activity and two lessons» (Manchester, B1, tiempo por actividad).

(VII) «No tuvimos tanto tiempo para desarrollar las actividades, 20 minutos es poco tiempo. Había muchas cosas para hacer en poco tiempo, quizás sería mejor hacer dos sesiones» (Filadelfia, C1, tiempo por actividad).

(VIII) «Me hubiera gustado tener más tiempo para releer el texto y preparar la presentación» (Cambridge, C1, tiempo por actividad).

Además, Perrot, Oxford y Boston (C1) indicaron que le hubiera gustado tener más tiempo en la discusión final porque había mucho para decir. Al respecto, Oxford sugirió delimitar más el tema y Boston, dividir la clase en dos. La observadora con participación completa también notó la falta de tiempo para completar las actividades en el grupo B1 (ejemplo ( $\beta$ )). La observadora con participación pasiva, en cambio, indicó que tener un

---

<sup>6</sup> En el ejemplo (5), la profesora explica que en el grupo B1 había 8 tareas posibilitadoras y la tarea final mientras que en el grupo C1 había 5 tareas posibilitadoras y una tarea final.

tiempo acotado incentivó a los alumnos a no distraerse y a aprovechar el tiempo (ver observación grupo B1 anexo 27). No hay observaciones al respecto en el grupo C1.

(β) «El tiempo para el desarrollo de las actividades les resulta algo corto (Roma y Manchester). El ritmo entre actividad y actividad ocurre con bastante rapidez» (OPC, B1, tiempo por actividad)

En conclusión, los informantes del grupo B1 sugieren menos actividades o más tiempo por actividad y dividir la sesión en dos y los informantes del grupo C1 concuerdan con dividir la sesión en dos y también sugieren delimitar más el tema.

Relacionado a las actividades, se identificaron segmentos sobre la toma de decisiones en las transcripciones de las entrevistas. Cuatro de los catorce alumnos expresaron que hubieran deseado tener menos decisiones que tomar, es decir, menos opciones (ejemplos (IX)-(XII)). Cabe mencionar que ninguna de las observadoras notó estas dificultades durante el desarrollo de las sesiones, lo cual indica que los alumnos no expresaron estas inquietudes durante el transcurso de la sesión.

(IX) «Prefiero que el profesor me diga qué hacer y no tener tantas opciones» (New York, B1, toma de decisiones).

(X) «Sometimes I wished there were less options and that someone took the decisions for me» (Mánchester, B1, toma de decisiones).

(XI) «Me hubiera gustado que no tengamos elección porque si habríamos leído lo mismo, hubiera sido interesante ver la valoración de cada una» (Perrot, C1, toma de decisiones).

(XII) «Para mí sería mejor no elegir sino que haya más estructura, por ejemplo: ronda 1 escuchamos, ronda 2 leemos» (Ámsterdam, C1, toma de decisiones).

En estas valoraciones podemos observar que New York, Manchester y Ámsterdam prefieren más presencia del profesor y más estructura en las clases. Una de las posibles razones por la que estos tres participantes difieren del resto es están acostumbrados a tomar clases individuales. En el caso de Perrot, su sugerencia apunta más a una preferencia de procesamiento del texto: la alumna prefiere contrastar sus valoraciones con las del compañero sobre el mismo input.

### 5.1.3 Problemas técnicos

En este subapartado se analizan las percepciones de la profesora y los alumnos sobre los inconvenientes técnicos que surgieron durante las sesiones. En el diario de la profesora, se identificaron dos segmentos al respecto, uno correspondiente al grupo B1 (ejemplo (G)) y otro al grupo C1 (ejemplo (H)). Se observa que en ambos casos, los problemas fueron resueltos en el momento y no afectaron el desarrollo de la sesión.

(G) «Luego de la segunda ronda, cuando se cerraron las Breakout Room, New Jersey y Londres no volvían a la sala común y figuraban como desconectados. Los contacté por *Whatsapp* para preguntarles qué sucedía pero enseguida aparecieron y continuó el desarrollo de la clase sin problemas» (ent. 4, problemas técnicos).

(H) «Algunas alumnas no podían descargar la hoja de ruta desde el chat. Para resolverlo, les envié la hoja de ruta por *Whatsapp* o *Facebook Messenger*» (ent. 6, problemas técnicos).

Este último problema para descargar las hojas de ruta fue también mencionado por las alumnas Ámsterdam y Filadelfia y por la observadora con participación pasiva (ejemplo ( $\gamma$ )):

( $\gamma$ ) «La profe tutora las ayuda a solucionar el problema que se le presentó a una de ellas para acceder al PDF con la hoja de ruta» (OPP, C1, problemas técnicos).

Otros inconvenientes técnicos mencionados por los alumnos incluyen problemas de conectividad (Londres y Ámsterdam), problemas acceder a algún link de los que estaban en la hoja de ruta (Cambridge, Perrot) y problemas por desconocer Zoom, Kahoot y Paint (Oxford, Ámsterdam, Boston, Cambridge, Montreal), tal y como podemos ver en los ejemplos (XIII)-(XVI):

(XIII) «There were some moments when my signal was poor which resulted in a loss of quality audio» (Londres, B1, problemas técnicos).

(XIV) «Siento que perdí un poco el tiempo en el esquema porque no podía descargar el esquema » (Cambridge, C1, problemas técnicos).

(XV) «No entendía cómo funcionaba Kahoot al inicio<sup>7</sup>» (Boston, C1, problemas técnicos).

---

<sup>7</sup> La alumna manifestó que no había leído el instructivo enviado antes de la sesión

(XVI) «Me costaba un poco rellenar la infografía con Paint» (Montreal, C1, problemas técnicos).

La observadora con participación pasiva también notó los problemas de conexión y las dificultades con el uso de Kahoot y Zoom por parte del grupo C1 (anexo 27). La observadora con participación completa no hizo comentarios al respecto. Cabe destacar que todos los alumnos consideraron a estas dificultades como propias de la modalidad online y, como vemos en los ejemplos, fueron resueltas inmediatamente.

## **5.2 Utilidad de la metodología**

En este subapartado veremos aquellas percepciones sobre la utilidad del aprendizaje por estaciones para fomentar la autonomía del alumno, favorecer el aprendizaje colaborativo, promover interacciones variadas y significativas e incluir a todos los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La utilidad se refiere a los aportes de esta metodología a la clase de ELE online, según la opinión de los actores involucrados.

Se identificaron las siguientes categorías:

1. Autonomía del alumno
2. Aprendizaje colaborativo
3. Interacciones variadas y significativas
4. Aprendizaje inclusivo

### *5.2.1 Autonomía del alumno*

Todos los alumnos coincidieron en que esta metodología requiere autonomía por parte del alumno, pero no todos coincidieron en que esta característica sea algo positivo. Específicamente, la alumna New York (ejemplo (XVII)) indicó que prefiere más presencia del profesor:

(XVII) «Me hubiera gustado tener más presencia del profesor marcando los errores que cometía» (New York, B1, autonomía).

Para el resto de los participantes, tener las responsabilidades de tomar decisiones, de organizar sus tiempos y de resolver las tareas a su manera fue un aspecto positivo, como podemos ver en los ejemplos (XVIII)- (XX):

(XVIII) «Me gustó porque estoy acostumbrada a la enseñanza frontal pero en esta clase había que contribuir y no simplemente escuchar al profesor» (Roma, B1, autonomía).

(XIX) «Me gustó tener la responsabilidad de tomar decisiones porque se asemeja a lo que sucede en la vida real: nadie te dice qué hacer» (Cambridge, C1, autonomía).

(XX) «Me gustó poder elegir y desarrollar una opinión sin depender del profesor» (Filadelfia, C1, autonomía).

La profesora, por su parte, le dedica un fragmento a la autonomía en la última entrada. Además, realiza una comparación entre ambos grupos y reflexiona sobre su rol durante las sesiones (ejemplo (I)):

(I)<sup>8</sup> «Si bien ambas secuencias fueron diseñadas con la idea de fomentar la autonomía de los alumnos, creo que esto fue mejor logrado con el grupo C1. A ambos grupos se les dio la elección entre texto o video pero las actividades para trabajar el input del grupo C1 fomentaban más la autonomía porque eran más libres. En el grupo B1, debían comprender el significado y discutir su opinión al respecto con la profesora invitada. Además de esto, las alumnas del grupo C1 tenían que tomar una decisión apoyándose en la información del input y diseñar una infografía para presentar su postura sintetizando dicha información. Como tutora, en el primer grupo sentí que tenía más control porque las actividades eran más guiadas. Con el grupo C1, en cambio, sentí que los alumnos tenían el control y, aunque por momentos me daba miedo que algo salga mal, decidí confiar en ellos y los resultados fueron muy satisfactorios. Aunque no es fácil, vale la pena ceder el control y dejarse sorprender por los alumnos» (ent. 6, autonomía).

También ambas observadoras indicaron que se fomentó la autonomía de los alumnos pero con diferencias en sus observaciones. La observadora con participación completa notó que los estudiantes del grupo B1 asumieron la responsabilidad de monitorear su discurso y autocorregirse. En cada grupo, se observó que uno de los estudiantes asumió el rol de líder leyendo las instrucciones en voz alta y tomando nota de las respuestas. En el caso del grupo C1, percibió autonomía en cómo los estudiantes se involucraron con el tema de la clase ofreciendo su perspectiva y respondiendo a las opiniones de los compañeros. Por su parte, la

---

<sup>8</sup> Corresponde a la letra “i” mayúscula

observadora con participación pasiva destacó que la autonomía se veía reflejada en el trabajo en las Breakout Rooms porque los alumnos estaban solos (ejemplo (δ)):

(δ) « El hecho de encontrarse solos en la sala les da más oportunidades de interacción ya que el profesor no es el centro de la enseñanza» (OPP, C1, autonomía)

En definitiva, podemos concluir que los participantes de estas sesiones consideran que el aprendizaje por estaciones fomentó la autonomía del alumno porque no dependían del profesor para que les asigne la palabra y porque debían tomar decisiones, organizar sus tiempos y resolver las tareas a su manera, lo cual se asemeja a lo que sucede fuera del aula. Desde su perspectiva, la profesora reconoce que no es sencillo ceder el control, de hecho siente que lo hizo solo con el grupo C1, pero destaca que los alumnos la sorprendieron.

### 5.2.2 Aprendizaje colaborativo

Todos los alumnos, excepto New York, coincidieron en que trabajar en parejas facilitó el trabajo y lo hizo más interesante, tal y como se observa en los ejemplos (XXI)-(XXIV):

(XXI) «Es mejor trabajar en pareja y me gusta mucho porque había algunas cosas que yo sabía y mi pareja no sabía o al revés» (New Jersey, B1, colaboración).

(XXII) «Me pareció una buena forma de ejercitar la lengua. Prefiero esta modalidad al trabajo individual o en grupos grandes» (Roma, B1, colaboración).

(XXIII) «Siempre me ha gustado trabajar en parejas porque encuentro difícil trabajar en grupos grandes. En la clase, me motivaba aún más porque mi compañera hablaba perfecto» (Cambridge, C1, colaboración).

(XXIV) «Me encantó trabajar en parejas porque nos complementamos bien (cuando ella no entendía algo yo sí y al revés). No hubiese llegado a hacer todo sola » (Ámsterdam, C1, colaboración).

Para New York, en cambio, estar tanto tiempo hablando con una misma persona sin un profesor que le corrija no le permite aprender. Recordemos que la alumna manifestó estar acostumbrada a clases individuales.

Al respecto, la profesora realiza una reflexión en la última entrada de su diario en la que destaca la buena voluntad de los alumnos para trabajar con alguien que no conocían y la actitud amable y cooperativa que observó en todos los grupos cuando entraba a las salas. También menciona dos ejemplos de colaboración en la sala común (ejemplo (J)):

(J) « No solo en las *Breakout Rooms* se percibía esta actitud cooperativa entre los alumnos, se me vienen a la mente dos ejemplos en la sala común: 1) cuando Manchester le pidió ayuda a Londres para describir cómo se preparaba un plato típico inglés y 2) cuando Ámsterdam le pidió a Montreal que le ayude a explicar uno de los puntos de la infografía que habían hecho» (ent. 6, colaboración).

El aprendizaje colaborativo fue también destacado por ambas observadoras. En el grupo B1, ambas notaron que los alumnos se corregían entre ellos, acordaban el orden de las actividades, se consultaban cuando no comprendían, celebraban sus logros en el juego y reflexionaban juntos las respuestas. En el grupo C1, la observadora con participación pasiva subrayó la colaboración al momento de hacer la infografía (anexo 27), mientras que la observadora con participación completa resaltó cómo las alumnas se escuchaban y desarrollaban sus ideas partiendo de los argumentos de sus compañeras (ejemplo (ε)):

(ε) «Se destaca el intercambio colaborativo para el desarrollo de las actividades, los estudiantes escuchan de forma activa a sus compañeros, continúan desarrollando contenido comunicativo a partir de los aportes de su compañero de grupo» (OPC, C1, colaboración).

