

La enseñanza de un idioma extranjero: potenciando la interacción y la co-cultura de grupo, en contextos en línea y en vivo.

Karina Estefanía Aguilera Galaz

Universidad Metropolitana de ciencias de la educación

<https://orcid.org/0009-0005-6585-9929>

Karina.aguilera@umce.cl

Resumen

La creciente oferta de cursos a distancia de una lengua extranjera plantea ventajas y desafíos para el profesor y sus estudiantes. El presente artículo, expone el contexto actual de enseñanza de idiomas, sus perspectivas ligadas a la interacción y a la co-cultura grupal y profundiza en las dificultades descubiertas en la experiencia formadora en contextos remotos. Posteriormente, se analiza un compilado de herramientas pertenecientes a las plataformas para clases de idioma, las que, con un uso pertinente, significan un aporte al ambiente propicio de aprendizaje.

Finalmente, propondremos un rol estratégico del profesor de lenguas, quien, al enseñar en la virtualidad, considera enfoques y recursos que fomentarán la participación individual y grupal, e impulsarán el logro de las metas establecidas.

Palabras clave: enseñanza de lenguas extranjeras, clases en línea, enfoque ligado a la acción, interacción, co-cultura.

Teaching a foreign language: enhancing interaction and group co-culture in online and live contexts.

Abstract

The growing supply of distance foreign language courses, poses advantages and challenges for both the teacher and their students. This article, outlines the current context of language teaching, its perspectives linked to interaction and group co-culture, and delves into the difficulties discovered in the educational experience within remote contexts. Subsequently, a compilation of tools belonging to language class platforms is analyzed, which, with relevant use, contribute to a conducive learning environment. Finally, we will propose a strategic role for the language teacher, who, when teaching in virtuality, considers approaches and resources that will promote individual and group participation, and boost the achievement of established goals."

Keywords: foreign language teaching, online classes, action-oriented approach, interaction, co-culture.

1. Introducción

Actualmente y de manera progresiva, la oferta de formaciones a distancia de un segundo idioma se ha acrecentado, pues poco a poco y gracias al perfeccionamiento de las diversas plataformas disponibles, se demuestra constantemente su viabilidad como propuestas atractivas frente a un curso tradicional, por los beneficios que ofrecen en el ámbito de la interconexión.

En este sentido, la modalidad virtual ha cobrado relevancia, pues aporta múltiples ventajas para la adquisición de una lengua extranjera, siendo mayores las ventajas que las desventajas (Garduza Alejandro y Toleda García, 2021). Entre ellas, el acceso a profesores de distintos países, el uso de diversos recursos digitales y la flexibilidad de horarios, destacan como puntos a favor de estos escenarios (Berlitz, 2024).

Frente a esta realidad constatada, nacen reflexiones que giran en torno a interrogantes, entre ellas ¿cuál es el rol del profesor en línea de lenguas extranjeras, y qué aspectos debe salvaguardar para que sus estudiantes puedan aprender en contextos remotos? ¿Cómo aprovechar las herramientas que las plataformas virtuales de enseñanza-aprendizaje nos ofrecen, favoreciendo el avance individual y al mismo tiempo, el avance grupal?

Al ver a la sala dentro de una institución, trasladarse a un aula virtual, los cuestionamientos ya mencionados apuntan más allá del correcto uso de herramientas virtuales y nos llevan a considerar aspectos importantes en vista de la creación de un ambiente propicio en nuestra clase de lengua extranjera a distancia y en vivo.

En el presente artículo expondremos elementos conceptuales y prácticos que emergen de la experiencia formando en línea en cursos de lenguas extranjeras, y además, compartiremos una serie de análisis y reflexiones a modo de propuesta, que pretende, por una parte, responder a las preguntas planteadas y, además, propiciar la interacción de una clase a distancia y en vivo de idiomas, potenciando la co-cultura grupal.

2. Desafíos y dificultades usuales en escenarios de enseñanza-aprendizaje remotos

Muchos de los desafíos a los que debemos hacer frente en contexto de aprendizaje remoto, pueden trabajarse y mejorarse al ser identificados, por tal razón, mencionaremos situaciones que pueden influir en el correcto avance de las clases en línea y en vivo, con el fin de ilustrar la realidad de muchos cursos que pueden verse frustrados por actitudes y falta de comprensión de los roles de cada uno de sus integrantes. Dichos ejemplos provienen experiencias reales y de estudios con especial interés en la didáctica de clases en línea de lenguas extranjeras.

