

Adaptación del Modelo Pedagógico Dialogante en aulas virtuales de inglés en la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium Cali, Colombia

Adapting the *Modelo Pedagógico Dialogante* to English virtual courses at Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium Cali, Colombia

Héctor Torres

Fundación Universitaria Lumen Gentium
hftorres@unicatolica.edu.co

Elizabeth Hernández

Fundación Universitaria Lumen Gentium
ehernandez@unicatolica.edu.co

Mildred Camacho

Fundación Universitaria Lumen Gentium
mcamachi@unicatolica.edu.co

Resumen

El presente artículo muestra la experiencia de adaptación del Modelo Pedagógico Dialogante a entornos virtuales en un contexto de presencialidad asistida por tecnología en cursos de inglés como lengua extranjera durante el período de emergencia. Se discute la fundamentación pedagógica inicial, los ajustes metodológicos en cada uno de los componentes de los cursos de inglés, se ilustra con ejemplos y se muestran resultados parciales de la intervención. Los datos se colectaron a través de grupos focales y una encuesta semiestructurada. Los resultados evidencian una adopción preliminar de los principios de formación propuestos por el modelo pedagógico por parte de los estudiantes de pregrado de la institución.

Palabras clave: presencialidad asistida por tecnología, enseñanza remota, modelo pedagógico.

Abstract

The present paper shows a pedagogical approach adaptation to virtual learning environments during the COVID-19 pandemic outbreak. Theoretical bases and methodological changes in courses are discussed, examples of interventions are provided. Data was collected through focus groups and a structured survey. Results show a primordial presence of the model in students' productions.

Key words: e-learning, pedagogical models, remote teaching.

Recibido: 15/12/2020

Aceptado: 24/05/2021

1. Introducción

Los procesos de adaptación de nuevos modelos pedagógicos llevados a cabo de manera presencial adquieren una dinámica diferente al ser llevados a cabo en contextos de enseñanza remota o de presencialidad asistida por tecnologías. El presente artículo muestra la experiencia del área de inglés del departamento de lenguaje de la facultad de educación en la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium en el proceso de adaptación del Modelo Pedagógico Dialogante (en adelante MPD) a sus prácticas en entornos virtuales de aprendizaje en el período de emergencia para estudiantes de pregrado. Se describen las bases conceptuales, la intervención en el diseño de las aulas, las estrategias metodológicas, la evaluación y los resultados preliminares.

El cambio súbito de modalidad presencial a PAT en la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium debido a la pandemia provocó la reorientación de nuestras prácticas hacia un mayor uso de las TIC. Esta coyuntura atravesó el continuo de la fase de adaptación del MPD en la institución que se venía desarrollando desde hace más de un año y coincidió a la vez con los procesos de mejoramiento de las aulas virtuales del área de inglés impulsados por procesos de investigación y gestión de la comunidad de aprendizaje AVA¹.

Para responder al objetivo de formación integral en comunidad de nuestros estudiantes recurrimos al diseño de actividades en las aulas virtuales de inglés que respondieran por una parte a la nueva modalidad de aprendizaje y por la otra a la adaptación del MPD mediante la integración de estrategias pedagógicas y herramientas tecnológicas.

2. Conceptualización

Respondiendo al propósito colectivo de desarrollo integral de toda la comunidad universitaria en el marco del MPD el equipo docente del área de inglés adaptó y enriqueció sus aulas virtuales incorporando a sus contenidos, métodos y evaluación el principio de cuaternidad proveniente del humanismo cristiano y las dimensiones del desarrollo humano propuestas por el este: Espiritual, emocional, axiológica, praxica, comunicativa y cognitiva. (MPD, 2018, p. 16)

Teniendo en cuenta este propósito de integralidad y leyendo la coyuntura, el consenso docente converge en la clara necesidad de un rediseño instruccional.

Las adaptaciones pensadas para nuestra práctica partieron del principio de flexibilización que amortiguara de alguna manera la transición súbita y frenética al aprendizaje remoto al que se vieron sometidos los estudiantes e integraran a las actividades de curso objetivos sociocríticos e hicieran énfasis en los niveles de actuación Resolutivo, Autónomo y Estratégico (Evaluación socioformativa de Sergio Tobón).