En resumen, podemos afirmar que la metodología del aprendizaje por estaciones fomentó la colaboración entre los alumnos en ambas sesiones. Además, para la mayoría de los alumnos, el trabajo en parejas facilitó la tarea y la hizo más interesante. Sin embargo, a una alumna no le resultó trabajar en parejas. Esto puede deberse a que está acostumbrada a clases individuales donde el profesor tiene una mayor presencia.

### 5.2.3 Interacciones variadas y significativas

En esta categoría se agruparon las percepciones de los participantes sobre las interacciones estudiante-estudiantes, estudiante-profesora invitada, estudiante-tutor y

estudiante-material. Estos datos nos ayudarán a descubrir si el aprendizaje por estaciones fomenta interacciones variadas y significativas según los actores involucrados.

Respecto a las interacciones estudiante-estudiante, para la mayoría de los alumnos, la interacción con sus compañeros fue significativa porque les permitió aprender de su forma de expresarse (ejemplo (XXV)) y escuchar distintos acentos (ejemplo (XXVI)):

(XXV) «Escuchar a mis compañeros es lo que más me gustó porque poder oír una idea que tenías en la cabeza dicha por otra persona es muy enriquecedor» (Perrot, C1, interacciones estudiante-estudiante).

(XXVI) «Ayudó tener parejas porque tenés otra persona para reflexionar. Además, me gustó que pude escuchar distintos acentos en mis compañeros» (Boston, C1, interacciones estudiante-estudiante).

Adicionalmente, Londres, Boston, Quebec y Cambridge expresaron que se sintieron más cómodos al trabajar en grupos pequeños en las *Breakout Rooms* porque había otra persona que los ayudaba a reflexionar. Solo a New York le pareció que era demasiado el tiempo que interactuaba con la misma persona, quien al tener el mismo nivel de español que ella, no podía hacerle todas las correcciones. Al respecto, Manchester sugirió hacer un cambio de compañeros entre una ronda y otra, aunque en su caso agradeció haber tenido que trabajar siempre con Roma porque se complementaban bien. Sin embargo, a Montreal le gustó que fuera siempre la misma persona con quien interactuar porque así ambos podían acostumbrarse a la forma de trabajo del otro y conocerse más.

Ambas observadoras resaltaron la comunicación fluida, colaborativa y sincera entre los estudiantes, como ilustran los ejemplos (ζ) y (η):

(ζ) «Muy buena interacción entre las estudiantes. Interactúan de forma fluida y equilibrada» (OPP, B1, interacciones estudiante-estudiante).

(η) «Muy equilibrada. Hablan de forma fluida y se ven muy entusiastas. Se ríen y comentan cuestiones personales también» (OPP, C1, interacciones estudiante-estudiante).

Además de las interacciones estudiante-estudiante, se identificaron fragmentos sobre las interacciones estudiante-profesora invitada en las transcripciones de las entrevistas y en las observaciones. Los alumnos expresaron de manera unánime que las intervenciones de la

profesora invitada fueron muy significativas por las discusiones que generó y por el feedback inmediato que les brindó, como vemos en los ejemplos (XXVII) - (XXIX):

(XXVII) «Me gustaba que estaba ella para ayudarnos un poco y las discusiones que generaba» (New Jersey, B1, interacciones estudiante-profesora invitada)

(XXVIII) «I liked the feedback she gave us» (Oxford, C1, interacciones estudiante-PI)

(XXIX) «Las conversaciones eran interesantes porque ella también daba su opinión» (Montreal, C1, interacciones estudiante-profesora invitada).

Para Ámsterdam y Moscú, las discusiones con la profesora invitada fueron también enriquecedoras por la posibilidad de escuchar otro acento, distinto al de la tutora. Perrot añadió que la profesora invitada tenía una muy buena energía. Por su parte, New York y Boston sugirieron que se asigne más tiempo a estas intervenciones. Al respecto, la observadora con participación pasiva destacó las interacciones espontáneas y fluidas entre los estudiantes y la profesora invitada (ejemplo (θ)):

(θ) «La profe invitada entra y cuenta cuál es la situación en Colombia. Las alumnas se ven motivadas para contar lo que sucede en sus países. La conversación es espontánea y fluida» (OPP, C1, interacciones estudiante-profesora invitada).

En cuanto a las interacciones estudiante-tutora, también de manera unánime, los alumnos manifestaron comunicarse con ella siempre en español y abiertamente, tal y como ilustran los ejemplos (XXX) y (XXXI):

(XXX) «I had great support from the tutor who helped me find the right Spanish word on a couple of occasions. It was extremely helpful» (Londres, B1, interacciones estudiante-tutor).

(XXXI) «La tutora explicaba todo muy claro y me sentí cómoda para expresar mis ideas» (Ámsterdam, C1, interacciones estudiante-tutor).

Además, para Manchester, la tutora manejó la clase de manera natural y administró bien su energía. Montreal añadió que cuando solicitaron su ayuda, ella llegó enseguida a la sala. La única sugerencia al respecto fue la de Moscú, quien manifestó que le habría gustado que hubiera más explicación gramatical sobre sus errores durante la discusión del feedback

que dejaba la profesora invitada. Esta falta de explicación gramatical fue también destacada por la observadora con participación pasiva (ejemplo (ι)):

- (ι) «La tutora toma los errores cometidos por los estudiantes en la conversación con la profesora invitada (ella los ha ido anotando en el chat) y reflexionan juntos sobre ellos. La corrección es solamente mostrando la opción correcta, no hay explicaciones de cómo funciona el sistema de la lengua allí» (OPP, B1, interacciones estudiante-tutor).

Además, ambas observadoras indicaron que en la sala común, los alumnos demostraron una escucha activa y respondieron a las preguntas del tutor expresando abiertamente su opinión, como vemos en el ejemplo (κ):

- (κ) « Los estudiantes responden de forma activa a las preguntas del profesor. La interacción es amplia porque el tema a trabajar es significativo y toca de forma personal a todos los participantes de la clase. Los estudiantes intervienen para dejar su opinión y aportar contenido que sustenta y enriquece sus ideas» (OPC, C1, interacciones estudiante-tutor).

En lo que respecta a las interacciones estudiante-material, el cual incluye el input y las herramientas tecnológicas, todos los alumnos expresaron que fueron significativas por diversas razones. En el caso de las herramientas, a todos les parecieron útiles porque les facilitaron las tareas, eran de fácil acceso y, aunque podían resultar confusas al principio, se pudieron adaptar a ellas sin problemas (ejemplos (XXXII) y (XXXIII)). Ámsterdam y Boston incluso manifestaron que ellas no estaban muy acostumbradas a la tecnología y, aún así, no tuvieron problemas, como se observa en el ejemplo (XXXIV):

- (XXXII) «The TIC tool was very easy and simple to use, and I was able to access the content» (Londres, B1, interacciones estudiante-material).

- (XXXIII) «Zoom está bien, las otras un poco confusas pero es normal al principio, después las entendí» (New York, B1, interacciones estudiante-material).

- (XXXIV) «Todo muy claro. Normalmente prefiero una mezcla de tecnología y actividades sin tecnología pero en este caso tenía que ser online» (Boston, C1, interacciones estudiante-material).

Ningún alumno manifestó problemas de comprensión con el input (texto o vídeo) seleccionado. Quebec comenta que el video le pareció muy interesante y reconoce que no sabía que era tan sencillo acceder a material auténtico de canales de noticias de Latinoamérica (ejemplo (XXXV)). Por último a todos les gustaron los juegos porque facilitaban el trabajo de los aspectos lingüísticos, tal y como demuestran los ejemplos (XXXVI) y (XXXVII). Sin embargo, para tres alumnas del grupo C1, algunas consignas del juego Kahoot eran difíciles de comprender por lo que les costó elegir la opción correcta, como vemos en el ejemplo (XXXVIII):

(XXXV) «El video me pareció muy interesante porque nunca veo noticias de América Latina y también me di cuenta de que estos videos son muy accesibles y fáciles de encontrar» (Quebec, C1, interacciones estudiante-material).

(XXXVI) «Kahoot me encantó y si yo pude comprenderlo cualquiera puede» (Ámsterdam, B1, interacciones estudiante-material).

(XXXVII) «Los juegos me gustaron porque me facilitaron las cosas» (Roma, B1, interacciones estudiante-material).

(XXXVIII) «La segunda parte del Kahoot fue un poco más difícil porque había muchas palabras que no comprendía en las consignas» (Montreal, C1, interacciones estudiante-material).

En cuanto a este tema, ambas observadoras indicaron que la mayoría de los estudiantes interactuaron sin problemas con las herramientas tecnológicas y, en aquellos casos en que se presentaron dificultades, fueron resueltas de inmediato (ejemplos ( $\lambda$ ) y ( $\mu$ )):

( $\lambda$ ) « Las participantes se desenvuelven con facilidad en el desarrollo de actividades en las que se debe usar las TIC como herramienta para el logro de los objetivos de cada ronda» (OPC, C1, interacciones estudiante-material).

( $\mu$ ) «Las alumnas tratan de compartir el audio del video y como no pueden, deciden enviarse el enlace del video para que una de ellas lo vea en su teléfono (Ronda 1). Las alumnas se ponen de acuerdo sobre quién realizará la infografía porque una de ellas tiene algún problema con la computadora. Esta alumna dice que es un poco complicado usar la

herramienta de Paint para hacer la infografía. Pero en ese momento viene la profesora tutora para ayudarlas. Con unas simples indicaciones, ellas comprenden cómo funciona (Ronda 2)» (OPP, C1, interacciones estudiante-material).

Sobre las interacciones con el material, las observadoras señalaron que los alumnos relacionaron el contenido con sus experiencias y percepciones (ejemplo (v)):

(v) «Reflexionan sobre el contenido del material proporcionado, reaccionan frente a ciertos aspectos presentes en el contenido e intercambian opiniones tomando en consideración su propia realidad y las diferencias o semejanzas que tienen según su contexto (su realidad y visión del mundo) o el país donde se encuentran» (OPC, C1, interacciones estudiante-material).

La profesora en su diario de clase reflexiona sobre el valor de la variedad de interacciones, según lo que percibió en ambas secuencias. Se destaca la comparación que realiza entre el grupo B1 y el grupo C1 en cuanto a qué interacciones fueron más significativas (ejemplo (K)):

(K) «Decidí incluir interacciones de distinto tipo para exponer a los alumnos a inputs variados y darles la oportunidad de interactuar con distintos interlocutores. De estas interacciones, creo que una de las más significativa fue la discusión con la profesora invitada porque los alumnos se involucraron reflexionando y dando su opinión. También la interacción estudiante-estudiante fue significativa en ambos grupos porque se observó un ambiente cooperativo, tanto en las Breakout Rooms como en la sala común. La principal diferencia que noté es que los alumnos del grupo C1 se involucraron más con el material (texto o video), lo cual comprobé durante sus exposiciones en la discusión, mientras que los alumnos del grupo B1 se involucraron más con los juegos, sobre todo con el último (anécdota con expresiones para adivinar)» (ent. 6, interacciones).

En resumen, todos los participantes coinciden en que se percibieron una variedad de interacciones en las sesiones de las que participaron, algunas de las cuales resultaron más significativas que otras. Podemos concluir que las interacciones más significativas fueron estudiante-profesor invitado y estudiante-material porque son las que más consenso presentaron entre los estudiantes. En cuanto a las interacciones estudiante-estudiante y

estudiante-tutor, si bien la mayoría de los participantes las consideró significativas, recomendaron cambiar de compañero entre una ronda y la otra y que la tutora realice explicaciones lingüísticas cuando se debaten los errores. También podemos afirmar que para la profesora, el grupo B1 se vinculó más con los juegos y el grupo C1, con el input.

#### 5.2.4 *Aprendizaje inclusivo*

En esta categoría se agruparon las percepciones de los participantes sobre la utilidad del aprendizaje por estaciones para incluir a todos los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta categoría se divide en participación de los alumnos y variedad de actividades. Respecto a la participación, todos los alumnos manifestaron que no se sintieron excluidos en ningún momento, aunque hubo dos salvedades. Por un lado, Oxford manifestó que terminó de leer su texto antes que su compañera, pero en lugar de esperarla sin hacer nada, decidió ponerse a leer el artículo de ella para tener un mejor panorama de la situación. Por otro lado, Filadelfia reconoció que no sabía cómo hacer la infografía pero como su compañera sí, dejó que ella la diseñara y colaboró con su opinión sobre cómo organizar la información. Al respecto, la observadora con participación pasiva destacó el hecho de que todos los alumnos pudieron resolver las actividades (ejemplos (ξ)) y la observadora con participación completa, resaltó cuánto se involucraron los alumnos con el tema (ejemplo (o)).

(ξ) «Aparentemente todos pueden acceder sin dificultades a las actividades y temas propuestos. La disponibilidad de la hoja de ruta y de la posibilidad de realizar consultas a la tutora en cualquier momento de la clase es una ventaja en caso de surgir inconvenientes» (OPP, B1, aprendizaje inclusivo).