Primeramente, una de las situaciones más frecuentes que podemos exponer, es el complejo trabajo con integrantes de un grupo, que no desean o no se encuentran en condiciones de cooperar con su plena presencia en las sesiones de clase. A modo de ejemplo, identificamos a aquellos estudiantes que no muestran su rostro o no activan su cámara. Este panorama entorpece el rol del profesor de idiomas, pues le impide distinguir el aspecto no verbal proveniente de sus estudiantes, una pista importante del correcto desarrollo de los aprendizajes.

Además, la ausencia de expresiones faciales o gestos, dificulta el seguimiento del aprendizaje en línea, lo que podría incidir en la correcta interacción pedagógica (Hampel y Stickler, 2012; González-Lloret, 2020).

Otras instancias complejas a las que se debe hacer frente, son las escasas oportunidades de intervención dentro de un grupo en línea numeroso, ya que, si la relevancia de los turnos de habla no se incentiva desde el inicio del proceso o existe una falta de consciencia sobre la adopción de un rol activo y respetuoso por parte de todos los participantes, probablemente se frenará el avance individual y también el grupal. La participación poco equitativa y mínima gestión de turnos en este tipo de contextos, limitan las oportunidades de producción oral, favoreciendo la pasividad (Dabbagh, 2020; Hoven, 2021).

Diversos estudios que se han desarrollado especialmente desde el periodo de confinamiento hasta la actualidad, han expuesto la dificultad que presenta la falta de contacto humano significativo en los contextos de aprendizaje remotos, siendo la causa de aparición de ansiedad y miedo a cometer errores frente a personas que por lo general, no se conocen presencialmente. De este modo, la comunicación se ve afectada y el miedo a las equivocaciones, disminuye la seguridad respecto de los avances personales.

Vinculado a lo anterior, esta distancia interpersonal también puede provocarse entre profesor y estudiante, la que se vuelve crítica en instancias clave como las de retroalimentación, donde debemos por ejemplo valorar avances, identificar y presentar al estudiante sus falencias, entre otras consideraciones. En este punto es imprescindible reforzar la auto percepción y motivarlo a continuar dentro de un clima de confianza, pues es cuando puede aparecer la frustración que lo lleve a desistir de su meta.

Como último inconveniente, plantearemos el avance desigual hacia los objetivos esperados en el curso, lo que puede tornarse mucho más evidente en contextos remotos, dado que, como ya hemos mencionado, estos ambientes permiten esconderse fácilmente con pretextos tales como, la falta de conexión, los desperfectos de cámara o micrófono, entre otros. Pérez-López, Vasquez-Atochero y Cambreo-Rivero (2021) señalan que las formaciones en línea pueden dificultar el seguimiento del progreso de los estudiantes, situación que generaría diferencias en el ritmo de aprendizaje y pondría límites en la participación de quienes presentan mayores dificultades.

A pesar de reconocer que los obstáculos propios de las clases de idiomas son múltiples, tanto en el aula presencial como en la virtual, es relevante remarcar que la naturaleza de ellos, no proviene exclusivamente del reto que significa estudiar y adquirir un sistema lingüístico nuevo, sino que también las posibles trabas, surgen de aspectos mucho más amplios, como son las motivaciones personales, la seguridad en sí mismo, la resiliencia al momento de cometer errores, la dinámica grupal positiva o negativa, el correcto uso de la tecnología a favor del aprendizaje, entre otros. Es por ello que hemos compartido los contratiempos más comunes, con el fin de que cada profesor y cada participante de la clase los tenga en cuenta desde el inicio de los procesos y los trabaje de forma consciente.

