

Quaderni del Dipartimento di Linguistica
Università della Calabria

n. 31/2023-24

Quaderni del Dipartimento di Linguistica n. 31/2023-24



CACUCCI  EDITORE
BARI

ISBN 979-12-5965-477-9



9 791259 654779

Quaderni del Dipartimento di Linguistica
Università della Calabria

n. 31/2023-24

Direttore

Roberto Guarasci, UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA

Comitato scientifico

Francesco Altimari, UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA

Mario Caligiuri, UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA

Carlo Spartaco Capogreco, UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA

Mario Caterini, UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA

Angela Costabile, UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA

Belinda Crawford, UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA

Ines Crispini, UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA

Maria Mirabelli, UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA

Luciano Romito, UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA

Anna Rovella, UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA

Giuseppe Spadafora, UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA

Responsabile di redazione

Assunta Caruso, UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA

Quaderni del Dipartimento di Linguistica Università della Calabria

La rivista “Quaderni del Dipartimento di Linguistica” è una rivista scientifica inerente gli ambiti di ricerca del Dipartimento di Culture, Educazione e Società ed è censita dall’ANVUR per l’Area 10 – Scienze dell’antichità, filologico-letterarie e storico-artistiche e l’Area 11 – Scienze storiche, filosofiche, pedagogiche e psicologiche.

Lo scopo della rivista è di creare un’occasione in cui studiosi, docenti e ricercatori possano condividere idee sulla ricerca e didattica svolta nel campo di studio proposto, attraverso uno sguardo collaborativo e innovativo. La rivista include diverse sotto-aree con l’intento di incoraggiare la condivisione di una più ampia gamma di esperienze, risultati, scambi di idee.

I contributi potranno essere presentati in diverse lingue allo scopo di rafforzare l’aspetto multilingue della rivista ed evidenziare la pluralità di culture e stili comunicativi con i quali la comunità universitaria entra in contatto durante la quotidianità accademica.

Quaderni del Dipartimento di Linguistica

UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA

31/2023-24

**Echi di cittadinanza. Ricerca, esperienze e
contaminazioni tra Calabria e Argentina.**

a cura di

Silvia Morelli

Anna Rovella

Mario Francisco Benvenuto

Rossella Michienzi

CACUCCI  EDITORE
BARI

PROPRIETÀ LETTERARIA RISERVATA

© 2024 Cacucci Editore – Bari

Via Nicolai, 39 – 70122 Bari – Tel. 080/5214220

<http://www.cacuccieditore.it> e-mail: info@cacucci.it

Ai sensi della legge sui diritti d'Autore e del codice civile è vietata la riproduzione di questo libro o di parte di esso con qualsiasi mezzo, elettronico, meccanico, per mezzo di fotocopie, microfilms, registrazioni o altro, senza il consenso dell'autore e dell'editore.

Sommario

Introduzione	9
<i>Silvia Morelli</i> , Premisa	11
<i>Maria Giuseppina Bartolo</i> , Interventi <i>Evidence-Based</i> per prevenire e contrastare il bullismo e il cyberbullismo	13
<i>Francesco Craig</i> , Autolesionismo non suicidario come manifestazioni del malessere psicologico adolescenziale	33
<i>Anna Lisa Palermi</i> , La fenomenologia del bullismo e del cyberbullismo a scuola	47
<i>Natalia Forlini</i> , <i>Fernando Fariás</i> , El impacto subjetivo del trabajo grupal en el ámbito educativo	65
<i>Verónica Torres</i> , <i>Guillermo Dezorzi</i> , La adolescencia desde una concepción del sujeto	75
<i>Mario F. Benvenuto</i> , <i>Rossella Michienzi</i> , Escenarios inéditos de enseñanza-aprendizaje en la didáctica de Lenguas Extranjeras	95
<i>Donata Chiricò</i> , L'educazione democratica alla prova della sordità	119
<i>Paula Marini</i> , Franco Carbonari, Temporalidades, vínculos y lo escolar en el presente	133
<i>Lucia Montesanti</i> , Francesca Veltri, Politiche di protezione e processi di socializzazione dei minori non accompagnati in Italia, tra impegno civile e prospettive giuridiche	157
<i>Rocco Servidio</i> , <i>Martina Basilico</i> , Il gioco online problematico: uno studio esplorativo	183
<i>María Isabel Pozzo</i> , Prolegómenos para el diálogo intercultural y la comunicación científica en educación	227
<i>Giovanna Vingelli</i> , L'educazione alla sessualità	253
<i>Paula Caldo</i> , ¿Dónde están las mujeres en los archivos?	277
<i>Martin Critelli</i> , L'applicazione di reti neurali convoluzionali per l'estrazione automatica della conoscenza dei beni culturali da archivi multimediali	297
<i>Adriana Hereñú</i> , Socialización de experiencias de indagación en fuentes documentales y testimonios como enfoque metodológico en investigación educativa	309
<i>Claudia Lanza</i> , Dal riconoscimento della scrittura manuale alla categorizzazione automatica dei dati	331
<i>Anna Rovella</i> , Resilienti o persistenti?	343

Escenarios inéditos de enseñanza-aprendizaje en la didáctica de Lenguas Extranjeras

Metodologías y evidencias empíricas a través del enfoque neurolingüístico del proyecto AVE*

Mario F. Benvenuto**, Rossella Michienzi***

Abstract: Considering the academic scenario, the argument focuses on the challenges that had to be faced and that were determined not by an alleged didactic evolution, increasingly based on Information and Communication Technologies (ICT) but as a direct consequence of a global health emergency (Covid-19). In particular, the article, with special emphasis on the action-oriented approach to teaching Spanish as a foreign language, analyses the results obtained by the Spanish Language and Translation Chair of the University of Calabria in the pandemic period, when mixed methodologies were implemented through dynamic strategies that revealed the advantages and disadvantages of synchronous and asynchronous tools, and therefore the methodological-didactic potential of the system.

Keywords: Language Learning; Technology; Language Teaching, Mediation, Constructivism.

1. La digitalización en el aprendizaje de LE: ¿hacia un nuevo constructivismo?

La importancia adquirida por la educación en línea a partir del año 2020 ha sido un hecho sin precedentes destinado a marcar un *antes* y un *después* en las prácticas pedagógicas.

* El presente trabajo se divide de la siguiente manera: Rossella Michienzi es autora del apartado “1. La digitalización en el aprendizaje de LE: ¿hacia un nuevo constructivismo?” y del “1.1 Espacios virtuales interactivos: nociones y metodologías”; Mario F. Benvenuto es autor del apartado “2. ELE y entornos virtuales de aprendizaje: un estudio cuali-cuantitativo” y del “3. El enfoque neurolingüístico del proyecto AVE”. Pertenece a los dos autores el estudio empírico y el análisis de los datos cuyos resultados se comentan en el apartado “2.1. Evaluación del aprendizaje: resultados”.

** Dipartimento di Culture, Educazione e Società (DiCES), Università della Calabria. mario.benvenuto@unical.it.

*** Dipartimento di Culture, Educazione e Società (DiCES), Università della Cala-

Considerando particularmente el escenario académico, es decir, el mundo universitario, este trabajo se enfoca en los desafíos que se tuvieron que enfrentar y que se determinaron no por una pretendida evolución didáctica, basada cada vez más en las *Tecnologías de la Información y de la Comunicación* (TIC), sino como consecuencia directa de una emergencia sanitaria global (Covid-19). El *Dipartimento di Culture, Educazione e Società* ha sido uno de los primeros de la *Università della Calabria* en actuar una conversión de la totalidad de sus cursos presenciales en cursos virtuales. En particular, la Cátedra de Lengua y Traducción Española ha implementado metodologías mixtas a través de enfoques dinámicos que han revelado las ventajas y las desventajas de las herramientas sincrónicas y asincrónicas, y por consiguiente la potencialidad metodológico-didáctica del sistema.