(o) «Los estudiantes conectan ideas con las de sus compañeras, se destaca la investigación previa de las estudiantes, en el caso de estudiantes que han vivido en latinoamérica (Cambridge) destacan una conexión emocional con el tema abordado» (OPC, C1, aprendizaje inclusivo).

En cuanto a la variedad, todos los alumnos coincidieron en que en una clase de idiomas es importante que haya distintas actividades, pero sus opiniones sobre la variedad en estas sesiones en particular están divididas. Dentro de las valoraciones positivas, Roma, Moscú, Londres, Filadelfia, Quebec y Boston indicaron que la variedad de actividades les sirvió para practicar distintas destrezas como sucede fuera del aula (ejemplo (XXXIX)). New

Jersey, Montreal, Oxford y Quebec, en cambio, señalaron que la variedad de actividades les permitió mantenerse entretenidos y concentrados durante toda la sesión (ejemplo (XL)).

(XXXIX) «Las diferentes actividades me ayudaron a practicar diferentes ámbitos del idioma, como sucede en la vida real» (Roma, B1, aprendizaje inclusivo).

(XL) «The variety was very important to keep me focused because I have a short attention span» (Oxford, C1, aprendizaje inclusivo).

También hubo comentarios en contra de la variedad de actividades en estas sesiones. Específicamente, para New York, Manchester y Ámsterdam hubo demasiadas actividades, lo cual hizo que el objetivo de aprendizaje fuese poco claro (Manchester) y demandó mucho tiempo para comprender qué era lo que había que hacer (Ámsterdam y New York), como vemos en los ejemplos (XLI) y (XLII):

(XLI) «Muchas cosas para una hora y media de clase<sup>9</sup>. Perdí mucho tiempo leyendo instrucciones y sentí que me estaban apurando» (New York, B1, aprendizaje inclusivo).

(XLII) «Fueron muchas actividades para mí y me llevó mucho tiempo organizarme» (Ámsterdam, C1, aprendizaje inclusivo)

Al respecto, la observadora con participación pasiva destacó que la diversificación en las actividades permitió que alumnos con diferentes estilos de aprendizaje se sintieran cómodos en distintos momentos de la clase (anexo 27). La profesora en su diario retoma esta idea y da ejemplos de cómo varió la motivación de los alumnos en las sesiones (ejemplo L).

(L<sup>10</sup>) «Se observó que todos los alumnos se involucraron con la propuesta participando activamente durante las sesiones aunque su motivación variaba según los distintos momentos de la clase. Por ejemplo, New York estaba muy interesada en la discusión con la profesora invitada pero demostraba cierto desinterés durante el último juego, Boston no demostraba mucho interés durante el juego pero se involucró activamente en la discusión y Perrot estaba muy motivada durante la discusión y el juego, pero no así cuando estaban realizando la infografía» (ent. 6, aprendizaje inclusivo)

---

<sup>9</sup> La alumna se conectó una hora después del inicio de la clase, por eso estuvo 1 hora y media.

<sup>10</sup> Corresponde a la letra L mayúscula

En definitiva, podemos concluir que la variedad de actividades en estas sesiones facilitó la inclusión de alumnos con distintos estilos de aprendizaje. Desde el punto de vista de los alumnos, podemos observar opiniones encontradas. Por un lado, para la mayoría la variedad de actividades les permitió practicar distintas destrezas y mantenerse entretenidos y concentrados. Por el otro, a New York, Manchester y Ámsterdam les pareció que la variedad de actividades demandaba mucho tiempo para comprender qué hacer y ocasionaba que se pierda el objetivo de aprendizaje. Como se mencionaba en los subapartados anteriores, esto puede deberse a que estos alumnos están acostumbrados a clases individuales.

Toda la información que se presenta en el análisis se sintetiza en la [Tabla 6](#), en la que se incluyen los aspectos significativos de cada categoría y las sugerencias de los participantes.

## **6. CONCLUSIONES**

Puesto que la demanda de clases online sigue aumentando y que la situación de la educación con la pandemia es aún incierta, conocer cómo funcionan distintas metodologías en esta modalidad es de suma importancia. En el presente trabajo nos hemos focalizado en el aprendizaje por estaciones en un contexto de enseñanza no formal de español como lengua extranjera y hemos extraído datos que podrían incentivar a los profesores de ELE a animarse a probar distintas metodologías.

A continuación se resumen los resultados a los que hemos arribado a partir del análisis de datos, se realizan algunas recomendaciones prácticas para aquellos profesores de ELE que quieran adaptar esta metodología a sus clases, se reconocen las limitaciones del presente trabajo y se sugieren futuras líneas de investigación.

### **6.1 Discusión de resultados**

En primer lugar, nos propusimos conocer las dificultades que la metodología presentó para la profesora y los alumnos y cómo se solucionaron o podrían evitarse. Una de ellas es el tiempo de planificación y, al respecto, la profesora considera que puede reducirse si se planifican menos actividades por clase y una vez que el profesor se familiariza con la metodología. Otra dificultad fue la gestión del tiempo durante la clase. La profesora considera que si se agrega un margen de error de cinco minutos por ronda y no se modifican los tiempos asignados a cada actividad según la cantidad de alumnos que se conecten, estas dificultades se evitarían.

Desde el punto de vista de los alumnos, uno de los problemas identificados durante la sesión del grupo B1 fue la comprensión de las instrucciones. Al respecto, dos informantes sugirieron hacer una versión más corta y otro recomendó recibir las instrucciones un día antes de la sesión. Este problema fue resuelto con el grupo C1 porque se siguieron dichas recomendaciones. Otro inconveniente fue la falta de tiempo para realizar todas las actividades de la sesión. Algunos consideran que debe haber menos actividades, otros sugieren dividir la sesión en dos y asignarle más tiempo a cada actividad y una informante piensa que debería acotarse el tema de la clase (grupo C1). También relacionado a las actividades de la sesión, cuatro alumnos identificaron la cantidad de decisiones a tomar como un aspecto problemático. De ellos, tres manifiestan que prefieren más presencia del profesor y más estructura en las clases, es decir, sus razones apuntan a la metodología. En el caso de la cuarta

alumna, su sugerencia apunta más a una preferencia de procesamiento del texto. También se identificaron inconvenientes técnicos durante la sesión, entre los que se encuentran problemas de conectividad, dificultad para descargar la hoja de ruta del chat o para acceder a alguno de los links en ella y problemas para manipular alguna de las herramientas TIC. En todos los casos, se solucionaron de inmediato por los mismos alumnos o con la intervención de la tutora y no afectaron el desarrollo de la secuencia.

En segundo lugar nos propusimos conocer las percepciones sobre la utilidad del aprendizaje por estaciones en este contexto. Todos los informantes coinciden en que en las sesiones se fomenta la autonomía y a la mayoría de los alumnos les parece positivo tener que tomar decisiones, organizar sus tiempos y resolver tareas sin la asistencia de un profesor porque se asemeja a lo que ocurre fuera del aula. Solo una informante, New York, indicó que prefiere menos autonomía y más presencia del profesor. El mismo resultado se observa con el aprendizaje colaborativo. Todos los alumnos, menos New York, consideran que el trabajo en parejas facilita el trabajo y lo hace más interesante. También podemos ver que la profesora y las observadoras subrayan la cooperación entre los alumnos tanto en las Breakout Rooms como en la sala común.

Además, todos los participantes expresan que percibieron una variedad de interacciones y que algunas de estas resultaron más significativas que otras. Como el mayor consenso entre los alumnos se encuentra en sus percepciones sobre las interacciones estudiante-profesor invitado y estudiante-material, consideramos que estas dos son las más significativas. Respecto a las interacciones estudiante-estudiante, según New York tanto tiempo interactuando con la misma persona no es significativo. Al respecto, se sugiere cambiar de compañero entre una ronda y la otra. Por último, en las interacciones estudiante-tutor, Moscú expresa que le gustaría que la tutora realice explicaciones lingüísticas cuando se debaten los errores. También podemos observar que la variedad de actividades facilitó la inclusión de alumnos con distintos estilos de aprendizaje. La mayoría de los alumnos creen que el hecho de tener distintas actividades que hacer les permite practicar todas las destrezas y mantenerse entretenidos y concentrados. No obstante, New York, Manchester y Ámsterdam piensan que tanta variedad demanda mucho tiempo para comprender qué hacer y ocasiona que se pierda el objetivo de aprendizaje.

## 6.2 Recomendaciones prácticas

El objetivo de este subapartado es sugerir algunas recomendaciones generales para aquellos profesores que quieran implementar la metodología de aprendizaje por estaciones en sus clases de ELE en línea y algunos cambios en el diseño de estas dos propuestas didácticas en particular.

Dentro de las sugerencias a nivel metodológico, se encuentran:

- *Sesiones online cortas*: La experiencia nos ha demostrado que es agotador tener clases de más de una hora frente a un ordenador tanto a nivel físico (cansancio en la vista, dolor muscular por mala postura corporal) como mental (alto nivel de concentración requerido, estímulos audiovisuales constantes). Consideramos que 45 minutos o hasta una hora por clase es lo ideal.
- *10 minutos en las Breakout Rooms*: Hemos comprobado que si los alumnos pasan mucho tiempo solos en las Breakout Rooms sin la intervención de un profesor, se sienten perdidos porque no tienen la confirmación de que comprendieron qué hacer y hasta se puede perder el objetivo de aprendizaje. Por lo tanto, sugerimos 10 minutos en las Breakout Rooms para realizar una actividad o dos actividades cortas como ver un video, leer un texto corto y responder un verdadero-falso, hacer un juego, discutir una serie de preguntas, etc. Para una clase de 45 minutos o una hora, proponemos que los alumnos pasen por las Breakout Rooms una o dos veces.
- *Instrucciones cortas y claras*: Las instrucciones no deben ocupar más de una página por actividad y se aconseja incluir dos o tres oraciones simples, un ejemplo, imágenes con capturas de pantalla para que puedan seguir los pasos (especialmente si deben utilizar alguna aplicación para realizar la actividad) e instrucciones para comunicarse con el profesor cuando se encuentran en las Breakout Rooms.
- *Distintas dinámicas de trabajo*: Incluir actividades con grupos pequeños en las Breakout Rooms y a clase abierta en la sala principal. En cuanto a los grupos pequeños, algunos alumnos sugirieron cambiar de compañero entre una actividad y la otra para tener la posibilidad de interactuar con diferentes personas, mientras que otros aseguraron que mantener el mismo compañero durante toda la clase les permitió acostumbrarse a la dinámica de trabajo. Quizás en un grupo con clases regulares, el profesor puede elegir variar los grupos algunas clases y otras, mantenerlos. En cuanto a las actividades a clase abierta, aconsejamos incluir juegos, discusiones con roles,

presentaciones grupales, feedback entre grupos, preguntas y respuestas entre los alumnos, entre otras actividades que incitan a la interacción entre todo el grupo con la mínima intervención del profesor.

- *Actividades asíncronas*: Durante ambas sesiones, la actividad de realizar una infografía resultó demasiado larga para completarla durante la clase. Como requiere distintos niveles de procesamiento (análisis, síntesis, organización, explicación, ejemplificación), resulta una actividad compleja y lo ideal es asignarla para que los alumnos la realicen fuera de la clase, es decir de manera asíncrona, ya sea de manera individual o colaborativa (utilizando Google Docs, por ejemplo). Al igual que la infografía, hay otras actividades complejas que, por el tiempo que demandan, conviene asignarlas para que su realización sea asíncrona, por ejemplo, grabar un video o un audio, escribir un texto, preparar una presentación oral o diseñar un póster o imagen.
- *Máximo 3 actividades diferentes por clase*: Si bien la variedad es importante para llegar a alumnos con distintos estilos de aprendizaje y preferencias (aprendizaje inclusivo), cuando hay tantas actividades diferentes los alumnos pierden el hilo de la clase y hasta el objetivo de aprendizaje. Por ejemplo, para trabajar con un video o texto (luego de una actividad introductoria), se puede realizar una actividad de comprensión del significado, una actividad de comprensión de la forma y una actividad de uso de la forma, incluyendo variedad en las dinámicas de trabajo. También se puede asignar la actividad introductoria o la de uso de la forma para preparar de manera asíncrona.

A continuación se ofrecen una serie de indicaciones para quienes deseen adaptar el material y los planes de clase utilizados en este TFM a sus clases:

- NIVEL B1: Siguiendo las recomendaciones metodológicas antes expuestas, consideramos que cada ronda debe tener 2 estaciones y que cada sesión debe durar entre 45 minutos y una hora. Además sugerimos dejar solo las preguntas relacionadas a frases para reaccionar a una anécdota en el juego *Quien Quiere Ser Millonario*, asignar la actividad de preparación de la anécdota de manera asíncrona e incluir los juegos de las rondas 1 y 3 como parte de la asamblea. La Tabla 7 a continuación resume nuestra nueva propuesta.