Consideramos que, además, existe una distancia entre nuestro propósito y lo realmente ejecutado debido al proceso mismo de mediación. De acuerdo con Coll (2001), las herramientas usadas en la modalidad PAT sufren una redefinición en la cual los “participantes definen y

¹ Comunidad de aprendizaje en Ambientes Virtuales de Aprendizaje de la Facultad de Educación.

recrean los procedimientos y normas teóricas de uso” de las herramientas de acuerdo con factores como el conocimiento previo y además a partir de las “expectativas, motivación, contexto institucional y socioinstitucional” (p. 15)

De esta manera se intervinieron, a partir de la discusión y el consenso, los contenidos, la metodología, y la evaluación a nivel práctico de las aulas virtuales de inglés en el nuevo contexto como se describe a continuación.

3. Intervención en los contenidos

Considerando que esta transición causa un choque emocional y genera cambios en las perspectivas de los actores del proceso educativo, al momento de gestionar los contenidos en la plataforma Moodle nos dimos a la tarea de:

- Ajustar contenidos programáticos a los nuevos tiempos, fusionando y suprimiendo unidades temáticas cuando fuera necesario.
- Simplificar y explicitar mejor las consignas pensando en el nuevo contexto de aprendizaje individual.
- Orientar y generar contenidos que apelaran al desarrollo de las seis dimensiones a partir del uso de la lengua como vehículo de comunicación de la cultura y realidad propias.
- Continuar con la integración de objetivos sociocríticos y socioformativos en cada unidad temática.
- Incluir temáticas motivadoras y retadoras.

Tabla 1. Ejemplos de cambios en los contenidos.

En presencialidad		En presencialidad asistida por TIC	
Contenido	Objetivo	Nuevo contenido	Objetivo
Intercambio de información personal en parejas en contextos artificiales.	Integración de habilidades comunicativas.	Intercambio múltiple de información personal en contexto de emergencia	Usar las habilidades comunicativas para la comunicación de la realidad propia y de sus pares.
Expresión de la experiencia simple	Expresión del cambio en diversos asuntos ambientales	Expresión de la experiencia problemática personal y colectiva	Expresión del cambio ambiental y social en el contexto de emergencia.
Descripción de actividades rutinarias de personas cercanas.	Expresión de las rutinas y actividades de ocio.	Descripción reflexiva de la cotidianidad compleja de comunidades indígenas y otras minoritarias	Comparación reflexiva e integral de las seis dimensiones del desarrollo humano.
Consignas simples y concisas, poco material de apoyo	Proceder con apoyo directo del docente y sus pares.	Consignas detalladas y claramente explicadas en diferentes formatos, tutoriales y recursos diversos, ejemplos.	Garantizar el acceso a todos los dispositivos y calidad de conexión, brindar soporte técnico permanente e instructivos paso a paso.

4. Fortalecimiento de la interacción y comunicación

Durante la transición a entornos virtuales de aprendizaje, la comunicación en nuestros cursos tomó relevancia en tres ejes: la presencia del docente, el trabajo colaborativo y los procesos de retroalimentación.

Aunque ya existían canales asincrónicos, consideramos que la no presencialidad afectaría notoriamente las dinámicas comunicativas desde la cercanía. En palabras de Aguilar y del Valle “En el aula todo es más predecible, en ella cada quien sabe su papel y las incertidumbres parecen haberse ido de permanentes vacaciones” (2016, p. 5).

Teniendo en cuenta que la comunicación es un pilar fundamental de la enseñanza remota se establecieron diversos canales que permitieran la interacción entre pares y profesor-estudiante. Con este fin se usaron:

- Mensajería instantánea (whatsapp, telegram): aprovechamiento de gratuidad en zonas rurales para estudiantes con uso exclusivo de móvil.
- Mayor uso del correo electrónico institucional: soporte de Google suite.
- Red de apoyo a pares: estudiantes con mejores condiciones de conexión asisten a estudiantes con limitaciones de dispositivos, conectividad.

En cuanto al trabajo colaborativo, este se potenció como herramienta de motivación y de cohesión de grupo en el marco de las circunstancias emocionales en juego. Apostamos por fomentar de manera casi exclusiva el trabajo colaborativo considerando experiencias exitosas en contextos de enseñanza remota como la compartida por Alves y colaboradores en 2016. (ver metodología).