Como advertía Parchoma (2009), con una visión casi profética, la educación virtual ha demostrado que es un vehículo flexible, eficaz, económico y pertinente, que lleva hacia inesperadas experiencias de aprendizaje de elevada calidad. De hecho, varios estudiosos, como por ejemplo Cabero (2016), han considerado la educación a distancia mediada por las TIC como un instrumento capaz de potenciar la interactividad, de resolver los problemas de aislamiento, favoreciendo y fomentando el aprendizaje ubicuo. Asimismo, Copertari, Sgreccia y Segura (2015, 13) afirman que las tecnologías en los procesos de formación a distancia «otorgan a la educación un plus en términos de ‘ventaja diferencial’, por su cualidad al facilitar una ‘cuasi-masiva’ conectividad, interactividad y flexibilidad entre estudiantes y docentes». Se trata de un enfoque que lleva hacia la valoración de la educación virtual en términos de eficiencia y calidad de metodologías, cuyas raíces se fundamentan en las teorías interactivistas y en el constructivismo. Efectivamente, las nuevas modalidades de enseñanza-aprendizaje –en cierto sentido impuestas por la crisis pandémica– han determinado acciones didácticas y comunicativas en las que se ha hecho inevitable “aprender haciendo” (*Learning by Doing*), metodología de carácter marcadamente constructivista ya que se basa en un proceso de aprendizaje (en nuestro caso de una lengua extranjera, LE) cuyo resultado es una constante formulación de nuevos conocimientos con la consiguiente reestructuración de los anteriores. El estudiante sólo puede llegar a tener un conocimiento significativo gracias a la experimentación y, por ende, a través de la acción¹. El concepto

bria (Rende, Italia). rossella.michienzi@unical.it.

¹ Se trata de una metodología pedagógica que se aleja de las técnicas didácticas basadas en recordar o memorizar y se acerca a las que privilegian procesos inductivos de descubrimiento. Los constructos más relevantes de esta perspectiva educativa incluyen la

de “acción” y, en particular el de ‘acción social’, puede considerarse como protagonista de las metodologías implementadas en contextos educativos cada vez más virtuales con el objetivo de enfatizar la dimensión colectiva de las acciones comunicativas junto a su finalidad social. Gracias al enfoque orientado a la acción se ha dejado de considerar al estudiante como mero receptáculo de informaciones retransmitidas, para considerarlo como un usuario de la lengua que aprende el idioma a través del uso, de la práctica y mediante la realización de tareas en contextos sociales determinados: a través de la acción, el alumno se convierte en el actor y en el protagonista de su propio aprendizaje². El objetivo comunicativo del estudiante ya no reside simplemente en la necesidad de “*hablar con el otro*”, sino en la ineludible exigencia de “*actuar con el otro*”. Cabe destacar que dicho enfoque, sobre todo en la enseñanza de lenguas extranjeras, se hizo cada vez más útil sobre todo en entornos virtuales. Al proporcionar elementos que permiten explorar, experimentar y construir la comprensión de los conceptos y la adquisición de competencias, la integración de la tecnología en los métodos de enseñanza-aprendizaje de idiomas forma parte de un renovado paradigma constructivista.

Lo demuestra el nuevo esquema propuesto en el *Volumen Complementario* (2020) del *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas* (en adelante MCER) cuyas nuevas escalas y descriptores son compatibles con varios enfoques recientes para el aprendizaje de una LE, como el enfoque por tareas, el enfoque ecológico y, en general, todos los enfoques fundamentados en teorías socioculturales y socioconstructivistas.

El enfoque orientado a la acción que plantea el MCER representa un cambio de dirección importante al subrayar que a través de una «mediación

Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), la interacción entre pares, el lenguaje como mediación (Vygotsky 1978), el aprendizaje significativo (Ausubel et al. 1978), la mediación y andamiaje docente (Wood, Bruner y Ross 1976). Se trata de nociones que de forma más o menos (in)directa han sido incorporadas a los procesos de enseñanza-aprendizaje de Lenguas Extranjeras y se reflejan en mayor o menor medida en los diferentes métodos y enfoques de enseñanza, adquiriendo particular intensidad en la época contemporánea. Para profundizar el tema, véase también Ausubel (1976), Piaget (1969) y Guenter (2012).

² En este mecanismo el profesor transfiere el papel de protagonista, que por tradición le pertenece, al estudiante, convirtiéndose en un facilitador de aprendizaje, cuya labor es acompañar al estudiante durante el proceso y darle las herramientas, las oportunidades y los entornos para su formación que le permitan construir sus propios conocimientos y procedimientos para resolver una situación problemática (*problem solving*), lo que implica que sus ideas deban irse modificando durante el proceso y que siga aprendiendo, y de acuerdo con Underhill (2000: 147) en el mejor de los casos, a lo largo de toda la vida: *Long Life Learning*.

interactiva en el aula, el aprendizaje es más eficaz porque cada aprendiente trabaja con otras personas y actúa para producir efectos reales a través del idioma, los cuales se concretan en la co-construcción de significados» (Michienzi 2023, 46). Por lo tanto, si se consideran las aulas virtuales como lugares capaces de fomentar la interacción social a través de muestras de lengua que requieren necesarias mediaciones e interacciones, entonces se crean situaciones comunicativas que implican, para quien aprende, competencias que van mucho más allá de las lingüísticas.

Algunos estudios recientes que hacen hincapié en los cambios radicales derivados de la pandemia, están de acuerdo en considerar esta etapa como un nuevo peldaño de la compleja y fascinante relación histórica entre tecnología y aprendizaje de lenguas (Cfr. Bruhn-Zass 2022; Estrada y Paz Delgado 2022).

1.1. Espacios virtuales interactivos: nociones y metodologías

Si bien la educación virtual no siempre resulta eficaz, por razones exquisitamente relacionadas a los diferentes ámbitos de estudio y debido a que algunas habilidades requieren una presencia física para transmitir los conocimientos, en el aprendizaje de una LE – en nuestro caso el español o castellano estudiado por italófonos – la educación a distancia se ha revelado inesperadamente mucho más participativa y cooperativa que la educación tradicional gracias a recursos digitales que ayudan a optimizar las competencias lingüísticas en términos de producción escrita, de interacción oral y de mediación. Este último, en particular, es un concepto que tal como se ha ampliado en el *Volumen Complementario* del MCER (2020), se convierte en un instrumento privilegiado de co-construcción de significados y que, a través de un enfoque orientado a la acción, puede llegar a tener un impacto radical en la pedagogía de la enseñanza de idiomas, también en sus modalidades virtuales. En ese sentido, por ejemplo, la didáctica en línea ha permitido actuar formas de traducción interlingüística colectiva gracias a la creación de ambientes de escritura capaces de favorecer el desarrollo del «aspecto social del aprendizaje, además del cognitivo» (Sharples 1996, 97).

Pasando a través del análisis de algunas estrategias didácticas implementadas en la enseñanza (sincrónica y asincrónica) del español como lengua extranjera (ELE) ha ido ganando importancia el *New Learning*, como lo definen Kalantzis y Cope (2006) referido a la manera de abordar la disciplina por parte del estudiante, cuya motivación aporta una influencia

positiva y representa un eje fundamental de la metodología participativa (López Noguero 2005).

Como se pone de relieve a continuación, a partir de la evaluación del uso de plataformas para las clases en línea, como *Microsoft Teams*, *Meet*, *Zoom*, entre otras, pasando a través del análisis de algunas herramientas útiles para reforzar la experiencia de aprendizaje en modalidad asincrónica (como, por ejemplo, el software *Adobe Captivate*), se han obtenido algunas evidencias empíricas de cómo las prácticas pedagógicas desarrolladas en el ciberespacio han llevado a resultados finales significativamente positivos.

Antes de ilustrar las herramientas virtuales empleadas en nuestros cursos en línea y de analizar y de comentar los resultados obtenidos, consideramos útil una premisa teórica acerca de la integración de la educación lingüística en los ámbitos digitales.

Es importante subrayar que la enseñanza de idiomas se acercó relativamente tarde a los ambientes virtuales³ y que los enfoques comunicativos problematizaron aún más la ‘digitalización’ del proceso considerando la dificultad de incentivar las destrezas orales en los estudiantes sin un interlocutor presencial y sin poder recibir una retroalimentación instantánea. Por lo tanto, dichos enfoques afectaron el tiempo de completa implantación y el desarrollo del aprendizaje de idiomas a distancia. Sin embargo, en las últimas décadas, pero de manera significativa a partir de la emergencia sanitaria, la tecnología educativa se ha sometido a un cambio de paradigma sin precedentes, obligando a familiarizar (tanto a docentes como a estudiantes) con los Espacios Virtuales de Aprendizaje (EVA).

De acuerdo con la definición de Gutiérrez Rodríguez (2018, 281), un EVA sería «un espacio educativo usualmente disponible en internet, que integra recursos educativos, promueve la interactividad de los estudiantes y brinda actividades de aprendizaje estructuradas».