**Tabla 7:** Propuesta de nuevo circuito para el nivel B1

SESIÓN 1		
ASAMBLEA INICIAL (10 min): Introducir el tema y la metodología. Establecer objetivos. Explicación de actividades de primera ronda.		
RONDA 1 (10 min)	Leer un texto o ver un video y responder a preguntas de comprensión y valoración.	Discutir con el profesor invitado preguntas sobre el tema. Ejemplo: ¿Has tenido alguna vez un conflicto cultural? ¿Qué pasó?
ASAMBLEA INTERMEDIA (15 min): Describir un baile o comida típica del país de origen. Explicación de actividades de segunda ronda.		
RONDA 2 (10 min)	Discutir las respuestas brindadas en la ronda anterior con el profesor invitado para profundizar en el tema.	Jugar a una versión de <i>Quién Quiere Ser Millonario</i> para repasar contenidos gramaticales y funcionales para reaccionar a una anécdota.
ASAMBLEA FINAL (10 min): Resolución de dudas y asignación de actividad asíncrona (preparar una anécdota sobre un malentendido cultural siguiendo las instrucciones en la infografía)		
SESIÓN 2		
ASAMBLEA INICIAL (20 min): Contar la anécdota a toda la clase y reaccionar a las anécdotas de los compañeros utilizando las expresiones vistas en el juego <i>Quién Quiere Ser Millonario</i> . Explicación de tercera ronda.		
RONDA 3 (10 min)	Realizar ejercicios sobre el contenido lingüístico del texto o vídeo (expresiones para referirse a costumbres, pretérito imperfecto y conectores)	
ASAMBLEA FINAL (20 min): Resolución de dudas. Adivinar expresiones idiomáticas con la palabra “pedo” en una anécdota. Debatir con los compañeros las respuestas. Asignación de actividad asíncrona (grabar un video en <i>Flipgrid</i> contando la anécdota y grabar videos comentando dos o tres anécdotas de los compañeros)		

- NIVEL C1: Al igual que la propuesta anterior, creemos que cada sesión debe durar entre 45 minutos y una hora y que deben realizarse algunas actividades de manera asíncrona. La Tabla 8 ilustra nuestra nueva propuesta.

**Tabla 8:** *Propuesta de nuevo circuito para el nivel C1*

SESIÓN 1		
ASAMBLEA INICIAL (10 min): Introducir el tema y la metodología. Establecer objetivos. Explicación de la primera ronda.		
RONDA 1 (10 min)	Cada integrante del grupo accede a un input diferente. Deben elegir una de las 4 opciones brindadas según la perspectiva que les tocó. Luego, comentar con el compañero el contenido del input seleccionado.	Discutir con el profesor invitado una serie de preguntas sobre el COVID-19 en sus países. En esta ronda el profesor accede a dos grupos.
ASAMBLEA INTERMEDIA (20 min): Resolución de dudas. 10 preguntas de juego Kahoot. Explicación de siguiente ronda.		
RONDA 2 (10 min)	Seleccionar una medida de las tres propuestas y justificar la elección con la información de ambos inputs. Reflexionar sobre cómo podrían modificarse las dos medidas no seleccionadas para que sean aceptables.	Discutir con el profesor invitado una serie de preguntas sobre el COVID-19 en sus países. En esta ronda el profesor accede a los dos grupos restantes.
ASAMBLEA FINAL (10 min): Resolución de dudas y asignación de actividad asíncrona (preparar una infografía colaborativa con la medida seleccionada y justificaciones utilizando la información relevante del input).		
SESIÓN 2		
ASAMBLEA INICIAL (10 min): Resolución de dudas. 10 preguntas restantes de juego Kahoot. Explicación de siguiente ronda y discusión.		
RONDA 3 (5 min)	Preparación de presentación de la medida seleccionada utilizando la infografía realizada de manera asíncrona. Preparación de sugerencias de modificaciones a las dos medidas no seleccionadas para que sean aceptables.	
ASAMBLEA FINAL (45 min): Discusión con roles en simulación de reunión de OMG. Cada pareja representa una consultora. Primero, deben exponer la medida seleccionada y justificar su elección. Luego, habrá un espacio de preguntas y respuestas entre los grupos para evacuar dudas y profundizar. Finalmente, deben discutir cada medida con posibles cambios para llegar a un acuerdo y seleccionar una. Reflexión a clase abierta sobre la actuación de cada grupo en la discusión (evaluación entre pares). Asignación de actividad asíncrona (escribir una minuta de la reunión resumiendo las posturas de cada grupo y la decisión final).		

### 6.3 Limitaciones de esta investigación

La principal limitación de esta investigación es que los alumnos estuvieron en contacto una sola vez con la metodología. Tener más clases podría permitir que los alumnos se acostumbraran a ella y no necesitarían tiempo para comprender qué es lo que está

sucediendo. De hecho Manchester, uno de los participantes, expresó que le gustaría volver a hacer la clase porque ya habría pasado la etapa de la novedad de la metodología y entonces podría focalizarse más en el uso de la lengua.

Otra limitación es que los alumnos no se conocían entre ellos, fue un grupo que se creó para los propósitos de la investigación. En un grupo constituido, el profesor podría manejar mejor los tiempos porque conoce cómo trabajan sus alumnos.

#### **6.4 Futuras líneas de investigación**

Una futura línea de investigación sería aplicar esta metodología varias veces a lo largo de un curso para corroborar la hipótesis de que la experiencia del profesor contribuye a reducir el tiempo de preparación y a mejorar la administración del tiempo durante la puesta en práctica. Además, se podrían comparar las respuestas de los alumnos a medida que se familiarizan con la metodología. Por último, sería interesante repetir esta investigación con los mismos participantes pero implementando las sugerencias propuestas, para ver cuáles son las nuevas percepciones.

### Referencias

- Area, M. y Adell, J. (2009). E-Learning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coord). *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. (pp. 391-424). Aljibe.  
<https://cmapspublic.ihmc.us/rid=1Q09K8F68-1CNL3W8-2LF1/e-Learning.pdf>
- Ally, M. (2004). Foundations of Educational Theory for Online Learning. En Anderson, T. y Elloumi, F. (Eds.), *Theory and Practice of Online Learning* (pp.3-31). Universidad de Athabasca.  
[https://auspace.athabascau.ca/bitstream/handle/2149/411/TPOL\\_book.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://auspace.athabascau.ca/bitstream/handle/2149/411/TPOL_book.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Anderson, T. (2008). Towards a Theory of Online Learning. En Anderson, T. (Ed), *The theory and practice of online learning (2da ed.)* (pp. 45-74).Universidad de Athabasca.  
<https://ufdc.ufl.edu/AA00011700/00001/pdf>
- Anderson, T. (2009). A rose by any other name: Still distance education—a response to D. R. Garrison : Implications of online and blended learning for the conceptual development and practice of distance education. *Journal of Distance Education*, 23(3), 111–116. <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/653/981>
- Anderson, T. y Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3), 80-97.  
<https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i3.890>
- Anderson, T. y Elloumi, F. (2004). Introduction. En Anderson, T. y Elloumi, F. (Eds.), *Theory and Practice of Online Learning* (pp. xiii-xxiv). Universidad de Athabasca.  
[https://auspace.athabascau.ca/bitstream/handle/2149/411/TPOL\\_book.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://auspace.athabascau.ca/bitstream/handle/2149/411/TPOL_book.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Bates, T. (2005). *Technology, e-learning and distance education (2da edición)*. Routledge.  
<https://sil0.pub/technology-distributed-learning-and-distance-education-studies-in-distance-education.html>

- Bates, T. (11 de febrero 2012). Stephen Downes' overview of e-learning: and a little history lesson. *Online Learning and Distance Education Resources*.  
<https://www.tonybates.ca/2012/02/11/stephen-downes-overview-of-e-learning-and-a-little-history-lesson/>
- Bates, T. (29 de junio de 2006). ¿Se comprende realmente qué es el e-learning?. En Gewerc Barujel, A. (2009) (Coord). *Políticas, prácticas e investigación en tecnología educativa* (pp. 109-132). Octaedro.  
[http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/143980/1/GEWERC\\_Poli%CC%81ticas-pra%CC%81ticas-e-investigacio%CC%81n-en-tecnologi%CC%81a-educativa\\_p.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/143980/1/GEWERC_Poli%CC%81ticas-pra%CC%81ticas-e-investigacio%CC%81n-en-tecnologi%CC%81a-educativa_p.pdf)
- Bauer, R. (s.f.-a). *Ausgangsbasis - Lernen in der Schule*. Página web oficial de Roland Bauer.  
[http://www.bauer-roland.de/aufsaeetze/lernen\\_an\\_stationen\\_3/index.htm](http://www.bauer-roland.de/aufsaeetze/lernen_an_stationen_3/index.htm)
- Bauer, R. (s.f.-b). *Lernen an Stationen*. Página web oficial de Roland Bauer.  
<http://www.bauer-roland.de/arbeitschwerpunkte/stationen/index.htm>
- Bauer, R. (s.f.-c). *Lernen an Stationen: Methoden-Tipps*. Página web oficial de Roland Bauer.  
[http://www.bauer-roland.de/aufsaeetze/lernen\\_an\\_stationen\\_1/index.htm](http://www.bauer-roland.de/aufsaeetze/lernen_an_stationen_1/index.htm)
- Bauer, R. (s.f.-d). *Unterschiedliche Formen offenen Arbeitens im Unterricht*. Página web oficial de Roland Bauer.  
[http://www.bauer-roland.de/aufsaeetze/unterschiedliche\\_formen/index.htm](http://www.bauer-roland.de/aufsaeetze/unterschiedliche_formen/index.htm)
- Benitez, A. (8 de diciembre de 2015). *Experiencia Migrante. Una colombiana en... Buenos Aires*. Colombia Nos Une.  
<https://www.colombianosune.com/noticia/experiencia-migrante-buenosaires>
- Blake, R. J. (2008). SLA, Language Teaching, and Technology: An Overview. En *Brave New Digital Classroom: Technology and Foreign Language Learning* (pp. 1-24). Georgetown University Press  
[https://books.google.com.ar/books?id=LxvDNarkM\\_MC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.ar/books?id=LxvDNarkM_MC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false)
- Carrier, M. (2017). Introduction to Digital Learning. En Carrier, M., Cameron, R. M., y Bailey, K. M. (Eds.). *Digital language learning and teaching: Research, theory, and*

*practice* (pp. 1-10). Routledge

<https://books.google.com.ar/books?id=4CkIDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>

Conrado, E. [Conrado Ev] (11 de octubre de 2019). *6 ways of recognizing an argentinian persona overseas* [Video]. Youtube.

<https://www.youtube.com/watch?v=M6g11DAbmrM>

Corpas, J., García, E. y Garmendia, A. (2003). *Aula 1. Curso de español*. Difusión.

Danbolt Drange, E.M. (26-28 de junio de 2013). Enseñar en estaciones. Una propuesta práctica para la enseñanza de ELE [Comunicación]. En Santiago Guervós, J. y González Plasencia, Y. (Eds.). *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera* (pp- 344-354). III Congreso Internacional del Español en Castilla y León, Salamanca, España.

[http://congresoELE2013.redhispanistas.es/images/stories/documentacion/actascongreso\\_elespanolglobal.pdf](http://congresoELE2013.redhispanistas.es/images/stories/documentacion/actascongreso_elespanolglobal.pdf)

Díaz Martínez, J. (17-20 de septiembre de 1997). El diario como instrumento de investigación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera [Comunicación]. En Alonso, K., Gil, M. y Moreno, F. (Eds.). *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro* (pp- 271-280). VIII Congreso Internacional de ASELE. Alcalá de Henares, España. Universidad de Alcalá.

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/08/08\\_0269.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0269.pdf)

Downes, S. (11 de febrero de 2012). E-learning Generations. *Half an Hour*.

<https://halfanhour.blogspot.com/2012/02/e-learning-generations.html>

Eisenmann, M. (2019). Chapter 5: Methods of Differentiation and Individualization. En *Teaching English: Differentiation and Individualization*. Editorial UTB GmbH.

<https://books.google.com.ar/books?id=2xCbDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>

Elizondo, C. (16 de septiembre de 2018 a). Aulas DUA. Garantizar una educación inclusiva, es posible. *Mon petit coin d'éducation*.

<https://coralelizondo.wordpress.com/2018/09/16/aulas-dua-garantizar-una-educacion-inclusiva-es-posible/>

Elizondo, C. (diciembre de 2018 b). Plan de Atención a la Diversidad desde un enfoque inclusivo. *Mon petit coin d'éducation*.

[https://coralelizondo.files.wordpress.com/2018/12/Plan-de-Atencio%CC%81n-a-la-Diversidad.-Arago%CC%81n\\_Coral-Elizondo.pdf](https://coralelizondo.files.wordpress.com/2018/12/Plan-de-Atencio%CC%81n-a-la-Diversidad.-Arago%CC%81n_Coral-Elizondo.pdf)

Espiñeira Caderno, S. (22-25 de septiembre de 2005). Una aplicación de la enseñanza afectiva: las estaciones de aprendizaje [Taller]. En Álvarez, A., Barrientos, L., Braña, M., Coto, V., Cuevas, M., Hoz, C., Iglesias, I., Martínez, P., Prieto, M. y Turza, A. (Eds.). *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera* (pp- 731-740). XVI Congreso Internacional de ASELE. Oviedo, España. Universidad de Oviedo.