En el proceso de retroalimentación se evidenció la necesidad de hacerlo de manera más elaborada, ya que en la nueva modalidad no existirían las mismas oportunidades comunicativas para este fin. Por tanto, se acordó un mayor grado de elaboración de la información que se ofrece al estudiante, es decir, ser más específicos sobre qué y cómo se está aprendiendo, así como brindar ejemplos y referencias múltiples que permitan la propia reflexión y autoevaluación. Por otra parte, es crítico, para obtener buenos resultados en los procesos de coevaluación y autoevaluación el tener muy claro el significado y diseño de estrategias para, en palabras de Sadler (1989) citado por Lezcano y Vilanova (2017) “disminuir distancias entre lo realizado y la expectativa”.

En nuestro caso particular, decidimos poner a prueba la herramienta CoRubrics (Google) para posibilitar la coevaluación y autoevaluación instantáneas (que antes se realizaban en clase presencial) apoyadas por hojas de cálculos y formularios que son de uso frecuente por parte de los estudiantes. De igual manera se hizo uso de las salas para grupos pequeños en las diferentes aplicaciones de videollamada.

Estas coevaluaciones y autoevaluaciones instantáneas coinciden con lo que afirman Lezcano y Vilanova (2017) sobre la tecnología como apoyo a estos procesos. De acuerdo con las autoras, la tecnología “permite que la evaluación sea verdaderamente continua, permitiendo devoluciones rápidas individuales y grupales” (p. 10).

5. Metodología

Como resultado de la revisión y curaduría de los métodos previamente implementados frente a los principios del MPD en la nueva modalidad se intervinieron los roles, la interacción-trabajo colaborativo y los proyectos de aula desarrollados en cada nivel de competencia. Además, se incluyó un nuevo elemento: la gamificación como apoyo a la práctica grupal y la evaluación formativa.

6. Roles

6.1. Nuevo rol del estudiante

Para hacer posible el propósito de formación integral en este nuevo contexto el estudiante enfrentó cambios en su accionar y se vio obligado a asumir nuevas dinámicas de manera inconsulta, súbita y accidentada en algunos casos las cuales le plantearon retos considerables. Por una parte, con fines de adaptación necesitó el fortalecimiento de su inteligencia intra e interpersonal para hacer frente a los desafíos. Por otra, en el desarrollo de los cursos tuvo que llevar a cabo un proceso de aprendizaje ahora casi autodirigido, en el cual asumiría mayor responsabilidad y para el cual requería igualmente ser más disciplinado y organizado. En ambos casos el MPD invita a integrar las dimensiones del desarrollo humano en su formación haciendo énfasis en una participación y crítica tanto en el contexto educativo como el social, y frente a su proceso de formación un sujeto que “esta en capacidad de ser cada vez más autónomo y dispuesto a adquirir mayor grado de responsabilidad” (MPD, 2018, p. 54)

6.2. Nuevo rol del docente

El MPD promueve un rol docente eminentemente orientador, quien junto a sus estudiantes “Conforma una comunidad académica alrededor de los saberes y el desarrollo de sus proyectos de vida” (MPD, 2018, p. 50). Así, en contexto de presencialidad asistida por TIC reconocemos que toma mayor importancia el rol de mediador y acompañante de los procesos de formación. De igual manera, encontramos el reto de desarrollar un papel docente generador de ideas e innovador de prácticas, siendo uno de los desafíos del contexto la enorme misión de incentivar en los estudiantes la capacidad creativa.

Al no contar con un contacto físico con los estudiantes los docentes nos vimos representados en las consignas, materiales y recursos que se dispusieron en los cursos, quedando relegado en la mayoría de los casos a nuestra voz como única presencia afectiva con nuestros estudiantes.

Por lo anterior, los cambios implicaron el paso de un docente omnipresente y casi que controlador absoluto del proceso a un docente acompañante y guía promotor de la autonomía y la autoformación.

7. Aprendizaje colaborativo - interacción

Brindar oportunidades de aprendizaje colaborativo en el nuevo entorno de aprendizaje promovió el desarrollo de competencias y por tanto el desarrollo integral propuesto en el MPD.