Por su parte, Salinas Ibáñez (2004, 33) hace referencia a los entornos virtuales como:

El espacio o comunidad organizados con el propósito de lograr el aprendizaje, y que para que éste tenga lugar requiere ciertos componentes: una función pedagógica (que hace referencia a actividades de aprendizaje, a situaciones de enseñanza, a materiales de aprendizaje, al apoyo y tutoría puestos en juego, a la evaluación, etc...), la tecnología apropiada a la misma (que hace referencia a las herramientas seleccionadas en conexión con

³ La introducción de la enseñanza de idiomas en el ámbito educativo digital cuenta con una amplia literatura, véase, por ejemplo, Moore (1990), Blake (2000); Morales Ríos y Ferreira Cabrera (2008) y Jordano de la Torre (2011), entre otros.

el modelo pedagógico) y el marco organizativo (que incluye la organización del espacio, del calendario, la gestión de la comunidad, etc., pero también el marco institucional y la estrategia de implantación).

En general, casi todas las conceptualizaciones que se han dado y se siguen dando sobre estos “espacios” virtuales suelen tener una doble vertiente: si por un lado algunas de ellas se centran en descripciones que privilegian los recursos tecnológicos que se utilizan, otras consideran los principios pedagógicos sobre los que se fundamentan (ej. aprendizaje autónomo, aprendizaje cooperativo, flexibilidad del currículo, etc.). Sin embargo, más allá de los recursos tecnológicos y/o de las estrategias/metodologías didácticas uno de los elementos necesarios e imprescindibles para legitimar cualquier tipo de EVA es la potencialidad interactiva proporcionada.

A tal propósito puede resultar útil recordar la definición que de Espacio Virtual de Aprendizaje nos ofrece Juan Eusebio Silva Quiroz en un estudio de 2011:

[...] un espacio para enseñar y producir aprendizaje es un ambiente que es modelado pedagógicamente con esa finalidad, donde las diferentes componentes que lo conforman como: los espacios de la plataforma, las actividades y los materiales, buscan generar aprendizaje, el cual se ve enriquecido por la interacción dentro la comunidad de aprendizaje. Dicha interacción es mediada por herramientas informáticas (sic). (2011, 77)

A través de esta conceptualización, Silva Quiroz asocia a los entornos virtuales con finalidades pedagógicas dos conceptos fundamentales para el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE: el concepto de interacción (entre los usuarios) y el de una necesaria mediación (mediación informática pero también conceptual, social, informativa)⁴. La mediación realizada por las TIC entre el usuario y los “objetos de aprendizaje” y la mediación lingüística, cognitiva y social que se realiza durante toda la “experiencia virtual” de los estudiantes que experimentan un constante proceso de “in-

⁴ El uso del concepto de mediación está relacionado aquí con las nuevas descripciones que se encuentran en el *Volumen Complementario* del MCER (2020) donde se aclara que «el/la usuario/a y/o aprendiente actúa como un/a agente social que tiende puentes y facilita la construcción o la transmisión de significados, ya sea dentro de la misma lengua, entre diferentes modalidades lingüísticas (por ejemplo, de la oral a la signada o viceversa, en la comunicación intermodal) o de una lengua a otra (mediación interlingüística). La mediación se centra en el papel de la lengua en procesos como la creación de espacios y condiciones para la comunicación y/o el aprendizaje, la colaboración para construir nuevos significados, la ayuda a otras personas para que construyan o comprendan nuevos significados y la transmisión de nueva información de manera adecuada. El contexto puede ser social, pedagógico, cultural, lingüístico o profesional» (103).

teracción” son los ingredientes esenciales para que esos lugares (EVA) faciliten el desarrollo⁵ de acciones educativas sin necesidad de que docentes y alumnos coincidan en el espacio o en el tiempo. En general todos los Entornos Virtuales de Aprendizaje tienen características que los convierten en recursos muy útiles para el proceso de aprendizaje de los idiomas.

2. ELE y entornos virtuales de aprendizaje: un estudio cualitativo

Como señalan varios autores (Cfr. Suartama et al. 2020) el enorme potencial de los escenarios virtuales de aprendizaje está relacionado con su capacidad de fomentar la interacción entre los estudiantes, y entre estos últimos y el docente. Son diferentes los estudios empíricos que demuestran que el intercambio comunicativo entre los participantes de cursos en línea suele ser mayor que en los cursos meramente presenciales. La misma evidencia se ha constatado, sorprendiéndonos completamente, después de un estudio cualitativo y cuantitativo de las experiencias de aprendizaje de nuestros estudiantes.

En el *Dipartimento di Culture, Educazione e Società (DiCES)*, así como en el *Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali (DiSPES)* de la *Università della Calabria*, a partir del primer semestre del año académico 2020-2021, hemos impartido cursos de Lengua y Traducción Española totalmente en-línea. En este estudio nos referimos en particular a tres de ellos:

1. El curso de *Lingua spagnola per gli studi interculturali* del Master en Scienze Pedagogiche del DiCES;
2. El curso de *Lingua e Cultura Spagnola* de grado en Scienze dell'Educazione del DiCES;
3. El curso de *Lingua Spagnola* del grado en Scienze Politiche del DiSPES.

Los tres cursos se han basado en dos tipologías de actividades. Por un lado, actividades sincrónicas en línea que se han llevado a cabo en un aula

⁵ No todos los EVA desarrollan el mismo tipo de aprendizaje, podemos distinguir entre el *e-learning* o *electronic learning* (aprendizaje a distancia), el *m-learning* o *mobile learning* (es decir un tipo de aprendizaje que se sirve de los dispositivos móviles), el *b-learning* o *blended learning* (aprendizaje mixto que combina las sesiones presenciales con la educación a través de un aula virtual) y en definitiva el *u-learning* (aprendizaje ubicuo) que fomenta una enseñanza donde no existen límites ni fronteras, ya que los alumnos tienen acceso a ilimitados contenidos en sus dispositivos digitales desde cualquier lugar y en cualquier momento (Cfr. Suartama et al. 2020).

virtual y que han permitido el intercambio directo entre el docente y los participantes a través de la Plataforma *Microsoft Teams*. Por otro lado, actividades asincrónicas en línea que el alumno ha podido realizar de forma autónoma y desvinculado del espacio y del tiempo. En nuestro caso, las mismas se ofrecían a través de la plataforma de aprendizaje Moodle, donde los estudiantes podían encontrar herramientas para practicar el idioma de forma interactiva en casa (muy apreciados fueron algunos videos⁶ creados gracias al uso del software *Adobe Captivate*).

Con respecto a las actividades sincrónicas en línea seguramente la principal desventaja radica en la imposibilidad de tener un contacto presencial con el alumnado, pero, como se sabe, un contacto directo-presencial no siempre implica participación e interacción con la totalidad de los estudiantes. Al contrario, paradójicamente, la experiencia del aula virtual ha demostrado que cada participante solía sentirse mucho más protagonista activo del proceso de aprendizaje ya que, en el ciberespacio en el cual se encontraba, el profesor tenía la posibilidad de comunicar con cada uno de los presentes, construyendo una relación mucho más próxima de lo esperado. Dicha actitud se debe probablemente a dos factores: ante todo, la participación en línea de los alumnos se registraba durante toda la clase con nombre y apellido, contrastando el ‘anonimato’ de los muchos estudiantes que en el aula física se suelen orientar constantemente hacia una participación pasiva; en cambio, el tránsito al aula virtual y el hecho de solicitarle al estudiante que encendiera la cámara para que se considerara su presencia efectiva han llevado a la construcción de una única y mucho más extendida ‘primera fila’ a la que todos se veían prácticamente obligados. Dicha situación conlleva básicamente dos resultados. El primero es que los estudiantes más tímidos, introvertidos, empiezan a relacionarse cada vez más con menor dificultad (ya que se les hace casi imposible abstenerse). Por consiguiente, el proceso de aprendizaje involucra a la totalidad de los estudiantes, dado que el profesor tiene bajo control la lista de los presentes identificándolos (un mecanismo que en el aula física y, sobre todo, en el caso de cursos numerosos como los nuestros, tiene muchas limitaciones).

⁶ Estos productos audio-visuales (5 video-lecciones) han sido uno de los resultados más significativos del trabajo y premiados entre los 50 mejores proyectos innovadores de experimentación pedagógica financiados por la Universidad de Calabria y basados en estrategias de *cooperative learning*, cuales, por ejemplo, la *flipped classroom*, lecciones a distancia interactivas y adaptables, el *learning by doing*, la utilización de las clases presenciales implementando el paradigma conocido en diferentes contextos como *Bring Your Own Device* (BYOD). Sobre el proyecto AVE (Aula Virtual de Español) al que se refiere esta nota véase el relativo apartado.