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/16/16\\_0731.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0731.pdf)

Espiñeira Caderno, S. (25 de enero de 2010). Segunda parada: estaciones de aprendizaje (II). *DidactiRed* [https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/enero\\_10/25012010.htm](https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/enero_10/25012010.htm)

Fundación Trilema (8 de noviembre de 2019). Estaciones de aprendizaje: Sesiones más flexibles, autónomas y cooperativas. *Trilema La Pobla Llarga*.

<https://trilemapobla.fundaciontrilema.org/2019/11/08/estaciones/>

Garzón, M. y Martínez Camino, S. (1987). *La práctica de los rincones con niños de dos a seis años. Reforma de la Educación Infantil*. Ministerio de Educación y Ciencia, España. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/16545/19/0>

Golden, C. (23 de marzo de 2020). Remote Teaching: The Glass Half-Full. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/blogs/2020/3/remote-teaching-the-glass-half-full>

Hernández-Sampieri, R. y Mendoza Torres, C.P. (2018). *Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGRAW Hill Interamericana Editores.

<https://b-ok.lat/book/5413686/5b86d0?regionChanged>

Hutchison, T. y Waters, A. (1987). Chapter 6: Needs Analysis. En *English for Specific Purposes: A leaning-centered approach*. Cambridge University Press.

<https://books.google.com.ar/books?id=s2FIpUv7gaoC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>

Instituto Cervantes (2000). *Prueba de nivel*. Aula Virtual de Español (AVE).

<http://pruebadenivel.cervantes.es/exam.php?id=17>

Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*.

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm)

Kahn, C. (27 de marzo de 2020). Remote Teaching: A New Kind of Blended Learning. *OSU Center for Teaching and Learning*.

<http://blogs.oregonstate.edu/osuteaching/2020/03/27/remote-teaching-a-new-kind-of-blended-learning/>

Meskill, C. (2013). Introduction: Sociocultural Research Perspectives for Online Teaching and Learning. En Meskill, C (Ed.) *Online Teaching and Learning: Sociocultural Perspectives*. Bloomsbury.

<https://books.google.com.ar/books?id=GX0pAAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>

Redmann, J. (2005). Stationenlernen: A Student-Centered Approach to Working with Foreign Language Texts. *Die Unterrichtspraxis / Teaching German*, 38(2), 135-142.

<https://www.jstor.org/stable/20060001>

Riggs, S. (15 de abril de 2020). Student-Centered Remote Teaching: Lessons Learned from Online Education. *Educause Review*.

<https://er.educause.edu/blogs/2020/4/student-centered-remote-teaching-lessons-learned-from-online-education>

Riveiro, N. (10 de octubre de 2019). Cómo incluir las estaciones de aprendizaje en el aula. *ELE Internacional*.

<https://eleinternacional.com/blog/como-incluir-las-estaciones-de-aprendizajes-en-el-aula/>

Rivera Quaresma, S. (2015) *DAS STATIONEN LERNEN: una metodología alemana y su aplicación práctica en el aula de primaria* [Tesis de Grado]. Escuela Universitaria de

Magisterio de Zamora.

<https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2020/01/STATIONENLERNE-N-o-APRENDIZAJE-EN-ESTACIONES-en-primaria.pdf>

Román-Mendoza, E. (2018). Introducción. En *Aprender a aprender en la era digital: Tecnopedagogía crítica para la enseñanza del español LE/L2* (pp. 1-9). Routledge.  
[https://www.academia.edu/36616921/Aprender\\_a\\_aprender\\_en\\_la\\_era\\_digital.\\_Routledge\\_2018](https://www.academia.edu/36616921/Aprender_a_aprender_en_la_era_digital._Routledge_2018)

Sangrà, A., Vlachopoulos, D., y Cabrera, N. (abril 2012). Building an Inclusive Definition of E-Learning: An Approach to the Conceptual Framework. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13(2), 145-159.  
[https://www.researchgate.net/publication/281563079\\_Building\\_an\\_Inclusive\\_Definition\\_of\\_E-Learning\\_An\\_Approach\\_to\\_the\\_Conceptual\\_Framework](https://www.researchgate.net/publication/281563079_Building_an_Inclusive_Definition_of_E-Learning_An_Approach_to_the_Conceptual_Framework)

Siemens, G. (enero 2005). A Learning Theory for the Digital Age. *Instructional Technology and Distance Education*, 2(1), 3-10. [https://www.itdl.org/Journal/Jan\\_05/Jan\\_05.pdf](https://www.itdl.org/Journal/Jan_05/Jan_05.pdf)

Siemens, G., Gašević, D., y Dawson, S. (2015). *Preparing for the Digital University: A Review of the History and Current State of Distance, Blended and Online Learning*. Athabasca University. <http://linkresearchlab.org/PreparingDigitalUniversity.pdf>

Škodová, J. (7 de marzo de 2020). *Aprendizaje por Estaciones* [Diapositiva de presentación en la conferencia]. PraguELE: I Jornada de Formación de profesores de ELE, Praga, República Checa.  
[https://drive.google.com/file/d/1gIs1bTxjXZZ\\_KAhpIRrcpCkhbmRsN0WE/view](https://drive.google.com/file/d/1gIs1bTxjXZZ_KAhpIRrcpCkhbmRsN0WE/view)

Sommerfeldt, K. (7–8 de mayo de 2004). *Un itinerario de aprendizaje: el campo semántico “la vivienda”* [Resumen de presentación de la conferencia]. I Encuentro práctico de profesores de ELE en Alemania, Würzburg, Alemania.  
<https://www.encuentro-practico.com/pdfwurz/sommerfeldt.pdf>

Stanley, G. (2019). Introduction to remote language teaching. En Stanley, G (Ed.) *Innovations in Education: Remote Teaching* (pp. 8-12). British Council.

[https://iateflesolsig.files.wordpress.com/2019/04/innovations-in-education-remote-teaching-v8\\_1-164\\_web.pdf](https://iateflesolsig.files.wordpress.com/2019/04/innovations-in-education-remote-teaching-v8_1-164_web.pdf)

Strambi, A. y Bouvet, E. (septiembre 2003). Flexibility and Interaction at a Distance: A Mixed-Mode Environment for Language Learning. *Language Learning and Technology*, 7 (3), 81-102.

[https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/25215/1/07\\_03\\_strambi.pdf](https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/25215/1/07_03_strambi.pdf)

Taylor, J. (junio 2001). Fifth Generation Distance Education. *Higher Education Series*, (40), 1-8. <http://www.c3l.uni-oldenburg.de/cde/media/readings/taylor01.pdf>

Teruel Fernández, S. (24–26 de noviembre de 2017). *Estaciones de trabajo: Buenas prácticas en movimiento* [Diapositiva de presentación en la conferencia]. VI Congreso de la Asociación Noruega de Profesores de Español, Oslo, Noruega.

<https://anpe6.files.wordpress.com/2017/11/sandra-teruel-buenas-practicas-en-estaciones-de-trabajo.pdf>

Thackaberry, S. (20 de marzo de 2020). Remote in a Time of Pandemic: Six Considerations As We Adapt to COVID-19. *The Evollution*.

[https://evollution.com/revenue-streams/distance\\_online\\_learning/remote-in-a-time-of-pandemic-six-considerations-as-we-adapt-to-covid-19/](https://evollution.com/revenue-streams/distance_online_learning/remote-in-a-time-of-pandemic-six-considerations-as-we-adapt-to-covid-19/)

Thomas, M., Reinders, H., & Warschauer, M. (2013). *Contemporary computer-assisted language learning*. Bloomsbury.

<https://books.google.com.ar/books?id=OyNAPbslVw0C&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>

Tomlinson, C. A. (2008) *El aula diversificada* (Trad. P. Cercadillo). Octaedro. (Trabajo original publicado en 1999). <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/299953>

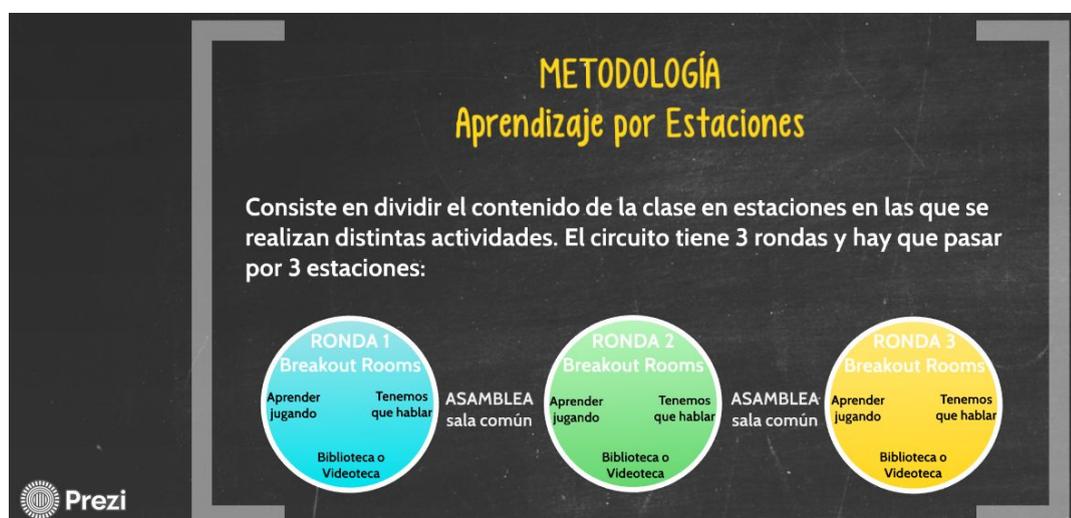
**Anexos**

**Anexo 1: Tabla 1: Resumen de características diferenciales entre metodologías similares**

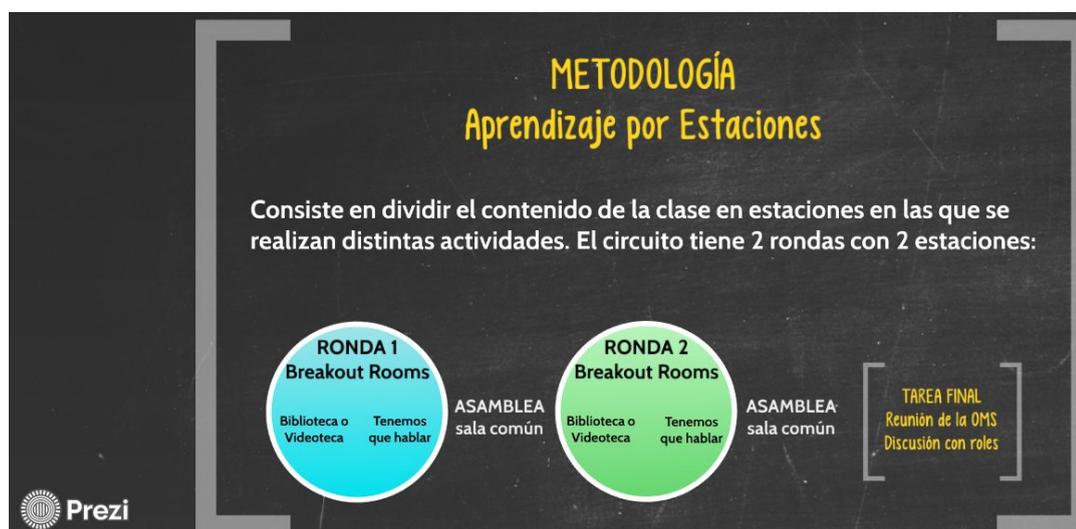
CATEGORÍAS	AMBIENTES			TALLER	ESCRITORIO
	ESTACIONES	RINCONES	CENTRO		
Espacio en el aula	Varias áreas en el aula (o fuera) con distintos materiales	Varias áreas en el aula con distintos materiales	Un área en el aula con distintos materiales	No hay áreas asignadas con materiales	Un área en el aula con distintos materiales
Relación entre los materiales	Los materiales están relacionados y dependen uno de otro	Los materiales no están relacionados	Los materiales están relacionados pero no hay relación entre centros	Los materiales están relacionados y dependen uno de otro	Los materiales están relacionados pero no dependen uno de otro
Opcional u obligatorio	Estaciones obligatorias y posibles estaciones opcionales	Rincones opcionales de juego libre	El centro de aprendizaje es obligatorio y el de interés opcional	Tarea obligatoria con libertad de interpretación	No hay actividades obligatorias. Libertad de selección.
Objetivos de aprendizaje	El objetivo puede ser introducir, afianzar, repasar o profundizar conceptos	El objetivo es la educación integral y holística del individuo	El objetivo es afianzar o profundizar conceptos	El objetivo es comprender un mismo tema desde distintas disciplinas	El objetivo es afianzar o profundizar conceptos

**Anexo 2: [Plan de clase B1](#)**

**Anexo 3: Imagen 1: Circuito grupo B1**



**Anexo 4: [Plan de clase C1](#)**

Anexo 5: Imagen 2: Circuito grupo C1Anexo 6: Análisis de necesidades

Edad:                      Nivel alcanzado en prueba de nivelación AVE:

**EXPERIENCIA Y NECESIDADES DE APRENDIZAJE**

1. ¿De dónde sos? ¿Dónde vives ahora?
2. ¿Cuál es tu lengua materna? ¿Qué idiomas has estudiado además de español? ¿Qué nivel alcanzaste en cada uno?
3. ¿Qué te motivó a aprender español? ¿Qué te motiva a seguir aprendiendo?
4. ¿Cuánto tiempo y dónde has estudiado español? ¿Cómo ha sido tu experiencia? ¿Estás aprendiendo español actualmente?
5. ¿Qué te resulta más difícil al aprender español? (hablar, escuchar, leer, escribir)
6. ¿Cuáles crees que son tus fortalezas y debilidades al aprender un idioma?
7. ¿Qué tipo de actividades de clase te gusta? ¿Por qué?
8. ¿Qué tipo de actividades de clase no te gustan? ¿Por qué?
9. ¿Qué hacés para mejorar tu español?
  - a. ver series o películas
  - b. leer libros o artículos
  - c. utilizar alguna App como Duolingo
  - d. participar de encuentros de interacción oral tipo TANDEM
  - e. escribir un blog o emails en inglés
  - f. hacer ejercicios de gramática y vocabulario
  - g. otros
10. ¿Qué te gustaría aprender en esta clase piloto?