3. Perspectivas a considerar en las clases de idioma en línea

En el área de la didáctica de lenguas extranjeras, se trabaja actualmente en torno a objetivos que apuntan al desarrollo de las competencias orales y escritas, cuya adquisición permitirá a los estudiantes debutantes, comprender y hacerse comprender de manera progresiva. Junto con ello, la consciencia de la existencia de otro, al que escucho, al que leo y con quien trabajo en conjunto, se vuelve la base de una clase de idioma actual, que apunta a la comunicación y a la acción. De esta forma, la libertad y la autonomía que los entornos de aprendizaje a distancia ofrecen, perfilan a un profesor que guía. Salinas, De Benito, y Lizana (2011) sostienen que el profesor en línea, constantemente propicia dinámicas interactivas y cooperativas entre todos los integrantes del grupo clase, saliendo del rol convencional de emisor de información, para transformarse en un facilitador de instancias de aprendizaje. Bajo esta mirada, además de reconocerse que la intervención de un profesor nunca debe desaparecer dentro de un entorno virtual, se refuerza la idea de que este tipo de formaciones representan un papel retador para quienes enseñan una lengua extranjera, pues se enfrenta a un desafío significativo, el de propiciar el desarrollo de dinámicas que acerquen a su grupo al cumplimiento de la tarea esperada, explotando incluso sus posibles diferencias.

Velásquez (2019, p. 9) señala que:

“... parte del proceso de aprendizaje es colaborativo y en él intervienen los distintos miembros del grupo, los cuales con frecuencia son personas de distinta clase social, edad, estado civil, experiencia laboral, lugar geográfico, segmentación laboral, cultural, entre otras, elementos que pueden generar la diferencia en una discusión motivada por el docente, pues si no se aprovechan estas circunstancias, se estaría perdiendo una gran oportunidad de transferir conocimientos y experiencias a los demás miembros de la comunidad de aprendizaje”.

3.1 El Enfoque ligado a la acción en la enseñanza de idiomas extranjeros.

En la actualidad, los enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras ponen en valor al rol activo de los estudiantes, hecho que, a lo largo del proceso, hará que los aprendizajes sean significativos. Es por ello que la acción debe ser considerada de alguna manera en las actividades planteadas en los espacios remotos, pues actualmente en el área de enseñanza-aprendizaje de lenguas, se estima que los integrantes de una clase son individuos que utilizan o utilizarán el idioma, en un contexto social. Bajo este prisma, el usuario de una lengua, debe desarrollar y cumplir con tareas en la lengua meta, dentro de un ámbito definido en interacción con otros. A pesar de que las razones para aprender una lengua son variadas, y van desde el simple placer de conocer algo nuevo, hasta una necesidad clara de comunicar y desenvolverse en un espacio extranjero, por ejemplo, por motivos de movilidad estudiantil, migratorios, laborales etc, tras cada uno de dichos propósitos, el intercambio con otras personas es central, al momento de desarrollar competencias y alcanzar resultados.

El Consejo de Europa (2001), en el marco común europeo de referencia para las lenguas, documento que propone un estándar internacional en el área, entre otros aspectos, describe de forma minuciosa los niveles de competencia lingüística en una escala bien definida, que abarca desde el nivel debutante, al nivel avanzado, e igualmente entrega diversas concepciones relacionadas con la enseñanza, aprendizaje y evaluación. Con el correr de los años y el avance de estudios en torno a la didáctica de enseñanza de idiomas y las necesidades de aprendizaje en un mundo globalizado, este referente, ha considerado progresivamente en sus ediciones, diversos enfoques que en el presente se centran mayoritariamente en el terreno de la acción.

El Consejo de Europa (2001) indica que:

“El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto”.

Conforme a ello, la clase actual, a distancia y en vivo de una lengua, propende a la iniciativa de cada estudiante y a la interacción con su grupo, movilizand o herramientas y desarrollando habilidades distintas a las consideradas en enfoques tradicionales que se basaban en traducir, en analizar a profundidad el sistema lingüístico o en potenciar algunas de las competencias escritas y orales en detrimento de otras. El actual enfoque es mucho más amplio e integral, considerando contextos sociales y tareas concretas que llevar a cabo en la lengua meta.

3.2 Componentes del aspecto cultural

Dentro de la didáctica de las lenguas y culturas, Puren (2002), propone la existencia de diversas vertientes del aspecto cultural que se trabaja comúnmente de forma transversal

Aguilera Galaz, K. E. (2026). La enseñanza de un idioma extranjero: Potenciando la interacción y la co-cultura de grupo, en contextos en línea y en vivo. *Revista de Orientación Educacional*, 42(77). 46-66 en el contexto de enseñanza-aprendizaje. Estas vertientes consideran matices interesantes de analizar, pues amplían el estereotipo del ámbito cultural que se expone en una clase de idioma.