Proveer espacios y vías de encuentro combate el bajo desempeño en ambientes virtuales de aprendizaje. Como señalan algunos autores entre ellos Alves y colaboradores a partir de un estudio hecho en 2016, la falta de contacto con los compañeros de clase (sensación de aislamiento) “es la segunda causa de deserción en programas de formación virtuales” (p. 3). Lo que sugiere en un futuro la validez de su hipótesis: cuando estudiantes con habilidades complementarias trabajan juntos se motivan el uno al otro y producen mejor.

Estos escenarios de interacción diferentes y novedosos para la mayor parte de los estudiantes potenciaron los objetivos de desarrollo de la autonomía y autoformación al proponer actividades divergentes que motivaron la creatividad y el pensamiento estratégico. De igual manera estuvieron en sintonía con el propósito del MPD de empoderar al estudiante del proceso. Buscamos por tanto a través de estas propuestas metodológicas hacer al estudiante responsable de su proceso o “transferir el protagonismo de la actividad al estudiante, que es quien debe hacer suya la información y transformarla en conocimiento significativo y funcional para él” (Tourón y Marín, 2019, p. 17).

Con el propósito de fortalecer esta práctica se llevaron a cabo las siguientes acciones:

Tabla 2. Cambios en el aprendizaje colaborativo

En presencialidad		En presencialidad asistida por TIC	
Interacción propuesta	Herramienta(s)	Interacción propuesta	Herramienta(s)
Lluvia de ideas	Cuadernos, apuntes, teléfono celular	Ideación e indagación dinámica	Sección de grupos en videollamada, pizarra digital colaborativa y web
Construcción de textos conjuntos	Editor de texto off-line, computador portátil	Documento en línea, wiki	Google docs, google keep
Diseño de presentación o infografía	Power point off line, creador gráfico en una sola pantalla	Creación de presentación interactiva, infografía viva	Páginas de creación gráfica, productos editables en tiempo real en varias pantallas
Creación y edición de video	Software en computador, una sola pantalla	Creación y edición de video de manera conjunta	Editores en línea con plantillas y recursos enriquecedores y en varias pantallas

8. Cambios en proyectos de aula

Los proyectos de aula se reorientaron hacia el desarrollo integral, haciendo énfasis en las dimensiones afectivas y emocional. Con fines de enriquecimiento de la interacción y el desarrollo de cohesión grupal se recontextualizaron los proyectos a la nueva coyuntura.

Tabla 3. Ejemplos de cambios en proyectos de aula.

En presencialidad		En presencialidad asistida por TIC	
Consigna	Objetivo	Nueva consigna	Objetivo
Indagar por la evolución de dispositivos tecnológicos a lo largo del tiempo.	Expresión de la experiencia simple, pasado reciente con relación al presente.	Reflexionar el cambio actitudinal individual y social desde el pasado reciente.	Compartir la experiencia y sentirse propios. Hablar del entorno familiar, laboral, etc.

Compara hábitos de la niñez con hábitos de adultos.	Expresar hábitos pasados que no se repiten en el presente.	Compara tus dinámicas familiares, académicas, laborales antes y después de la emergencia.	Compartir las emociones generadas en el nuevo contexto, reflexionar la realidad propia y de grupo.
Describe tus actividades diarias.	Expresar la rutina	Describe las rutinas de un grupo social a partir de las seis dimensiones de desarrollo humano	Motivar el análisis desde la integralidad.

9. Gamificación

Considerando la ansiedad y el agotamiento que puede causar el aprendizaje remoto en algunos estudiantes, los docentes acordamos dinamizar actividades que antes eran estáticas y controladas totalmente por el docente mediante la gamificación.

De esta manera, se inventariaron herramientas disponibles para tal fin y se reafirmaron los principios básicos para involucrar el juego (Mecánica, medida, conducta y recompensa) para el diseño de recursos mediante:

- Plantilla prediseñadas de power point.
- Juegos en otras plantillas similares online. (genial.ly)
- Otras interfaces de quizzes interactivos (Wordwall)
- Aplicativos de ejecución colectiva (nearpod)

Todos los recursos diseñados hicieron parte de los procesos de evaluación formativa.

10. Evaluación

Frente a los procesos evaluativos, buscamos aprovechar la emergencia con el propósito de potenciar e implementar procesos de tipo dialogante que respondieran a la consolidación de modelo pedagógico y al tiempo sacaran provecho de las ventajas de la tecnología educativa al respecto.