11. ¿Qué países hispanohablantes visitaste? ¿Qué te interesa de los países hispanohablantes?

### EXPERIENCIA CON LAS TIC

12. ¿Qué opinas del uso de la tecnología para aprender español?

13. ¿Qué herramienta de videoconferencia sabes utilizar? ¿Has utilizado *Zoom* alguna vez?

14. ¿Cuál es tu nivel de conocimiento de las siguientes herramientas digitales?

- a. Perusall
- b. Edpuzzle
- c. Flipgrid
- d. Wizer Me
- e. Kahoot
- f. Who Wants to Be Millionaire

### ANÁLISIS DE NECESIDADES DE LA SITUACIÓN META

15. ¿Para qué utilizas más el español: hablar, escuchar, leer, escribir?

16. ¿Con quién utilizas el español?

17. ¿Con qué frecuencia utilizas español en los siguientes escenarios?

- a. Trabajo
- b. Estudio
- c. Viajes
- d. Entretenimiento
- e. Socialización
- f. Vida privada

### Anexo 7: Tabla 2: Descripción grupo meta B1

	New York	Londres	Roma	New Jersey	Moscú	Manchester
Edad	40	29	35	32	28	45
L1	ruso	inglés	italiano	inglés	ruso	inglés
Residencia	EEUU hace 25 años	Argentina hace 2 años	Chile hace 7 meses	EEUU (nativo)	Rusia (nativo)	Inglaterra (nativo)
Otras lenguas	inglés (C2) y alemán (B1)	chino (A1) y danés (A1)	inglés (C2) y francés (A1)	ruso (A1)	inglés (C1) y francés (A1)	francés (A2), chino (B1) y ruso (A1)
Motivación	Amigos latinos en NY y viajes	Empezó porque le gustaba como sonaba	Se mudó a Chile y está buscando trabajo	Su madre lo hablaba con compañeras de trabajo	Empezó porque le gustaba como sonaba	Comunicarse con familia de esposa argentina
Instrucción	2 años en Instituto	2 años en universidad	Hace 4 o 5 meses	4 o 5 años de manera	3 meses en Rusia	3 años en Manchester y

	Cervantes y hace 4 meses clases online privadas	(hace 10 años) y hace 2 años en Argentina	autodidacta	intermitente en distintas escuelas	particular y 6 meses mientras vivía en Arg.	una semana en Argentina durante un viaje
Actualmente	Toma 2 clases por semana de 1,5h., ve TV y escucha música en español	Estudiaba en un instituto antes de la pandemia, lo habla con la novia	Duolingo, estudia gramática online y noticias en TV y online	No estudia, ve películas y escucha podcasts, lo habla con la madre	No estudia pero ve películas y series y lee artículos en español	La esposa le habla en español a la bebé, chats con la familia

Anexo 8: **Tabla 3:** Descripción grupo meta C1

	Montreal	Amsterdam	Boston	Oxford	Quebec	Filadelfia	Perrot	Cambridge
Edad	25	38	22	27	29	26	26	23
L1	Inglés	Holandés	Inglés	Inglés	Francés	Inglés	Creole haitiano, francés e inglés	Inglés
Residencia	Montreal, Canada	Holanda	Argentina hace 8 meses	Inglaterra	Montreal Canada	EEUU	Montreal Canada	Inglaterra
Otras lenguas	Francés (nativo) Italiano (C1)	Inglés C1 alemán C1 francés B1 y turco B1	Italiano A2 y portugueses A1	Portugues C, Chino A2, Frances A1	Inglés (nativo) y japonés B1	Japonés, francés, latín básico	italiano C2 - árabe C-alemán C	Francés C1
Motivación	Como suena	Se mudó 1 año a Argentina	Se mudó a Argentina	Hablar con la familia de la madre (no se anima a hablar con la madre en español)	Le interesan los idiomas y era la única opción en escuela	Tuvo que aprenderlo en la escuela	Le interesa aprender idiomas	Le gustaba como sonaba
Instrucción	Universidad 1 año y vivió 1 año en Costa Rica	6 meses en instituto y 6 meses clases privadas	Hace 15 años un mes en España	5 o 6 años en universidad (nunca estudió mucho)	2 años en la escuela, 3 años particular para ir a España (1 año) y casi un año para ir a Arg. y Chile (1	Dos años en la escuela, dos en la universidad y 3 años viviendo en Argentina (part)	Dos años en universidad y luego sola	Colegio 3 años, universidad 4 años, y vivió en Bsas un año

					año)			
Actual-mente	No estudia pero ve series y lee libros	No pero mira series, lee y habla con amigas de Argentina	No pero lo practica a diario con amigos y ve series	No pero envía mensajes a su familia y amigos en Argentina	No pero escuchar podcast, leer libros o ver series)	No pero lee noticias y libros, ve series, y habla con familia de refugiados	No pero ve series y películas y lo usa con conocidos latinos	No estudia pero ve series, lee noticias y charla con amigos

#### Anexo 9: Instrucciones de uso herramientas TIC

- [PERUSALL B1](#) y [PERUSALL C1](#)
- [EDPUZZLE](#)
- [FLIPGRID](#)
- [KAHOOT](#)

#### Anexo 10: Criterios de observación con participación completa y participación pasiva

- Reacción de los alumnos a la metodología de aprendizaje por estaciones
- Conexión entre las actividades de la secuencia
- Interacción de los estudiantes con el material
- Uso de herramientas TIC y herramientas de videoconferencia por parte de los estudiantes
- Autonomía del alumno (posibilidades de toma de decisiones, responsabilidades de los estudiantes)
- Aprendizaje colaborativo (trabajo en equipo, intercambio de opiniones, metas comunes)
- Cantidad y calidad de las interacciones entre los estudiantes
- Cantidad y calidad de las interacciones de los estudiantes con el profesor invitado
- Cantidad y calidad de las interacciones de los estudiantes con el tutor
- Aprendizaje inclusivo (consideración de las diferencias entre los alumnos, por ejemplo: estilos de aprendizaje, canales de acceso a la información, niveles de conocimiento sobre el tema, tiempo de resolución de actividades, etc.)

#### Anexo 11: [Plan de clase pre-prueba piloto](#)

**Anexo 12: Imagen 3: Póster con imágenes de Argentina para describir**



**Anexo 13: Tabla 4: Propuesta didáctica nivel B1**

ESTACIÓN RONDA	BIBLIOTECA O VIDEOTECA	APRENDER JUGANDO	TENEMOS QUE HABLAR
RONDA 1 (20 min en total)	Leer un texto o ver un video y responder a preguntas de comprensión y valoración. Por ejemplo: ¿Qué actitudes de las que describe Conrado en el video les resulta más rara y por qué?	Describir un baile o comida típica del país de origen del alumno.	Discutir con el profesor invitado una serie de preguntas sobre el tema. Por ejemplo: ¿Has tenido alguna vez un conflicto cultural o un malentendido? ¿Qué pasó? ¿Cómo reaccionaste?
RONDA 2 (20 min)	Discutir las respuestas brindadas en la ronda anterior con el profesor invitado para profundizar en el tema.	Jugar a una versión de <i>Quién Quiere Ser Millonario</i> para repasar contenidos gramaticales y funcionales para contar y reaccionar a una anécdota.	Organizar la información de la anécdota para la tarea final
RONDA 3 (20 min)	Realizar ejercicios sobre el contenido lingüístico del texto o video (expresiones para referirse a costumbres, pretérito imperfecto y conectores)	Adivinar expresiones idiomáticas con la palabra “pedo” en una anécdota.	Contar la anécdota y reaccionar a la anécdota del compañero. Grabar anécdota para el resto.

Anexo 14: Autorización de Conrado para utilizar su video en clase piloto con grupo B1Anexo 15: Texto editado Benitez utilizado en clase piloto con grupo B1*Experiencia Migrante. Una colombiana en Buenos Aires*

Andrea Benitez – 08/12/2015.

La verdad conocía muy poco sobre Argentina [cuando llegué hace 8 años], no tenía idea de sus costumbres, solo tenía como referencia el obelisco, el fútbol y el tango. En las páginas web salían obviamente las típicas fotografías y guías de los lugares turísticos como el Puente de la Mujer, Caminito, La Bombonera o la Casa Rosada; buscamos un poco más y nos pusimos en la tarea de descargar los mapas con las rutas del subte, las paradas de los autobuses, trenes y barrios. Desde Colombia hicimos la reserva para alquilar un departamento que estaba dentro de nuestras posibilidades económicas y que compartimos con mi hermano por un tiempo mientras nos acomodábamos. En realidad viajamos con limitada información, aunque en ese entonces pensábamos era la suficiente (...) Al aterrizar, Buenos Aires me dio dos sorpresas: una muy grata y la otra no tanto. La linda sorpresa fue la bienvenida de tesoros arquitectónicos franceses, palacios convertidos en bellísimas bibliotecas públicas, centros comerciales y universidades antiguas; cúpulas cargadas de historia, amplios parques, museos y espacios culturales para disfrutar los 365 días del año, unas autopistas increíbles con excelente planeación vial y señalización. La otra sorpresa fue la terrible humedad en el ambiente, la verdad es que aún no he podido acostumbrarme a ella y creo que tampoco

ningún argentino lo ha hecho, todos se quejan de la altísima humedad de Buenos Aires que a veces puede llegar al 100% y cuando eso sucede significa bañarse casi tres veces al día (...)

Los argentinos en general son muy amables, ayudan a los extranjeros a ubicarse cuando los ven perdidos, son de trato cordial y les encanta la forma de hablar de los colombianos, dicen que somos muy educados y usamos bien el español. Muchas veces preguntan por el tema de la guerrilla o sobre el narcotráfico, todo esto les despierta curiosidad, por lo que muestran los noticieros o las novelas colombianas, a veces es incómodo, pero con el tiempo uno se acostumbra a explicar un plano general de la situación actual. En comparación con la idiosincrasia colombiana, pueden ser algo distantes, secos y a veces muy malgeniados. En muchas ocasiones hay que hablarles lento para que nos comprendan mientras se habitúan a nuestro acento (...)

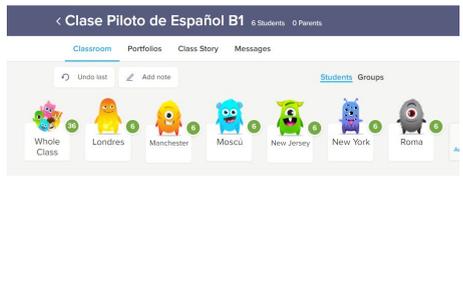
Una anécdota algo traumática para mí, pero que al mismo tiempo demuestra la solidaridad de los argentinos, fue cuando recién llegamos a la ciudad y estábamos conociendo el subte (sistema metro), al llegar a una de las estaciones todas las personas bajaron demasiado rápido pero yo no alcancé a salir, por lo que me quedé sola dentro del vagón viendo a mi esposo y a mi hermano afuera. Mi angustia fue terrible porque no tenía conmigo el mapa y no conocía a dónde me llevaría la siguiente parada. Una estudiante se dio cuenta de mi situación e inmediatamente me ofreció ayuda, aun cuando estaba con todo su grupo de amigos, se despidió de ellos y bajó conmigo hasta que llegaron a buscarme, sin importar el tiempo que le tomara. Se llama Javiera y nunca olvidaré su nombre porque este gesto fue el más amable que jamás habíamos visto por parte de una completa desconocida y le estaré eternamente agradecida por eso (...)