Pasemos ahora a considerar las modalidades de desarrollo de la clase y sus principales herramientas. Una herramienta fundamental, para una clase virtual es el uso compartido de archivos. Como se sabe, en el aula virtual el profesor puede cargar previamente documentos o compartirlos, y en ese caso aparecerán en la pantalla. El tipo de documento más adecuado para una clase sincrónica online es un documento-presentación, como puede ser el de la aplicación de *Powerpoint* de *MS Office*. Estos archivos, además del diseño y estructura de las diapositivas, permiten la función de animación, con la que el contenido se va presentando poco a poco, tal y como el profesor lo decida en el momento de preparar los materiales. Este recurso es muy interesante a nivel pedagógico, ya que permite tener alta la atención del estudiante, ofreciéndole constantemente *input* audio-visuales que integren la explicación del docente, disponiendo de la posibilidad de confrontarse constantemente con mapas conceptuales que les ayuden a organizar la información proporcionada durante la clase, promoviendo así mayores momentos de debate con el grupo.

Otros archivos que pueden ser cargados en un aula virtual son los de tipo texto, como puede ser el de Word de *MS Office*, el Writer de *OpenOffice* o el PDF de Adobe Reader. Pero este tipo de archivos no permite animación, por lo tanto, el contenido aparece en su totalidad página por página. En una clase de Lengua también estos son recursos muy útiles para compartir esquemas teórico-gramaticales o la producción escrita, así como páginas completas del libro de ejercicios, lo cual permite ir haciendo actividades prácticas y corregirlas, compartiendo la solución correcta simultáneamente. La ventaja sigue siendo, obviamente, que en el aula virtual nadie tiene limitaciones visivas y que todos pueden ver perfectamente lo que pasa en esa 'pizarra digital'.

Es evidente que los recursos digitales ayudan a optimizar las competencias lingüísticas en términos tanto de producción escrita como de interacción oral. Por ejemplo, la didáctica en línea ha permitido actuar formas de traducción interlingüística colectiva (muy difícil de llevar a cabo en un aula física sin adecuados soportes tecnológicos).

Concretamente, en los niveles avanzados hemos creado talleres de traducción en línea en los que a partir de un texto en lengua española se les pide a los estudiantes que hagan su propia traducción (por su cuenta) para luego reunir las diferentes versiones producidas y analizar la coherencia lingüística y pragmática del texto, los posibles calcos semánticos y/o sintácticos hasta llegar a mediar la comunicación acerca de eventuales problemas relacionados con la interferencia de la lengua materna. En otras palabras, se han creado contextos de producción escrita que favorecen el desarrollo

del «aspecto social del aprendizaje, además del cognitivo» (Sharples 1996, 97), porque los errores se tratan de forma colaborativa y síncrona incluso con la ayuda de los compañeros del grupo a la hora de reflexionar sobre cuestiones que animan particularmente el debate.

Cabe subrayar que –sobre todo en el caso de cursos no presenciales, totalmente virtuales, y que contemplan la colaboración y la gestión de docentes especializados– los contenidos deben estar actualizados, para que no se neutralice el que debería ser uno de los principales requisitos de la enseñanza a distancia, o sea, la capacidad de motivar a los estudiantes.

En relación a la segunda tipología de actividades asincrónicas, en particular hemos realizado Videos en el ámbito del Proyecto AVE en los que el docente explica argumentos del programa o *syllabus* particularmente difíciles, considerando que italiano y español son lenguas afines y que dicha afinidad puede causar transferencias negativas (o las denominadas interferencias) a nivel sintáctico, léxico y fonético-fonológico, que pueden llevar a una fosilización lingüística irreversible (por ejemplo, los videos intentan aclarar argumentos como la diferencia morfológica y pragmática entre los verbos *ser* y *estar*, entre los indefinidos *muy* y *mucho*, entre las preposiciones *para* y *por*). Contextualmente, se ofrecen esquemas simplificados de la morfología de los verbos regulares e irregulares, intentando proporcionarles a los alumnos una herramienta ulterior, de la que pueden aprovechar en cualquier momento y desde cualquier medio tecnológico que se conecte a la web⁷.

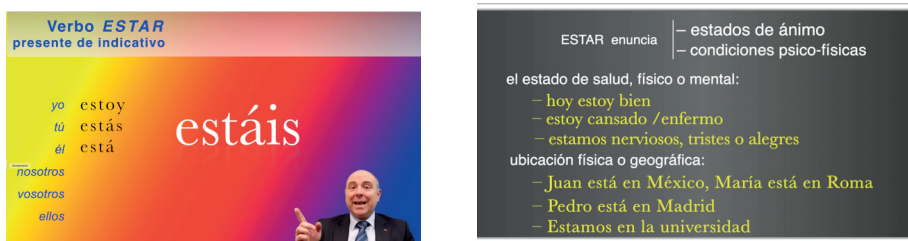


Figura 1. Capturas de pantalla de la clase de español sobre Ser y Estar (Proyecto AVE).

A raíz de lo argumentado hasta ahora, es evidente que la educación en línea en estos últimos años ha adquirido mucha importancia. Con respecto a las metodologías mixtas que nosotros hemos implementado a través de

⁷ Los videos están disponibles para los estudiantes de nuestros cursos en el Aula Virtual de Español (AVE) en la Plataforma Moodle PerLE del *Dipartimento di Culture, Educazione e Società* de la *Università della Calabria*.

enfoques esencialmente dinámicos, es importante subrayar que dichas metodologías no sólo han revelado limitaciones, ventajas y desventajas de las herramientas sincrónicas y asincrónicas, sino que, sobre todo, han puesto de relieve la potencialidad metodológico-didáctica de un sistema mucho más flexible y, como veremos a continuación, particularmente eficaz, proporcionando experiencias inesperadas de aprendizaje de alta calidad.

Con respecto a las metodologías asincrónicas, además de las herramientas didácticas guiadas por la explicación teórica del docente se ofrecen a los estudiantes actividades interactivas asincrónicas sobre los argumentos tratados, creados gracias al software *Adobe Captivate*. Algunos de estos ejercicios utilizan la función *arrastrar y soltar* de Cp, pero obviamente se pueden elegir entre muchísimas otras funciones, inclusive las que obligan a los estudiantes a escribir las respuestas completas como la función de *rellenar huecos*, muy útil para que los estudiantes refuercen sus competencias de producción escrita. Dicha función, por ejemplo, es la misma que usamos en la prueba escrita del examen final, cuyo objetivo es evaluar las competencias gramaticales de los estudiantes (y obviamente su capacidad de escribir la respuesta correctamente).

Es oportuno aclarar que la parte escrita del examen se desarrolla de manera informatizada desde hace 10 años, es decir mucho antes de que se diera la emergencia sanitaria, a través del uso de la plataforma PerLE que permite crear pruebas de examen según las exigencias evaluativas del curso. En nuestro caso, construimos un *quiz* en el que aparecen de manera *random* 30 preguntas sobre las tipologías gramaticales que se quieren evaluar, preguntas que el sistema escoge a partir de una base de datos que contiene más de 200 preguntas de cada tipo. Para cada curso, hemos construido una base de datos y los argumentos específicos se reúnen en carpetas temáticas distintas. A la hora de crear el examen sólo hay que elegir la carpeta del curso que nos interesa (ej. Ciencias políticas, carpeta *Preposiciones* del curso de 2020) e indicarle al sistema cuántas preguntas tiene que elegir de ese tema. Después de haber creado el examen hay que aplicar las restricciones necesarias:

- Fecha y hora de acceso al examen;
- Clave para que el alumno identificado pueda acceder a la prueba;
- Y en el caso de que se haga en el aula, de forma presencial, hay que indicar también la Dirección IP del laboratorio informático (para que nadie pueda conectarse desde el exterior).