Primero que todo definimos los propósitos, teniendo en cuenta que se debía flexibilizar como se había hecho con los demás componentes del currículo siempre pensando en el cambio. Como indica Fernández (2018) la evaluación es la herramienta que nos “permite evidenciar cuáles son las necesidades prioritarias” en el proceso educativo y por tanto su fin último es el diseño de estrategias de intervención. (p.3)

Al adaptar las actividades evaluativas al entorno virtual de aprendizaje observamos que incrementó su continuidad: este es un principio importante cuando hablamos de evaluación formativa; consideramos que la evaluación no es un paso independiente del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que se convierte en un proceso transversal y permanente como requisito para que sea fiel fotografía de lo que sucede en el proceso formativo.

De igual manera, las estrategias diseñadas respondieron al principio de integralidad. Diseñamos evaluaciones que permitieran oportunidades reflexivas a partir de todos los frentes desde los cuales se concibe al sujeto en el proceso de formación. Por tanto, estas responden al registro de “fortalezas, los talentos, las cualidades, los obstáculos, los problemas o las debilidades que de manera individual y grupal se vayan dando” (Fernández, 2018, p. 2).

Las actividades evaluativas igualmente se pensaron para provocar la reflexión. Como equipo, no concebimos una real evaluación sin un proceso de confrontación entre los actores. Por lo tanto, la evaluación fue pensada como dialogante con el ánimo de facilitar el encuentro profesor–estudiante, como un espacio recíproco que activa el proceso educativo y dinamiza la práctica pedagógica, reconociendo al profesor y al estudiante como seres de relaciones humanas, de naturaleza plural, crítica, trascendente, temporal y creadora. Este tipo de evaluación dialogante propicia el avance en la construcción de sujetos, pues el diálogo no se centra solamente en el aprendizaje. Con estos principios y propósitos en mente se usaron los siguientes recursos de evaluación formativa en todos los cursos:

Quizes en línea: asincrónicos, de retroalimentación instantánea en Moodle o recursos gratuitos como quizziz, classmarker, etc.

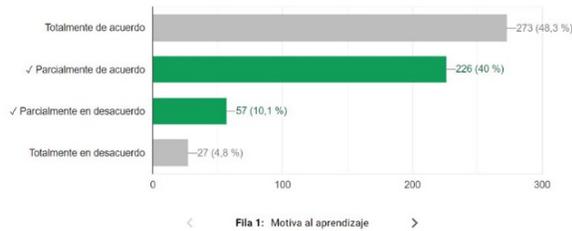
Quizes gamificados: Sincrónicos, colectivos, competitivos y retroalimentados en vivo mediante recursos gratuitos insertados en Moodle como Nearpod, wordwall, entre otros.

Foros y cuestionarios en Moodle: para preguntas abiertas y autoformación.

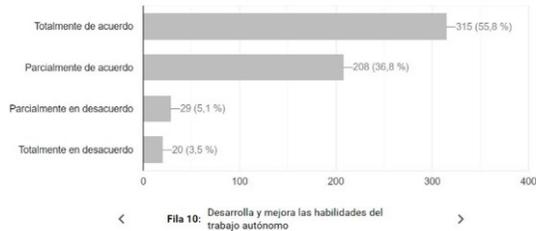
Proyectos de aula: avances, presentaciones, producciones.

Coevaluación y autoevaluación de presentaciones instantánea: herramienta CoRubrics.

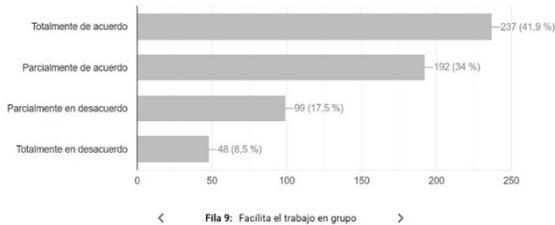
FORMACIÓN VIRTUAL: ENTORNO Y METODOLOGÍA
5 de 565 respuestas correctas



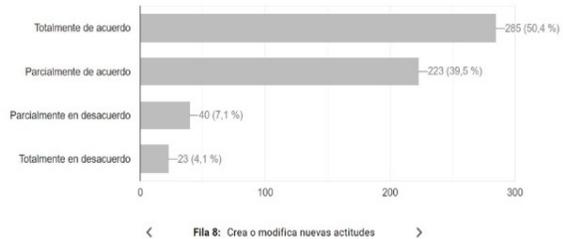
FORMACIÓN VIRTUAL: ENTORNO Y METODOLOGÍA
0 de 565 respuestas correctas