Este planteamiento, permite el desarrollo de futuras habilidades que, de ser potenciadas en el aula, pueden convertirse en herramientas sólidas para cada estudiante, incluso en su vida cotidiana, argumento que desarrollaremos en los siguientes apartados.

En tal sentido, el autor nos presenta a la cultura en la clase de lengua extranjera, con subdivisiones claras, que abordan primeramente, la meta cultura, que se refiere a plantear los datos culturales evidentes, como lo son, fechas importantes, lugares y personajes icónicos, entre otros. Luego las demás, como lo son, la transcultura, la intercultura, la pluricultura, hasta llegar a la co-cultura. Para fines de la temática abordada en este escrito, nos centraremos en el último ámbito co-cultural de un grupo, que será caracterizado más profundamente en los apartados posteriores.

3.3 La interacción

La realidad de trabajar con grupos de estudiantes y conjugar sus contextos individuales en paralelo a la dinámica grupal, es el principal desafío de un profesor de idiomas, aún más en la virtualidad.

A diferencia de otras disciplinas y de formaciones que se llevan a cabo de manera autónoma, existen algunas que se complementan en gran medida con clases expositivas, caracterizadas por sus breves espacios de interacción, a través de preguntas y retroalimentaciones limitadas a foros, los idiomas extranjeros necesitarán de la interacción y cooperación constantes, pues, a través de ellas, se manifiesta el alcance de los aprendizajes. Bajo esta premisa, se hace evidente la relevancia de propiciar interacción, teniendo en cuenta dos importantes aspectos: la construcción conjunta de una cultura de grupo y el trabajo colaborativo que esta cultura grupal lleva consigo. En la enseñanza de lenguas, estos dos componentes de la interacción cumplen un rol determinante, tanto en escenarios presenciales como virtuales; sin embargo, en estos últimos, su organización y calidad pueden facilitar u obstaculizar significativamente el aprendizaje (Hampel y Stickler, 2012).

Dada la evolución de los enfoques de enseñanza de lenguas extranjera, la interacción va tomando cada vez mayor protagonismo. En concordancia con aquello, este cambio también se refleja en el MCER (2020), que en su texto más actual, presenta el concepto de competencia comunicativa de manera mucho más amplia que en ediciones anteriores, al incluir la interacción en línea como una actividad comunicativa clave, destacando además, procesos de co-construcción del significado, en contextos digitales y multimodales.

4. Metodología

En el presente apartado se expondrá en primera instancia una tesis sobre la importancia del desarrollo, por parte del profesor de lengua extranjera grupal y en línea, de dos aspectos: la interacción en el aula virtual de clase en vivo y la creación de una co-cultura de grupo. Se ahondará en propuestas de autores que consideran ambos ámbitos, para articularlas con los desafíos ya mencionados. Finalmente, se presentará un análisis de las herramientas más utilizadas en plataformas en línea para la realización de clases en vivo, a la luz de la experiencia en dichos escenarios, en concordancia con los actuales enfoques de enseñanza y las nociones de co-cultura e interacción. Todas las reflexiones expuestas, provienen de una mirada práctica y consideramos que crearán el ambiente propicio para el correcto logro de los objetivos propuestos en las clases.

4.1 Interacción en el aula virtual

El aprendizaje de idiomas, con el correr de los años, ha ampliado su perspectiva de enseñanza, dando cabida a la interacción en contextos sociales. Históricamente, las clases de lenguas datan de la Antigüedad, con la enseñanza del latín y el griego, adoptando una visión desde el saber. Las lenguas se estudiaban para entender su funcionamiento y estructura, desarrollar habilidades intelectuales y acceder a la literatura, aspectos que enfatizaban en la clase misma el estudio profundo de la gramática y el desarrollo de la traducción. Desde esta mirada, la interacción en el aula se basaba en consultas al profesor y resolución de ciertas interrogantes ligadas, por ejemplo, a la morfología. La lengua en uso dentro de la sala y medio de comunicación del profesor con sus estudiantes, era la lengua materna, observando a la lengua extranjera como objeto de estudio. Richards y Rodgers (2001) señalan que “el objetivo fundamental del método gramática-traducción, es capacitar a los estudiantes para leer literatura en la lengua extranjera mediante el uso de reglas gramaticales y práctica de la traducción” (p. 5).