En el caso de los exámenes en modalidad virtual se garantiza el control a través de la doble conexión que les exigimos a los estudiantes: se deben conectar a la plataforma *Microsoft Teams* con el celular o cualquier otro

dispositivo (smartphone, Tablet u otro portátil) y a la plataforma PerLe con la computadora. El resultado será ver al estudiante posicionado como indica la siguiente imagen:

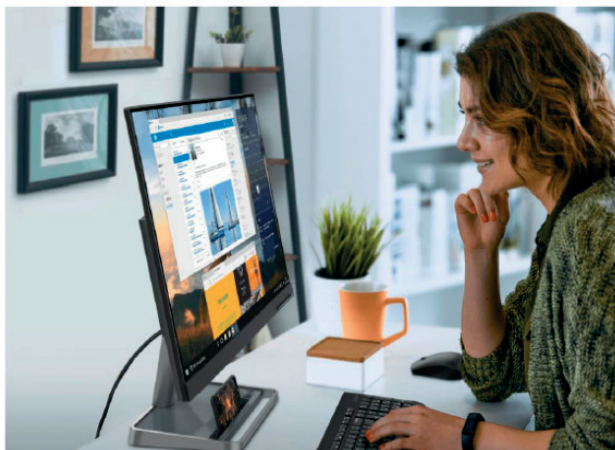


Figura 2. Posición requerida para los exámenes virtuales.

En *Microsoft Teams* podemos habilitar hasta 4 aulas virtuales, una para cada miembro del tribunal de exámenes (también depende del número de los candidatos). En dichas aulas se pueden controlar sin dificultad hasta 15 personas. Singularmente, el control es mucho más eficiente en la modalidad en línea que en presencia, ya que tenemos un constante contacto visivo con todos los estudiantes. Al finalizar la prueba el sistema la evaluará instantáneamente, expresando el resultado en notas. Quien haya totalizado un mínimo de 18 sobre un máximo de 30 podrá acceder a la prueba oral.

2.1. Evaluación del aprendizaje: resultados

A continuación, ilustramos las evidencias empíricas de cómo las prácticas pedagógicas desarrolladas en el ciberespacio han llevado a resultados finales significativamente positivos. En particular, proponemos los resultados de las últimas dos convocatorias escritas de exámenes en línea de tres cursos que se han llevado a cabo completamente de forma virtual, comparándolos con los resultados de los mismos cursos en sus últimas convocatorias presenciales.

Los tres cursos objeto del estudio son los siguientes:

- *Lingua e Cultura Spagnola* (DiCES – *Dipartimento di Culture, Educazione e Società*);
- *Lingua spagnola per gli studi interculturali* (DiCES);
- *Lingua Spagnola* (DiSPeS – *Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali*).

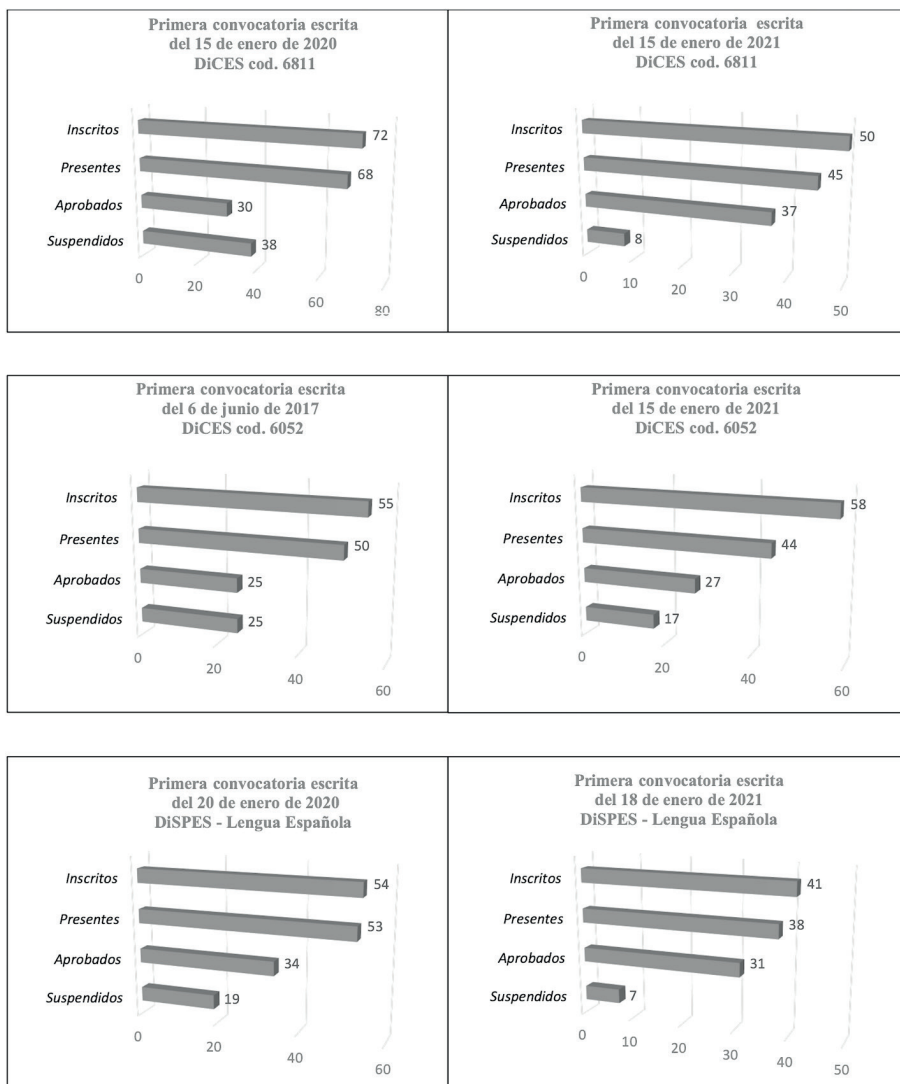


Figura 3. Datos de las primeras convocatorias de 2020 y 2021.

La columna de la izquierda muestra los datos relativos a las convocatorias presenciales (en el campus), mientras la columna de la derecha, muestra los datos de las convocatorias en línea.

Cada gráfico presenta el número de los inscritos a la convocatoria, número de presentes, número de aprobados y, la última barra se refiere al número de los suspendidos.

En la primera convocatoria escrita (de forma presencial en el Campus) del curso del DiCES de *Lingua spagnola per gli studi interculturali*: se presentan 68 estudiantes de los cuales 30 aprueban y 38 suspenden. Las pruebas escritas en línea relativas al mismo curso en enero de 2021, nos dan resultados diferentes: se presentan 45 estudiantes de los cuales 37 aprueban y solamente 8 suspenden.

En relación al curso de *Lingua e Cultura Spagnola* (DiCES), se había hecho en forma presencial por última vez en el año 2017 (pre-pandemia). Se puede observar que en la primera convocatoria escrita se presentan 50 estudiantes de los cuales 25 aprueban y 25 suspenden. En las pruebas escritas del mismo curso en línea, realizadas en enero de 2021, se presentan 44 estudiantes de los cuales 27 aprueban y 17 suspenden. La misma tendencia se puede observar en los resultados del curso de *Lingua Spagnola* (DiSPeS): en la primera convocatoria escrita presencial, en enero de 2020, se presentan 53 estudiantes de los cuales 34 aprueban y 19 no. En las pruebas escritas en línea para el mismo curso, realizadas en enero de 2021, se presentan 38 estudiantes de los cuales 31 aprueban y solamente 7 suspenden.

A continuación, se indican los resultados de las segundas convocatorias de los mismos cursos y en la misma sesión de exámenes:

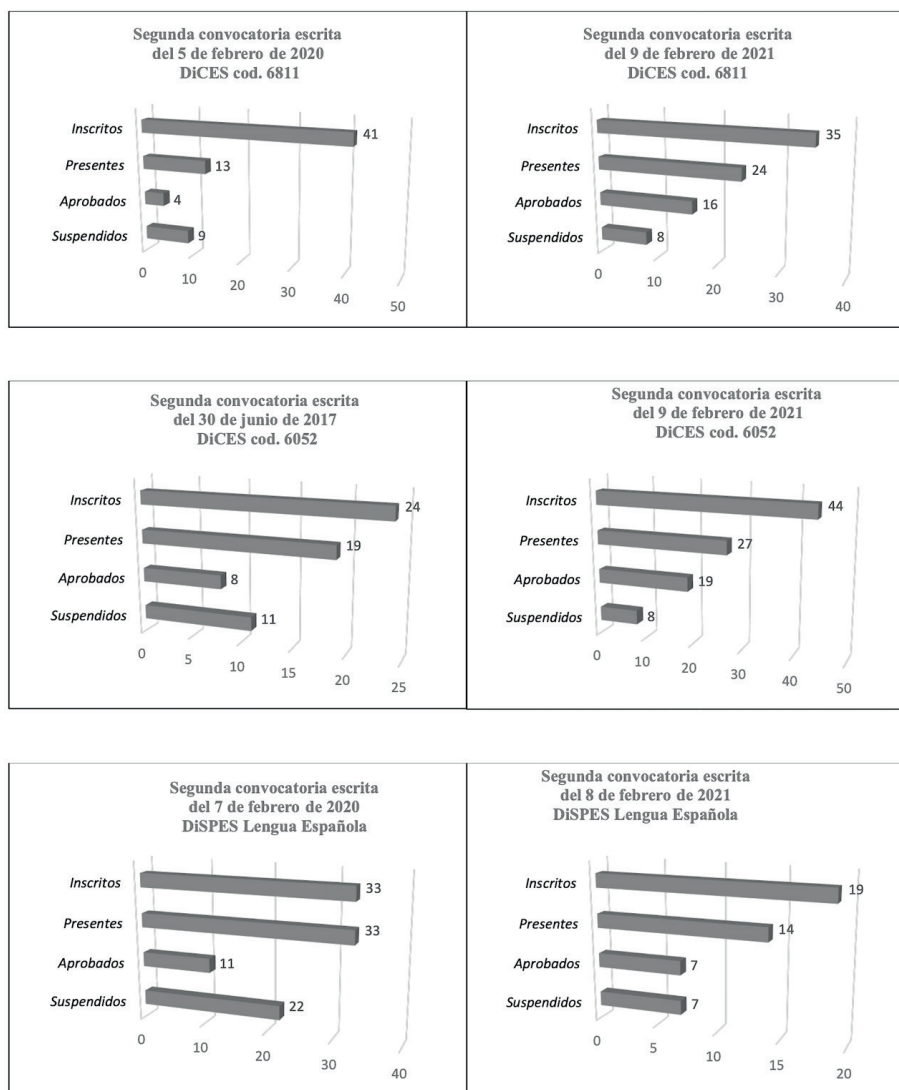


Figura 4. Datos de las segundas convocatorias de 2020 y 2021.

En la segunda convocatoria presencial de las pruebas escritas del curso de *Lingua spagnola per gli studi interculturali* (DiCES) se inscriben 41 estudiantes, pero se presentan sólo 13 (la ausencia también es un dato significativo) de los cuales 4 aprueban y 9 suspenden. Las pruebas escritas del mismo curso que se han hecho en línea en febrero de 2021, nos dan

resultados diferentes: se presentan 24 estudiantes de los cuales 16 aprueban y solamente 8 suspenden. En lo que concierne al curso del *Lingua e Cultura Spagnola* (DiCES), en la segunda convocatoria escrita presencial se presentan 19 estudiantes de los cuales 8 aprueban y 11 suspenden. En las pruebas escritas del mismo curso hecho en línea en febrero de 2021: se presentan 27 estudiantes de los cuales 16 aprueban y 8 suspenden. La misma tendencia (la de que suspenda un número mayor de estudiantes con respecto al número de los aprobados) se puede observar en los resultados de la segunda convocatoria presencial del curso de *Lingua Spagnola* (DiS-PeS) donde se presentan 33 estudiantes, de los cuales 11 aprueban y 22 no. En las pruebas escritas en línea del mismo curso, realizadas en febrero de 2021, se presentan 14 estudiantes, de los cuales 7 aprueban y 7 suspenden. Es evidente que en las segundas convocatorias presenciales el número de suspendidos es siempre mayor con respecto al número de aprobados, condición que no se da nunca en el caso de las convocatorias en línea.

En general, si se consideran estos resultados en su totalidad, aunque sea sólo visivamente, resalta una tendencia mucho más positiva en el caso de las convocatorias en línea tanto en términos de frecuencia/participación al examen, como en términos de aprobados.

Los siguientes gráficos permiten formular consideraciones más generales y que dejan clara la diferencia entre los resultados de las primeras convocatorias (presenciales y en línea) y de las segundas.

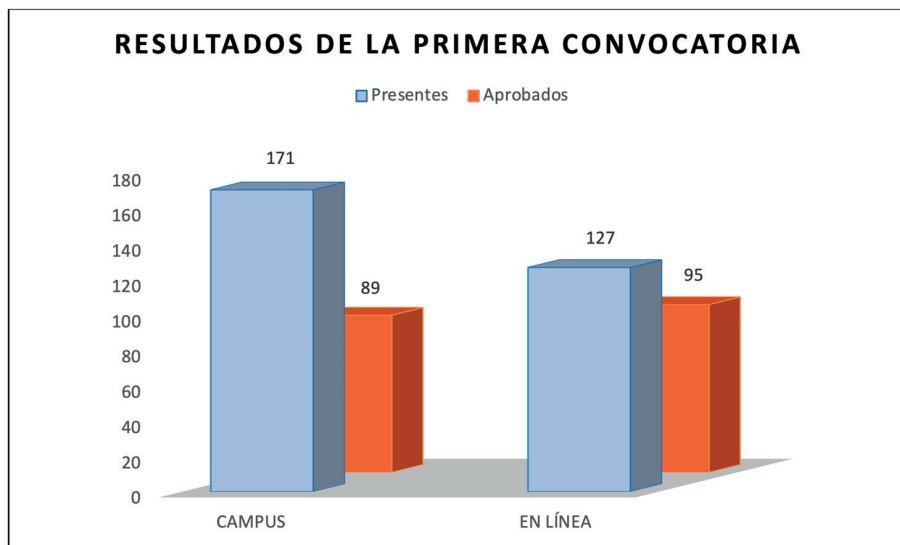


Figura 5. Resultados generales de la primera convocatoria.

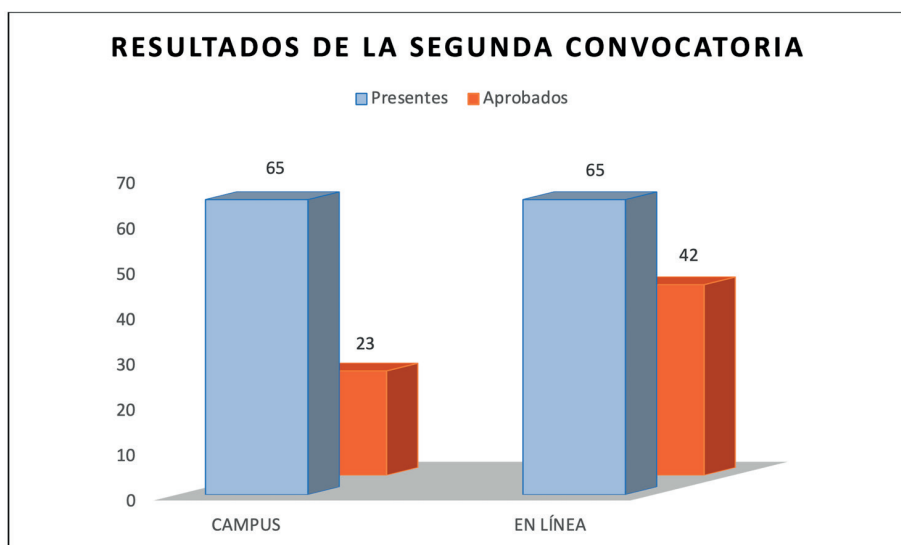


Figura 6. Resultados generales de la segunda convocatoria.

En total, en las primeras convocatorias en el campus, se presentan (para los 3 cursos analizados) 171 estudiantes de los cuales aprueban 89, es decir, el 52% de los que hacen la prueba. En línea se presentan para las primeras convocatorias de los 3 cursos objeto de análisis 127 estudiantes de los cuales aprueban 95, es decir el 75 % de los presentes. Los resultados positivos de las convocatorias en línea se aprecian mucho más en el segundo gráfico ya que tenemos inclusive un término común de comparación, de hecho, en las segundas convocatorias (tanto en el campus como en línea) se presenta el mismo numero de estudiantes, es decir, 65, de los cuales en campus aprueba sólo el 35% y en línea el 65%. Cabe subrayar que el instrumento y la modalidad de evaluación se han mantenido iguales entre las convocatorias en el campus y en línea y que la única variable es la modalidad de impartir las clases. Se podría pensar que la mayor participación virtual como se ha señalado (ya sea voluntaria u obligada por las características mismas del sistema) de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje ha sido fundamental para obtener resultados mucho más positivos y sobre todo con un índice de crecimiento constante como demuestra el siguiente gráfico que pone de relieve la variación del número de suspendidos en el tiempo (desde la primera convocatoria escrita en el campus hasta la última convocatoria escrita en línea).