Toda esta experiencia me ha enriquecido de una forma muy positiva, al igual que a mi hijo, el argentino de la casa, quien ya va a cumplir seis años y tiene un estilo de vida muy sociable, pues suele reunirse con sus amigos después de clases para tomar mates. El ambiente creativo que se encuentra en las calles y exposiciones lo han envuelto de tal forma que le ha despertado un gusto muy particular por la lectura, estudia piano, se sabe de memoria los recorridos de los museos y ya tiene sus propios restaurantes y lugares favoritos. Además en el jardín lo incentivan tanto a los deportes que dentro del plan de las clases figuran fútbol y natación (...)

Estos fragmentos han sido extraídos de

<https://www.colombianosune.com/noticia/experiencia-migrante-buenosaires>

Anexo 16: Class Dojo - Grupo B1

1. Alumnos	2. Grupos	3. Asignación de puntajes
		

Anexo 17: Anécdota estación APRENDER JUGANDO, Ronda 3 (Grupo B1)

Mientras estábamos en la estación de tren de Osaka me entraron ganas de ir al baño. Mi marido me **cagó a pedos**: -¿Siempre lo mismo con vos? Vamos a perder el tren. - No me retes, te juro que hago rápido, le dije. Atravesé el hall corriendo. La suerte estaba de mi lado: no había cola en el baño de mujeres. ¡**De pedo!** Normalmente están llenos y hay que esperar mucho. Cuando fui a tirar de la cadena: HORROR! Aquello parecía un panel de la NASA: muchos botones y todo estaba escrito en japonés y en inglés. En ese momento extrañé los baños de Argentina que son mucho más simples porque son **del año del pedo**. Construidos en el siglo pasado, la mayoría mantiene los viejos sistemas para tirar la cadena. Dejé mis pensamientos sobre Argentina y decidí utilizar la lógica y me dije a mi misma: “aquí hay montón de botoncitos escritos en un idioma que no entiendo y, hay un botón gordo resaltado de color rojo que dice en inglés PUSH así que esto debe ser para algo importante”, así que lo apreté. De repente, empezó una sirena. “Ay la cagué!”, dije como si alguien pudiera entenderme. Salí para fuera y todas las japonesas que estaban maquillándose se quedaron mirandome. Salí de ahí **a los pedos**. Corrí tan rápido que en menos de un minuto atravesé el hall. Llegué hasta donde estaba mi marido y le dije “Corré”. “¿Estás loca?”, me preguntó señalando la cantidad de policías japoneses que venían de todos lados. Realmente era una locura tratar de escapar. Al final, uno de los policías entendía español y le expliqué lo sucedido. Me dijo que había apretado la alarma anti violadores por eso saltó la sirena. ¡Qué vergüenza! Después de eso, empecé a estudiar inglés. **Ni en pedo** vuelvo a viajar sin saber comunicarme.

Anexo 18: Preguntas guía profesor invitado, Ronda 1 (Grupo B1)

1- ¿Qué sabes de Argentina? ¿Sabes algo de su historia, política, geografía, fauna y flora, música, costumbres, etc?

- 2- ¿Te gustaría viajar a Argentina? ¿Por qué?
- 3- ¿Cómo fue tu experiencia en los países hispanohablantes que visitaste? (en la entrevista previa, todos manifestaron haber viajado a al menos un país de habla hispana)
- 4- ¿Has tenido alguna vez un conflicto cultural o un malentendido? ¿Qué pasó? ¿Cómo reaccionaste?
- 5- ¿Crees que los malentendidos o conflictos son parte de las comunicaciones interculturales o hay alguna manera de evitarlos?

Anexo 19: Infografía estación TENEMOS QUE HABLAR, Ronda 2 (Grupo B1)

## ANÉCDOTA

**PARTES**

**FRASES ÚTILES**

---

PREPÁRATE PARA CONTAR UNA ANÉCDOTA SOBRE UNA SITUACIÓN INCÓMODA O GRACIOSA A RAÍZ DE UN MALENTENDIDO CULTURAL

---

USA ESTA ESTRUCTURA Y ESTOS CONSEJOS PARA ORGANIZAR TUS IDEAS Y NOTAS

 <p><b>1era parte:</b> <b>CONTEXTO</b> ¿Cuándo ocurrió? ¿A quién le ocurrió? ¿Dónde ocurrió? ¿Cuál era la situación inicial?</p>	 <p>Un día/Una noche/Hace unos años/Una vez, cuando estaba viajando por.../cuando vivía en... Estaba con... Quería/necesitaba...</p>
<p><b>2da parte:</b> <b>COMPLICACIÓN + REACCIÓN</b> ¿Qué sucedió? ¿Qué hiciste?</p>	<p>De repente/ De pronto... Pensé/Creí que... Luego/Después...</p>
<p><b>3ra parte:</b> <b>RESOLUCIÓN</b> ¿Cómo se resolvió el conflicto al final?</p>	<p>Entonces... Finalmente/Al final... Terminé... Lo único que pude decir/hacer fue...</p>
<p><b>4ta parte:</b> <b>REACCIONES Y CONSECUENCIAS</b> ¿Cómo te sentiste al final? ¿Qué consecuencias tuvo?</p>	<p>Fue lo más.../peor/mejor que me pasó en... Por suerte/desgracia... Todavía me acuerdo de... Esa fue una experiencia... Después de eso...</p>

Anexo 20: [Hoja de ruta grupo B1](#)

Anexo 21: Tabla 5: Propuesta didáctica nivel C1

ESTACIÓN RONDA	BIBLIOTECA O VIDEOTECA	TENEMOS QUE HABLAR
RONDA 1 (20 min en total)	Leer un texto o ver un video y elegir una de las medidas justificando la elección con la información. Cada integrante debía acceder a un input diferente y luego acordar la medida a seleccionar con el compañero según la información a la que ambos accedieron.	Discutir con el profesor invitado una serie de preguntas sobre el COVID-19 en sus países.
RONDA 2 (20 min)	Diseñar una infografía con la postura seleccionada y justificaciones. Utilizar la información relevante del input seleccionado en la ronda anterior.	Discutir con el profesor invitado modificaciones a las medidas no seleccionadas para que sean aceptables
TAREA FINAL (20 min)	Discusión con roles en simulación de reunión de OMG. Cada pareja representa una consultora. Primero, deben exponer la medida seleccionada y justificar. Luego, deben proponer cambios en las otras medidas y llegar a un acuerdo grupal.	

Anexo 22: Preguntas guía profesor invitado, Ronda 1 (Grupo C1)

1. ¿Qué medidas tomó el gobierno en donde vives respecto al Covid-19? ¿Dieron resultado esas medidas? ¿Por qué?
2. ¿Cómo ha respondido el sistema de salud a las necesidades ante la pandemia?
3. ¿Cómo ha respondido la sociedad a las medidas de prevención?
4. ¿Qué problemas económicos ha ocasionado esta situación donde vives?

Anexo 23: Hojas de ruta grupo C1

- [SOCIEDAD](#)
- [ECONOMÍA](#)
- [POLÍTICA](#)
- [SALUD](#)

Anexo 24: Preguntas para entrevista posterior a alumnos

- 1- ¿Cuál es tu opinión sobre el aprendizaje por estaciones luego de haberlo experimentado?
- 2- ¿Qué aspectos de la clase te resultaron difíciles o confusos? ¿Por qué? ¿Cómo los mejorarías?
- 3- ¿Cuánta responsabilidad tiene el alumno en la enseñanza por estaciones? ¿Crees que se fomenta la autonomía? ¿Por qué?

- 4- ¿Qué te pareció la dinámica del trabajo en parejas? ¿Te facilita el aprendizaje trabajar de a dos, te perjudica o te da lo mismo? ¿Por qué?
- 5- ¿Cómo fueron tus interacciones con tus compañeros? ¿Pudiste comunicarte todo el tiempo en español? ¿Pudiste expresar y justificar tus ideas? ¿Pudiste responder a las ideas de tus compañeros?
- 6- ¿Cómo fueron tus interacciones con el material? ¿Pudiste comprenderlo? ¿Comprendiste las instrucciones y pudiste seguirlas? ¿Pudiste expresar y justificar tus ideas sobre el contenido? ¿Pudiste resolver los ejercicios y juegos sobre las formas? ¿Pudiste utilizar el contenido lingüístico del material en la tarea final?
- 7- ¿Qué opinas de las herramientas TIC que se utilizaron? ¿Te facilitaron el acceso al contenido, te lo dificultaron, o te da lo mismo? ¿Por qué? ¿Qué mejorarías?
- 8- ¿Cómo fueron tus interacciones con el profesor invitado? ¿Pudiste comunicarte todo el tiempo en español? ¿Comprendiste las preguntas? ¿Pudiste expresar y justificar tus ideas?
- 9- ¿Cómo fueron tus interacciones con el tutor? ¿Pudiste comunicarte todo el tiempo en español? ¿Comprendiste las instrucciones? ¿Pudiste expresar y justificar tus ideas en la asamblea? ¿Requeriste su ayuda para resolver alguna actividad o tarea? ¿Cuál?
- 10- ¿Hubo algún momento en el que sentiste que no tenías nada para hacer o te sentiste excluido? Comenta
- 11- ¿En qué te notaste más variedad: en el tipo de actividades a realizar, en el tipo de input que se podía elegir, en las herramientas TICs utilizadas, en los tipos de interacciones, o en ninguna de las anteriores? ¿Qué opinas de la variedad en la clase de ELE?
- 12- ¿Qué cambiarías de la clase piloto y por qué?

Anexo 25: Transcripción entrevista posterior a alumnos. Se muestra como ejemplo la transcripción de una de las entrevistas, para acceder a todas las transcripciones contactarse con la autora del presente trabajo a [gigenamelisa@gmail.com](mailto:gigenamelisa@gmail.com). Cabe destacar que se le permitió a los alumnos responder a las preguntas en inglés si así lo deseaban.

**Participante: Londres - Nivel: B1 - Edad: 29 años**

**1- ¿Cuál es tu opinión sobre el aprendizaje por estaciones luego de haberlo experimentado?**

It was my first time in a lesson that had work stations and I thoroughly enjoyed it because it broke up the different sections well. And because you receive information from the teacher in a large group, it is better to practice language skills in smaller groups.

**2- ¿Qué aspectos de la clase te resultaron difíciles o confusos? ¿Por qué? ¿Cómo los mejorarías?**

There were some moments when my signal was poor which resulted in a loss of quality audio. Also, I think the content of the instructions that we followed was heavy. Perhaps the teacher could have one version while the students have a simplified version.

**3- ¿Cuánta responsabilidad tiene el alumno en la enseñanza por estaciones? ¿Crees que se fomenta la autonomía? ¿Por qué?**

Naturally, when we were broken up into smaller groups I felt more comfortable to practice my speaking and listening skills. Firstly, when there are less people to talk to, it is easier for me to practice speaking. And secondly, when there are less people to listen to, it gives me more responsibility to listen.

**4- ¿Qué te pareció la dinámica del trabajo en parejas? ¿Te facilita el aprendizaje trabajar de a dos, te perjudica o te da lo mismo? ¿Por qué?**

It was much easier to get to know one or two individuals than when all grouped together.

**5- ¿Cómo fueron tus interacciones con tus compañeros? ¿Pudiste comunicarte todo el tiempo en español? ¿Pudiste expresar y justificar tus ideas? ¿Pudiste responder a las ideas de tus compañeros?**

I felt more comfortable practicing with another student. Because in my personal experience, I have mostly had one-on-one classes. I was able to communicate with them quite well.

**6- ¿Cómo fueron tus interacciones con el material? ¿Pudiste comprenderlo? ¿Comprendiste las instrucciones y pudiste seguirlas? ¿Pudiste expresar y justificar tus ideas sobre el contenido? ¿Pudiste resolver los ejercicios y juegos sobre las formas? ¿Pudiste utilizar el contenido lingüístico del material en la tarea final?**

I liked very much the material that we used because it provided us with room for autonomy to decide which type of material we used. Regarding the instructions manual, see the answer to question 2.

**7- ¿Qué opinás de las herramientas TIC que se utilizaron? ¿Te facilitaron el acceso al contenido, te lo dificultaron, o te da lo mismo? ¿Por qué? ¿Qué mejorarías?**

The TIC tool was very easy and simple to use, and I was able to access the content.

**8- ¿Cómo fueron tus interacciones con el profesor invitado? ¿Pudiste comunicarte todo el tiempo en español? ¿Comprendiste las preguntas? ¿Pudiste expresar y justificar tus ideas?**

I was able to communicate almost fully in Spanish with the teacher. There were times when I would need a question to be repeated twice or three times, which I eventually understood. I also feel that I was able to express my ideas quite well, perhaps in line with my current level.

**9- ¿Cómo fueron tus interacciones con el tutor? ¿Pudiste comunicarte todo el tiempo en español? ¿Comprendiste las instrucciones? ¿Pudiste expresar y justificar tus ideas en la asamblea? ¿Requeriste su ayuda para resolver alguna actividad o tarea? ¿Cuál?**

I had great support from the tutor who helped me find the right Spanish word on a couple of occasions. It was extremely helpful.