Con el tiempo, esta perspectiva fue mutando, pues poco a poco la necesidad de interactuar, se hizo evidente. Dentro de esta dinámica, de forma inherente a la interacción, el usuario se enfrenta al cometido de poner en uso esta lengua meta, la que antaño había sido estudiada como un objeto y observada desde lejos. Es así, como transitamos de un saber, a un saber hacer, donde fue necesario incorporarla dentro del sistema de comunicación de los usuarios que la estaban aprendiendo. Bajo esta perspectiva, nacen una serie de consideraciones y preocupaciones por parte de los profesores, dado que, en este nivel, al necesitar interactuar en el idioma extranjero con otro, tener claridad respecto del mensaje transmitido es fundamental y la práctica ya se consideraba como una parte de la clase. Es así como la corriente apuntó hacia la pulcritud de la producción, dado el deseo de articular, pronunciar y crear mensajes que sean perfectamente contruidos y bien comprendidos por el otro, de la forma más cercana a la de un hablante materno. De esta forma, enfoques como el llamado audio- oral o audio-lingual, vieron su apogeo, insistiendo en la relevancia de una preparación fonética de primer nivel, para lograr ser comprendido. Richards y Rodgers (2001) precisan que “el objetivo del método audio-lingual es que los estudiantes produzcan respuestas correctas y precisas en la lengua meta, desarrollando hábitos lingüísticos mediante la repetición y una pronunciación lo más cercana posible a la de los hablantes nativos” (p. 58).

Compartiendo esta misma lógica, posteriormente, se avanzó hacia el método directo, que consideró que la mejor forma de aprender un idioma extranjero, es utilizando la lengua meta

Aguilera Galaz, K. E. (2026). La enseñanza de un idioma extranjero: Potenciando la interacción y la co-cultura de grupo, en contextos en línea y en vivo. *Revista de Orientación Educacional*, 42(77). 46-66

la mayor parte del tiempo en las sesiones, lo que relegó a la lengua materna a ser prácticamente inexistente en el aula. En dicho marco, las clases en el idioma extranjero sí buscaban en gran medida la interacción y la comunicación, sin intermediarios para transmitir un mensaje. Si no conozco la palabra, hago la consulta en la lengua meta, se explica en el idioma extranjero el concepto que necesito o que se desea mencionar, se utiliza imágenes que puedan reforzar una idea, entre otras técnicas empleadas por profesores y sus estudiantes. Según Richards y Rodgers (2001) el método directo plantea que se enseñe mayormente en la lengua extranjera, propiciando asociar directamente forma y significado, utilizando para ello, demostraciones, explicaciones de contexto e incluso, imágenes, con el fin de evitar el uso de la lengua materna.

Entre los años 70 y 80, se acogió la necesidad de los usuarios hacia la correcta transmisión de un mensaje y que este sea comprendido por un otro, primando así, el comunicar. Con el enfoque comunicativo, se comenzó a considerar que todo tipo de estrategias, lingüísticas o paralingüísticas pueden reforzarse en un diálogo, mientras locutor e interlocutor así lo acuerden de forma tácita. El tomar riesgos, como inventar un concepto, no fueron más vistos como un error, sino como una estrategia, que te permite entregar una idea para que sea comprendida, favoreciendo de esta forma a la comunicación. Brown (2007) indica que, en el enfoque comunicativo, el objetivo principal es transmitir de forma significativa el mensaje, y los errores que puedan cometerse, son parte del proceso natural de desarrollo de la competencia comunicativa e incluso, podrían representar una estrategia para negociar significados.

En este recorrido vemos claramente que los focos han variado, debido a los cambios en las necesidades de los usuarios. La interconexión, en épocas pasadas era mucho menor y se desarrollaba con muchas más dificultades que en la actualidad. Si bien la migración ha existido en diversos periodos de la historia, estos procesos se han acrecentado en el mundo globalizado del siglo XX. Desde ahí se transita, de un aprendizaje más bien teórico, a uno donde el uso del idioma extranjero debe ser efectivo, gracias al desarrollo de las 4 habilidades que serán utilizadas en contexto. La comprensión y producción oral, comprensión y producción escrita, son parte de las cuatro competencias, que nos permiten participar en situaciones comunicativas y sociales.

El Consejo de Europa (2001) indica que el uso de una lengua considera las acciones que realizan las personas como individuos y como agentes sociales, desarrollando competencias, para producir y recibir textos en relación con temas, en ámbitos específicos. Señala además que, en los contextos actuales, la interacción oral ha tomado mayor relevancia, en vista de los requerimientos de comunicación inmediata que requiere la movilidad.