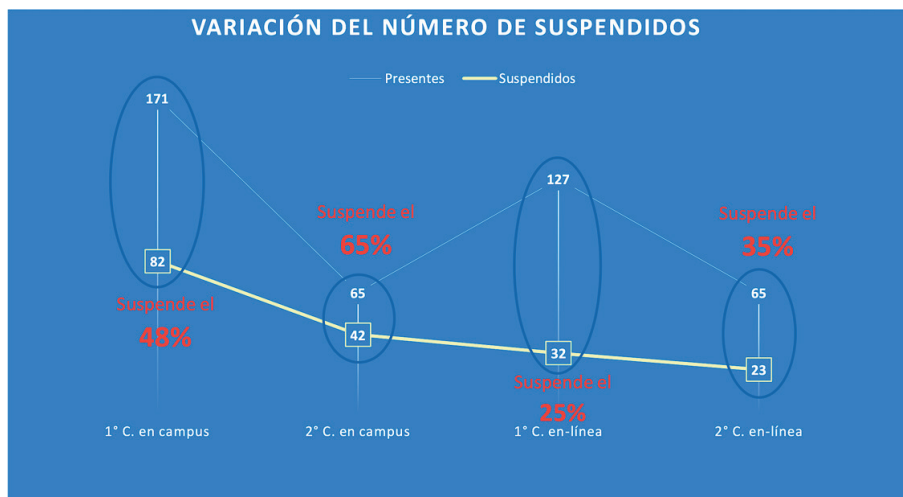


Figura 7. Variación del número de suspendidos desde 2020 hasta 2021.

Ante todo, hay que aclarar que es absolutamente normal que en las primeras convocatorias –ya sea presenciales o virtuales– se presente un número mayor de estudiantes, como bien demuestra la primera línea, la línea blanca. Pero, si bien puede variar el número de presentes y por consiguiente los porcentajes, la línea amarilla que pasa por los números totales de suspendidos en las 4 convocatorias analizadas, demuestra una clara tendencia decreciente.

Es evidente que la educación virtual, siendo un vehículo flexible y eficaz del proceso de aprendizaje (en nuestro caso de una lengua extranjera), ha llevado a experiencias pedagógicas de alta calidad, pudiéndose afirmar que la misma, en la formación académica de los idiomas, se ha demostrado eficaz tanto como el proceso de enseñanza tradicional, aunque por obvias razones este último sea preferible. Es importante, eso sí, que la experiencia didáctica en línea ofrezca nuevos materiales e ideas para que las clases presenciales de lengua se vuelvan cada vez más interactivas y sobre todo colaborativas, ya que el elemento de la colaboración es probablemente el que se obtiene con más dificultad con grupos particularmente numerosos. Según los datos una mayor interacción, que en el caso del presente estudio ha sido garantizada por los recursos digitales, puede ser determinante a la hora de obtener resultados mucho más satisfactorios, tanto para el docente como para el estudiante.

Como se ha subrayado anteriormente, gran parte de lo que aprendemos sobre el mundo depende de la comunicación con otras personas, mientras que la interacción social que se produce en entornos virtuales proporciona

interpretaciones mediadas por la experiencia, determinando co-construcciones de significados que a su vez constituyen el aprendizaje.

3. El enfoque neurolingüístico del proyecto AVE

El proyecto AVE (Aula Virtual de Español – UNICAL) se ha diseñado teniendo en cuenta los últimos descubrimientos en el ámbito de la neurolingüística⁸, por tanto se basa en la adquisición de la L2, lengua española, intentando estimular el proceso cerebral que lleva a la asimilación de los argumentos estudiados. Entre las teorías que han sido consideradas se encuentra la del procesamiento de la información que, aunque no explique la creatividad y la variabilidad lingüística, considera que el cerebro humano procesa la información lingüística por etapas, o sea, la información lingüística entra en el cerebro a través de los sentidos (la vista, el oído) y se procesa en una serie de etapas sucesivas (la percepción, el análisis sintáctico y semántico y la producción del habla).

Conforme a la teoría de la modularidad el cerebro estaría compuesto por módulos especializados, como ya habían planteado Noam Chomsky (1968 y 1972) y Fodor (1986). Según esta teoría, el lenguaje es una función modular del cerebro, que se encuentra en áreas específicas del mismo y es independiente de otras funciones cognitivas. Refiriéndose a esta propiedad, Miranda Alonso sostiene que:

[...] es propiamente responsable de nuestra competencia gramatical y constituye el aspecto computacional del lenguaje [...]. Existe un sistema autónomo de gramática formal que genera estructuras abstractas que son asociadas a formas lógicas por otros principios de la gramática. Este sistema cognitivo o facultad mental interactúa con otros sistemas de conocimiento y creencia en el uso normal de una lengua. (1991, 163)

En líneas generales, los estudios de cirugía cerebral y de neuroanatomía funcional (a través de tomografía por emisión de positrones e imágenes

⁸ Un concepto más amplio en el que cabe perfectamente este enfoque es el de Cardona: «La neurolingüística el estudio de los aspectos biológicos y neurológicos de la producción lingüística (articulación, memoria, lapsus, etc.)» (1991, 193). Esta branca, desde su formulación en los años Treinta del siglo pasado se colocaba entre la neurología y la psicolingüística para analizar los problemas relativos a la producción del lenguaje humano (Minkowski 1927, Veyrac 1931, Gloning & Gloning 1965, entre muchos otros) como la afasia (o sea, la «pérdida o trastorno de la capacidad del habla debida a una disfunción en las áreas del lenguaje de la corteza cerebral», *DRAE*), a partir de la década del Ochenta proporcionó datos interesantes y útiles para comprender cómo funciona el cerebro en la adquisición de una LE, colocándose plenamente en ámbito lingüístico.

funcionales de resonancia magnética) realizados por Fabbro (2001, 212) confirmaron las hipótesis del siglo XIX sobre las áreas específicas del cerebro relacionadas con el lenguaje: el área de Broca (1867), y la de Wernicke (1874), identificando el área relativa a la L1 y la de la adquisición de la LE. Asimismo, otras investigaciones sobre un grupo de niños bilingües y monolingües, como las de Lara Pierce et al. (2014;2015) demostraron que durante la alternancia entre lengua materna y L2 existe una interacción de ambos hemisferios y, lo más significativo, es que —en el caso de los niños adoptados— se activa el área de la L1 aunque la misma no se haya desarrollado. Todo esto aún deja sin explicación cómo funciona el lenguaje a nivel celular y molecular, y cómo se relaciona el lenguaje con otras funciones cognitivas⁹.

Sin embargo, el hecho concreto es que el cerebro codifica la información que recibe por medio de los sentidos, dando prioridad a alguno de ellos a la hora de organizar sus experiencias y al tener actos de comunicación con el entorno (Vanga y Fernández 2020, 56). Por ende, es posible emplear las modalidades sensoriales como sistemas de representación didáctica: visual, auditiva, cenestésica, olfativa y gustativa, hasta cierto punto se excluyen las dos últimas por ser sentidos de difícil empleo en un aula virtual, aunque no sea inverosímil, ya que el signo lingüístico funciona como entidad psíquica, por lo que al mencionar el significante ‘manzana’ (y adjuntar su imagen) el cerebro asocia su gusto dulce o agrio y la intensidad, si fue ‘registrada’, de su perfume (Saussure 1983, 85 y 412).

Dado que cada estudiante puede tener un sistema de representación del aula o un sistema sensorial que prevalentemente le permita adquirir las informaciones, en AVE se ha tenido en cuenta toda posible variable:

1. Visual: un aula agradable, en colores, donde las palabras escritas aparecen agrandándose desde el centro de la pantalla y luego se

⁹ Sin embargo, y a pesar de los datos con los que se cuenta actualmente, Paredes Duarte afirma que los autores «no llegan a consensuar una teoría probada científicamente sobre si existen zonas específicas de nuestro cerebro dedicadas a la lengua materna y a las lenguas aprendidas y si estas difieren en uno u otro caso, o si son simplemente módulos independientes los implicados, o incluso si se trata de representaciones mentales que tienen que ver con modelos psicolingüísticos. Parece que todos están de acuerdo en convenir que es el hemisferio izquierdo el protagonista de estos mecanismos, aunque destacan también una intervención importante del hemisferio derecho» (2020, 192); pero, Matteo La Grassa, refiriéndose a una unidad didáctica digital, afirma que: «L'impianto trova ulteriore sostegno nei principi neurolinguistici della 'bimodalità' e 'direzionalità' (Danesi 1998) secondo cui entrambi gli emisferi cerebrali rivestono un ruolo nel processo di apprendimento e l'input linguistico viene processato prima in forma globale dall'emisfero destro e successivamente in forma analitica da quello sinistro» (2021, 35).