**10- ¿Hubo algún momento en el que sentiste que no tenías nada para hacer o te sentiste excluido? Comenta**

No.

**11- ¿En qué te notaste más variedad: en el tipo de actividades a realizar, en el tipo de input que se podía elegir, en las herramientas TICs utilizadas, en los tipos de interacciones, o en ninguna de las anteriores? ¿Qué opinas de la variedad en la clase de ELE?**

I liked the variety of media used in the classes, which we were able to choose from – video and text.

**12- ¿Qué cambiarías de la clase piloto y por qué?**

I don't think I would change anything.

Anexo 26: Planillas de observación con participación completa

[GRUPO B1](#)

[GRUPO C1](#)

Anexo 27: Planillas de observación con participación pasiva (cabe destacar que la observadora decidió dividir sus comentarios según lo que observaba en la sala común y en cada ronda)

[GRUPO B1](#)

[GRUPO C1](#)

Anexo 28: Se muestran como ejemplo un fragmento de cada entrada del diario de la profesora que se utilizó (se omitieron las entradas 1 y 2), para acceder a todas las entradas contactarse con la autora del presente trabajo a [gigenamelisa@gmail.com](mailto:gigenamelisa@gmail.com).

ENTRADA 3 DEL DIARIO:

«Ahora que lo pienso, la preparación de la sesión del grupo B1 me llevó mucho tiempo para lo que duró la sesión. Fueron entre 4 y 5 horas de planificación, otras 5 horas para diseñar el

material de las estaciones, las 2 horas y media que duró la pre-prueba piloto y entre 1 y 2 horas para las adaptaciones que tuve que hacer después de esta prueba. O sea, casi 14 horas de diseño para una clase de 2,5 horas»

#### ENTRADA 4 DEL DIARIO:

«Cuando me di cuenta del error que había cometido ya era tarde, había pasado casi la mitad del tiempo y uno de los grupos solo había realizado la discusión con la profesora invitada. Lo único que podía hacer era dejarlos en las salas más tiempo y aprender de mi error para la siguiente ronda»

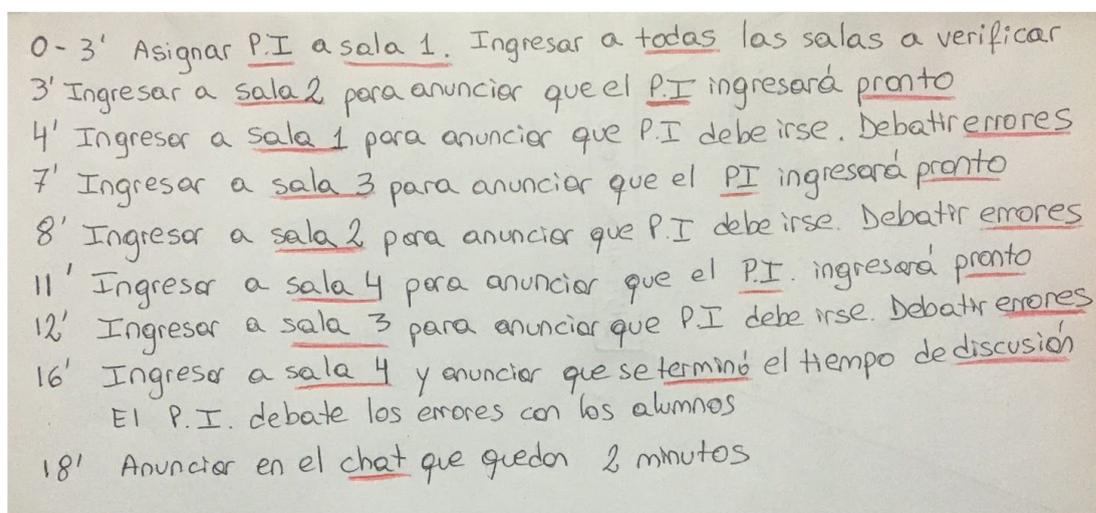
#### ENTRADA 5 DEL DIARIO:

«Esta vez me llevó menos tiempo preparar la clase porque no hizo falta probar el material ni realizar las adaptaciones como con el grupo B1 y porque decidí incluir menos actividades y menos rondas que con ese grupo. En total, la preparación de la sesión C1 me llevó 3 horas de planificación y 3 de diseño, sigue siendo un tiempo elevado, considerando lo que duró la clase, pero es viable»

#### ENTRADA 6 DEL DIARIO:

«Debería haber dejado un margen de error de al menos cinco minutos cuando planifiqué las rondas. Así habría estado más relajada, sobre todo para reflexionar con cada grupo los errores que la profesora invitada les había dejado en el chat»

#### Anexo 29: Imagen 4: Notas del tutor



0- 3' Asignar P.I a sala 1. Ingresar a todas las salas a verificar  
3' Ingresar a sala 2 para anunciar que el P.I ingresará pronto  
4' Ingresar a sala 1 para anunciar que P.I debe irse. Debatir errores  
7' Ingresar a sala 3 para anunciar que el PI ingresará pronto  
8' Ingresar a sala 2 para anunciar que P.I debe irse. Debatir errores  
11' Ingresar a sala 4 para anunciar que el P.I. ingresará pronto  
12' Ingresar a sala 3 para anunciar que P.I debe irse. Debatir errores  
16' Ingresar a sala 4 y anunciar que se terminó el tiempo de discusión  
El P.I. debate los errores con los alumnos  
18' Anunciar en el chat que quedan 2 minutos

**Anexo 30: Tabla 6: Percepciones y sugerencias de los participantes de una clase de ELE online sobre las dificultades y utilidad de la metodología de aprendizaje por estaciones en este contexto.**

<b>DIFICULTADES</b>			
CAT.	SUBCAT.	PERCEPCIONES	SUGERENCIAS
<b>TIEMPO</b>	Preparación	Mientras más experiencia se tiene con la metodología, menor es el tiempo de preparación: 14 hs. para B1 y 6 hs. para C1	Incluir máximo 5 tareas posibilitadoras más tarea final
	Gestión	Tiempos muy ajustados para las tareas del tutor en la ronda. Error al cambiar tiempo asignado para una actividad porque había menos alumnos. La práctica hace al maestro.	Dejar un margen de error de 5 min. durante las rondas. No modificar los tiempos de las actividades si hay menos alumnos.
<b>ACTIVIDADES</b>	Instrucciones	Muy largas y difíciles de comprender al principio.	Hacer una versión más corta. Enviarlas antes.
	Tiempo de resolución	No alcanzaba el tiempo para hacer todo y les hubiera gustado tener más tiempo para volver acceder al input y la discusión (C1).	Incluir menos actividades o asignarles más tiempo y hacer 2 sesiones.
	Decisiones	Demasiadas opciones para elegir.	Sacar algunas opciones.
<b>PROBLEMAS TÉCNICOS</b>		Problemas para descargar la hoja de ruta, de conectividad y para acceder a links.	Enviar por otros medios como WhatsApp.
<b>UTILIDAD</b>			
CAT.	SUBCAT.	PERCEPCIONES	SUGERENCIAS
<b>AUTONOMÍA</b>		Se requería autonomía para tomar decisiones y organizarse. Se asemeja a la vida real porque nadie te dice cómo desenvolverte.	Asignar más presencia al profesor.
<b>APRENDIZAJE COLABORATIVO</b>		Trabajar en parejas facilitó el trabajo y lo hizo más interesante. Se observó cooperación al realizar las actividades.	Asignar menos tiempo de trabajo en parejas y más tiempo con profesor.
	estudiante-estudiante	Se sintieron más cómodos al trabajar en grupos pequeños, les pareció enriquecedor escuchar a los compañeros y se observó comunicación fluida, colaborativa y sincera.	Cambiar de compañero
	estudiante-	Intervenciones significativas por las	Asignarle más tiempo a

<b>INTERACCIONES</b>	profesor invitado	discusiones generadas y el feedback. Se destacó la energía de la PI y lo enriquecedor de escuchar otro acento.	las intervenciones de la PI
	estudiante-tutor	Comunicación fluida y abierta. La tutora administró bien su energía y estuvo disponible inmediatamente cuando la solicitaron.	Explicar el porqué de los errores cometidos, no dar solo la opción correcta.
	estudiante-materiales	Herramientas útiles y de fácil acceso. Input claro e interesante. Los juegos facilitaron el trabajo de las formas lingüísticas.	Incluir consignas claras en Kahoot (con palabras conocidas).
<b>APRENDIZAJE INCLUSIVO</b>		Nunca se sintieron excluidos y participaron de manera activa. Amplia variedad de tareas a realizar lo que permitió practicar distintas destrezas, mantenerse entretenidos y concentrados. Alumnos con distintos estilos se sintieron cómodos y más motivados en distintos momentos de la clase.	Incluir menos variedad porque se pierde el objetivo de aprendizaje y demanda mucho tiempo comprender qué hacer.

Anexo 31: **Tabla 7:** *Propuesta de nuevo circuito para el nivel B1*

<b>SESIÓN 1</b>		
ASAMBLEA INICIAL (10 min): Introducir el tema y la metodología. Establecer objetivos. Explicación de actividades de primera ronda.		
RONDA 1 (10 min)	Leer un texto o ver un video y responder a preguntas de comprensión y valoración.	Discutir con el profesor invitado preguntas sobre el tema. Ejemplo: ¿Has tenido alguna vez un conflicto cultural? ¿Qué pasó?
ASAMBLEA INTERMEDIA (15 min): Describir un baile o comida típica del país de origen. Explicación de actividades de segunda ronda.		
RONDA 2 (10 min)	Discutir las respuestas brindadas en la ronda anterior con el profesor invitado para profundizar en el tema.	Jugar a una versión de <i>Quién Quiere Ser Millonario</i> para repasar contenidos gramaticales y funcionales para reaccionar a una anécdota.
ASAMBLEA FINAL (10 min): Resolución de dudas y asignación de actividad asíncrona (preparar una anécdota sobre un malentendido cultural siguiendo las instrucciones en la infografía)		
<b>SESIÓN 2</b>		
ASAMBLEA INICIAL (20 min): Contar la anécdota a toda la clase y reaccionar a las anécdotas de los compañeros utilizando las expresiones vistas en el juego <i>Quién Quiere Ser Millonario</i> . Explicación de tercera ronda.		
RONDA 3	Realizar ejercicios sobre el contenido lingüístico del texto o vídeo (expresiones para	

(10 min)	referirse a costumbres, pretérito imperfecto y conectores)
ASAMBLEA FINAL (20 min): Resolución de dudas. Adivinar expresiones idiomáticas con la palabra “pedo” en una anécdota. Debatir con los compañeros las respuestas. Asignación de actividad asíncrona (grabar un video en <i>Flipgrid</i> contando la anécdota y grabar videos comentando dos o tres anécdotas de los compañeros)	

**Anexo 32: Tabla 8: Propuesta de nuevo circuito para el nivel C1**

SESIÓN 1		
ASAMBLEA INICIAL (10 min): Introducir el tema y la metodología. Establecer objetivos. Explicación de la primera ronda.		
RONDA 1 (10 min)	Cada integrante del grupo accede a un input diferente. Deben elegir una de las 4 opciones brindadas según la perspectiva que les tocó. Luego, comentar con el compañero el contenido del input seleccionado.	Discutir con el profesor invitado una serie de preguntas sobre el COVID-19 en sus países. En esta ronda el profesor accede a dos grupos.
ASAMBLEA INTERMEDIA (20 min): Resolución de dudas. 10 preguntas de juego Kahoot. Explicación de siguiente ronda.		
RONDA 2 (10 min)	Seleccionar una medida de las tres propuestas y justificar la elección con la información de ambos inputs. Reflexionar sobre cómo podrían modificarse las dos medidas no seleccionadas para que sean aceptables.	Discutir con el profesor invitado una serie de preguntas sobre el COVID-19 en sus países. En esta ronda el profesor accede a dos grupos.
ASAMBLEA FINAL (10 min): Resolución de dudas y asignación de actividad asíncrona (preparar una infografía colaborativa con la medida seleccionada y justificaciones utilizando la información relevante del input).		
SESIÓN 2		
ASAMBLEA INICIAL (10 min): Resolución de dudas. 10 preguntas restantes de juego Kahoot. Explicación de siguiente ronda y discusión.		
RONDA 3 (5 min)	Preparación de presentación de la medida seleccionada utilizando la infografía realizada de manera asíncrona. Preparación de sugerencias de modificaciones a las dos medidas no seleccionadas para que sean aceptables.	
ASAMBLEA FINAL (45 min): Discusión con roles en simulación de reunión de OMG. Cada pareja representa una consultora. Primero, deben exponer la medida seleccionada y justificar su elección. Luego, habrá un espacio de preguntas y respuestas entre los grupos para evacuar dudas y profundizar. Finalmente, deben discutir cada medida con posibles cambios para llegar a un acuerdo y seleccionar una. Reflexión a clase abierta sobre la actuación de cada grupo en la discusión (evaluación entre pares). Asignación de actividad asíncrona (escribir una minuta de la reunión resumiendo las posturas de cada grupo y la decisión final).		