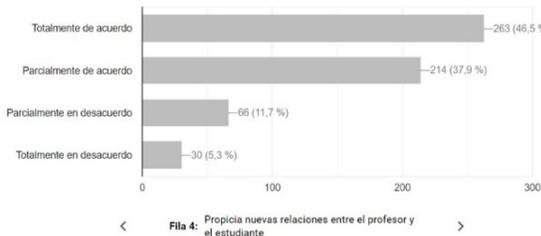
FORMACIÓN VIRTUAL: ENTORNO Y METODOLOGÍA
0 de 565 respuestas correctas



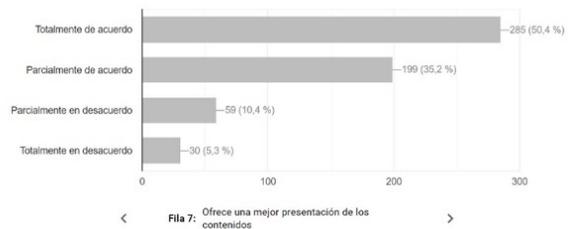
FORMACIÓN VIRTUAL: ENTORNO Y METODOLOGÍA
0 de 565 respuestas correctas



FORMACIÓN VIRTUAL: ENTORNO Y METODOLOGÍA
0 de 565 respuestas correctas



FORMACIÓN VIRTUAL: ENTORNO Y METODOLOGÍA
0 de 565 respuestas correctas



12. Conclusiones

En general, observando la respuesta de los actores del proceso podemos afirmar que en este caso particular, la tecnología fue una aliada más que un inconveniente en el proceso de migración a la nueva modalidad. En el nuevo entorno virtual, las herramientas tecnológicas potenciaron factores cruciales: la comunicación, el trabajo colaborativo y la interacción estudiante-contenido.

En cuanto a la adaptación del modelo pedagógico Dialogante, se evidenció a través de productos de aula que se están haciendo grandes avances en la adopción de este modelo pedagógico por parte de los estudiantes. Muestra de ello también, la amplia aceptación de las nuevas consignas y oportunidades creativas en la instrucción mediada por tecnología.

Sin embargo no se puede negar que el nuevo escenario excluyó a algunos estudiantes debido a sus circunstancias particulares (acceso a equipos y conectividad, contexto familiar y social) que les impidió continuar su proceso de formación de manera exclusivamente virtual.

Es fundamental la planeación estratégica para llevar a cabo un adecuado proceso de migración a la modalidad PAT. Sin un análisis de contexto, inventario de recursos y curaduría de herramientas previas no hubiera sido posible un diseño apropiado para nuestros estudiantes. En este aspecto consideramos que juega un papel importante el rol docente como sujeto flexible, que es capaz de reflexionar su práctica, autocriticarse y arriesgarse a generar ideas y practicas disruptivas.

Bibliografía

- Aguilar y Del Valle. (2016). De lo presencial a lo virtual: caso universidad Metropolitana. *Op-ción*, 32 (9), 17-31.
- Alves, P., Brandão, L. y Alves, A. (2016). Let us learn together! Do complementary abilities foster pair collaboration in web-based learning?. *Frontiers in Education Conference, At Erie*, Volumen 1. DOI: 10.1109/FIE.2016.7757375.
- Coll, C., Mauri, T y Onrubia, J. (2007). Tecnología y prácticas pedagógicas: las TIC como instrumentos de mediación de la actividad conjunta de profesores y estudiantes. *Anuario de Psicología* 38 (3) 377-400
- Lezcano, L. y Vilanova, G. (2017). Instrumentos de evaluación de aprendizaje en entornos virtuales. Perspectiva de estudiantes y aportes de docentes. Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
- Tourón, J. y Martín, D. (2019). Aprender y enseñar en la universidad hoy. Una guía práctica para profesores. Logroño: UNIR.
- Yáñez, B. & Vega, D. (2020). Estrategias de dinamización de la enseñanza online del diseño. *Arte, Diseño E Ingeniería*, (9), 77. doi:10.20868/ardin.2020.9.4125