Ya el enfoque comunicativo ha entregado pistas de crear consciencia de la existencia de otro que se encuentra detrás de cada acción lingüística, quien será el destinatario del mensaje. Actualmente, la perspectiva ligada a la acción, nos presenta la necesidad de llevar a cabo tareas en la lengua meta, circunscritas en contextos reales. Por ello, en la sala de clase se enseña, pero al mismo tiempo se muestra la relevancia de prever objetivos de aprendizaje contextualizados, y junto a ellos, presentar las tareas que permitirán lograrlos.

Dentro de las posibilidades de clases de una lengua extranjera, existen los escenarios que son individuales, como las clases privadas o particulares, plataformas de aprendizaje en

Aguilera Galaz, K. E. (2026). La enseñanza de un idioma extranjero: Potenciando la interacción y la co-cultura de grupo, en contextos en línea y en vivo. *Revista de Orientación Educacional*, 42(77). 46-66

autonomía, entre otras. De igual forma, encontramos una innumerable opción de clases grupales, para quienes desean o necesitan una mayor práctica en interacción con otras personas. Es allí, en la última instancia interactiva, donde se debe aprovechar cada momento dedicado a comunicar e interactuar con el profesor y con los compañeros, con el fin de, por ejemplo, reaccionar en el idioma extranjero cuando eres interpelado, o con la idea de aprender con el ejemplo de las intervenciones de tus compañeros de clase o a través de la misma convivencia, habituarse a actuar en conjunto. La co-acción, hace referencia a actividades tales como, realizar una investigación y presentarla en grupos, organizar alguna salida a terreno, responder a una entrevista, a modo de ejemplos. En todos estos casos es la lengua extranjera el componente transversal que media la comunicación y nos permite a través de ella, llevar a cabo la tarea y cumplir objetivos.

En suma, la interacción se vuelve muy relevante actualmente, aún más en el aprendizaje remoto de lenguas, pues ya sabemos que no basta con estudiar un sistema lingüístico, sino que resulta vital que los públicos, usuarios lingüísticos, exploten un saber hacer conjunto.

4.2 La co-cultura de grupo

La co-cultura, es identificada como el conjunto concepciones que los estudiantes de la clase de lengua van creando entre sí y que les pertenecen solamente a quienes forman parte de ese grupo, las que acuerdan en el proceso y se comparten en la acción. Es una dinámica muy propia de cada grupo, que define normas, significados y formas de interacción compartidas y consensuadas.

Por consiguiente, el componente de la co-cultura se considera como eje en el presente artículo, pues tiene muy en cuenta el contexto que podría generarse en una clase en línea en vivo, donde participarán diferentes personas que deben actuar e interactuar. Puren (2014) la define como un componente del aspecto cultural, que estudiantes de diferentes culturas deben fabricar y utilizar juntos, al llevar a cabo un proyecto en común. Es así como en este escenario, construir de forma conjunta, comportamientos, sentidos, prácticas culturales, llevarán a que el avance de todos, sea observable y significativo.

El considerar espacios de trabajo grupal, en escenarios en línea, no suele ser evidente, el crear un espíritu de grupo y una co-cultura, tampoco lo es, sin embargo, son planteamientos que creemos, permitirán a los participantes de la clase en línea y en vivo, establecer un marco común de participación. Tanto la consciencia del rol individual como la del rol grupal, podrán contribuir a esta labor. Propiciar en las sesiones cuestionamientos individuales, del tipo: ¿Cuáles son mis expectativas y objetivos? ¿qué estrategias de estudio necesito? ¿qué condiciones son necesarias para concentrarme en esta clase? ¿Cuál es la actitud que debo adoptar en estas clases? y también grupales, a través de preguntas como: ¿de qué forma organizaremos las tareas de grupos? ¿qué rol cumple mi compañero y qué rol cumplo yo dentro de este proceso conjunto de aprendizaje? ¿Aceptaremos o penalizaremos el uso de la lengua materna? ¿interrumpimos al escuchar errores? son parte de una reflexión que debe ser guiada y apoyada por el profesor en línea, pero decidida por todos quienes participen. Ese tipo de construcciones, son las co-culturales.