- desplazan hacia la izquierda (*focus* de la escritura de las lenguas románicas) y se neutralizan como tamaño (para quienes prefieran una lectura estática);
2. Auditivo: la voz del docente anticipa o se sincroniza con la aparición del texto. Esta estrategia se asocia al sentido de la vista para facilitar la codificación/decodificación mental del tema;
 3. La presencia del docente en primer plano introduce el argumento de la clase desde una oficina virtual moderna, que se percibe cómoda, espaciosa, relajada. Esta situación se basa en la teoría de la mente lingüística como habilidad social y por ello se ha intentado recrear un contexto de interacción y de comunicación. El estudiante no está solo, sino que está estudiando con su profesor;
 4. Para evitar la monotonía, la presencia del docente pasa a una imagen minimizada donde se mueve, gesticula, indicando el texto que se va presentando en la pantalla como si la clase fuera presencial, con un tono de voz alto y claro que brinda al estudiante seguridad y tranquilidad, cuidadoso de su postura, que guía en forma apartada. Esta estrategia se basa en la teoría de la plasticidad del cerebro por lo que, sin descuidar el objetivo principal de la clase, ofrece toda una serie de estímulos del entorno, para que la mente durante la visión del video permanezca atenta y dinámica a la vez que la estructura activa conlleva cambios de estructura y de función del cerebro;
 5. Ejercicios multimediales que le señalan al estudiante si ha contestado correctamente o si tiene que volver a hacerlo, marcando una vez más la interacción entre el estudiante y el método. Los ejercicios serán útiles para recordar reglas, morfología y sintaxis y su repetición permitirá que lo estudiado se registre en la memoria a largo plazo.

El proyecto AVE ha resultado útil en el contexto al que ha sido aplicado y es posible desvincularlo de la presencialidad, o considerarlo eventualmente complementario a las clases tradicionales, a los métodos *blended* o *flipped-classroom*. Su eficacia ha sido demostrada de manera empírica a través de los datos expuestos anteriormente, y lo atestigua el incremento significativo del número de aprobados y proporcionalmente la disminución del número de errores gramaticales por parte de los estudiantes, que han adquirido mayores conocimientos tanto a nivel gramatical como contextual.

Para tener éxito en la enseñanza del español como LE es posible que no sea necesario formular nuevos paradigmas de enseñanza, sino mejorar la organización de las informaciones que se proporcionan, sobre todo para que las nuevas generaciones de estudiantes, más frágiles desde el punto de vista cognitivo (en términos de atención y de concentración), logren adquirirlas mentalmente. Es importante que todo el proceso se realice sin descuidar ninguna de las modalidades comunicativas (MCER 2020) a través de las cuales se desarrollan las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas en la lengua meta.

Referencias bibliográficas

- Ausubel, David. 1976. *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Blake, Robert. 2000. "Computer mediated communication: A window on L2 Spanish interlanguage." *Language, Learning & Technology* 4 (1): 120-36.
- Bruhn-Zass, Elisa. 2022. "Internacionalización virtual para apoyar la internacionalización integral en la educación superior." *Revista de Estudios en Educación Internacional* 26 (2): 240-58.
- Cabero, Julio. 2016. "La educación a distancia como estrategia de inclusión social y educativa." *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 8 (15): 8-14.
- Cardona, Giorgio Raimondo. 1991. *Diccionario de Lingüística* (ed. española de Maria Teresa Cabello). Barcelona: Ariel.
- Chomsky, Noam. 1979. *Reflexiones sobre el lenguaje*, Barcelona: Ariel.
- Chomsky, Noam. 1986. "El lenguaje y la mente." *Los fundamentos de la Gramática transformacional*, editado por H. Contreras. México: Siglo XX.
- Consejo de Europa. 2020. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*.
- Copertari, Susana, Natalia Sgreccia, y Maria Laura Segura. 2015. "Políticas universitarias, gestión y formación docente en educación a distancia. Hacia una pedagogía de la virtualización." *Revista de Educación a Distancia* 27: 2-16.

- Estrada, Lorenzo, y Carla Leticia Paz Delgado. 2022. "Enseñanza remota de emergencia. Estudio de satisfacción en estudiantes universitarios durante la pandemia por COVID-19." *Perfiles educativos*, XLIV (178): 46-62. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Fabbro, Franco. 2001. "The Bilingual Brain: Cerebral Representation of Languages." *Brain and Language* 79: 211-22.
- Fodor, Jerry A. 1986. *La modularidad de la mente*. Madrid: Morata.
- Guenter, Huber. 2012. "Co-evaluación de experiencias basadas." *Aprender haciendo y realimentación desde aprender haciendo hasta el aprendizaje activo*. Costa Rica: Universidad Earth.
- Gutiérrez Rodríguez, César Augusto. 2018. "Fortalecimiento de las competencias de interpretación y solución de problemas mediante un entorno virtual de aprendizaje." *Revista de investigación, desarrollo e innovación* 8 (2): 279-93.
- Jordano de la Torre, María. 2011. "La enseñanza-aprendizaje de la competencia oral en lengua extranjera en el contexto de la educación abierta y a distancia: de la casete a la interacción virtual." *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* 14 (1): 15-39.
- Kalantzis, Mary, y Bill Cope. 2006. "Changing Subjectivities, New Learning." *Pedagogies: An International Journal* 1: 7-12.
- La Grassa, Matteo. 2021. "Un modello operativo per la didattica delle lingue online: l'Unità Didattica Digitale." *EL.LE* 10 (1): 27-50.
- López Noguero, Fernando. 2005. *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.
- Michienzi, Rossella. 2023. "La mediación lingüística y cultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras." *Decires* 24 (31): 32-49. CEPE Universidad Nacional Autónoma de México.
- Miranda Alonso, Tomás. 1991. "Lenguaje y Modularidad de la mente." *Revista de Psicología General y Aplicada* 44 (2): 157-66.
- Moore, Michael Graham. 1990. "Recent contributions to the theory of distance education." *Open Learning: The Journal of Open and Distance Learning* 5 (3): 10-15.

- Morales Ríos, Sandra, y Anita Ferreira Cabrera. 2008. "La efectividad de un modelo de aprendizaje combinado para la enseñanza del inglés como lengua extranjera: estudio empírico." *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 46 (2): 95-118.
- Parchoma, Gale. 2009. *Toward developing teaching, learning, and technology perspectives-in-practice for e-learning*, United Kingdom: Lancaster University.
- Piaget, Jean. 1969. *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar.
- Pierce, Lara J., et al. 2015. "Past experience shapes ongoing neural patterns for language." *Nature Communications* 6: 1-11.
- Pierce, Lara J., et al. 2014. "Mapping the unconscious maintenance of a lost first language." *PNAS* 111 (48): 17314-19.
- Quiroz, Juan Eusebio Silva. 2011. *Diseño y moderación de entornos virtuales de aprendizaje (EVA)*. Barcelona: Editorial UOC.
- Salinas Ibáñez, Jesús María. 2004. "Cambios metodológicos con las TIC: estrategias didácticas y entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje." *Bordón. Revista de Pedagogía* 56 (3-4): 469-81.
- Saussure, Ferdinand de. 1983. *Corso di Linguistica generale*. Bari: Laterza.
- Sharples, Mike. 1996. "Designs for New Writing Environments." *The New Writing Environment. Writers at Work in a World of Technology*, editado por Mike Sharples y
- Suartama, Kadek, Punaji Setyosari, Sulthoni Sulthoni, y Saida Ulfa. 2020. "Development of Ubiquitous Learning Environment Based on Moodle Learning Management System." *International Journal of Interactive Mobile Technologies (IJIM)* 14 (14): 182-204.
- Underhill, Adrian. 2000. "La facilitación en la enseñanza de idiomas." *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, editado por Jane Arnold. Madrid: Cambridge University Press.
- Vanga, María G., y Adalberto Fernández. 2015. "Uso de la Programación Neurolingüística en la enseñanza de Electrónica Digital." *Sistemas, Cibernética e Informática* 12 (1): 54-61.
- Vygotsky, Lev. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard: Harvard University Press.
- Wood, David, Jerome Bruner, y Gail Ross. 1976. "The Role of Tutoring in Problem Solving." *Journal of Child Psychology & Psychiatry* 17: 89-100.