Dentro de lo grupal, por una parte, es vital crear un ambiente de confianza y respeto, que permita que todos puedan expresarse y participar para avanzar. Es así como aparece la preponderancia de crear reglas de la dinámica o ambiente de clases, como establecer la

Aguilera Galaz, K. E. (2026). La enseñanza de un idioma extranjero: Potenciando la interacción y la co-cultura de grupo, en contextos en línea y en vivo. *Revista de Orientación Educacional*, 42(77). 46-66

manera en que se pedirá la palabra o la importancia de la escucha del otro, la puntualidad, la necesidad de llegar a consensos, y así poder realizar trabajo en equipo, entre otros.

Por otro lado, bajo el prisma del trabajo grupal, se hace necesario establecer y poner en evidencia los objetivos en común, y es justamente el profesor quien servirá de mediador, para que sus estudiantes, a pesar de encontrarse en lejanía, se descubran, establezcan algún tipo de interés común, que los acerque y les permita interactuar y co-construir una cultura grupal con agrado y mayor confianza. Los objetivos de aprendizaje compartidos, basados en el logro de un grado de manejo de la lengua, son los que habitualmente se exponen en los programas de cada curso, y los que se exponen al inicio del proceso como metas concretas de aprendizaje, los que son aceptados por todos quienes participan. Sin embargo, además de conocer dichos objetivos de formación, se vuelve necesario el comprender que esas metas se pueden reforzar, nutrir y expresar en actitudes que el profesor debe destacar, como los son: el aprovechar la clase de forma activa en favor de la práctica; contribuir a la creación de un ambiente basado en la lengua meta que generalmente no pueden encontrar fuera de la clase; cooperar con materiales propios que puedan ser útiles para todos; animar a quienes cometen errores o a quienes no se atreven a intervenir. El poner de manifiesto este gran objetivo común, curricular y las actitudes de grupo, transversales, que contribuyen a su logro, potenciará en los estudiantes el alcance de esta meta concreta, que deberá ser respetada con la contribución de cada uno. El espíritu de grupo conlleva comprometerse con su compañero y crear consciencia de que mis acciones pueden afectar a la realización del objetivo. Por ello, el marco actitudinal, forma parte de la co-cultura que crearán en el proceso de aprendizaje.

4.3 Herramientas presentes en las plataformas en favor de la interacción y la co-cultura

A continuación, se presentará un cuadro que expone las herramientas de libre acceso que poseen las plataformas más usuales en los contextos de clases remotas, las que se analizarán brevemente desde la perspectiva de su aporte a la clase de lengua extranjera, que puedan motivar a la creación de la co-cultura grupal y/o de la interacción entre participantes.

Herramienta	Aporte a la co-cultura grupal	Aporte a la interacción entre participantes.
Micrófono y cámara	X	X
Levantar la mano	X	X
Reaccionar	X	
Chat	X	X
Votaciones o encuestas	X	X
Salas de grupo	X	X
Sala principal	X	
Compartir pantalla	X	
Pizarra virtual	X	

Grabación de la sesión	X	
------------------------	---	--

Cuadro 1. Herramientas comunes, presentes en las plataformas utilizadas para clases de idioma en línea. Fuente de elaboración propia.

Al trabajar en una clase en línea, son múltiples los aspectos a tener en cuenta, dentro de ellos, al intentar aprovechar al máximo las herramientas disponibles, se puede potenciar los avances lingüísticos de los estudiantes. Si consideramos el conjunto de diversas plataformas de las que se dispone para una clase de lengua extranjera en vivo, podemos mencionar varias ventajas en comparación a una clase presencial, pues en estos escenarios, pondremos en uso múltiples recursos presentes en internet, los que nos acercan enormemente a la lengua y cultura que se está aprendiendo. En una clase presencial, debemos crear un ambiente especial, como el implementar en nuestros salones elementos que nos permitan proyectar imágenes, escuchar audios, los que no siempre están a disposición de forma permanente en los distintos recintos educativos. En cambio, al encontrarnos en línea, se hace evidente que este tipo de recursos, como documentos creados con matiz didáctico o documentos auténticos, serán la base para las diversas actividades que ahí se desarrollarán.

Las implicancias del uso de las herramientas que analizaremos, muchas veces pueden ser pasadas por alto al intentar favorecer la interacción y la co-cultura grupal en clases de idiomas. Por ello, a partir de la experiencia en clases en vivo, se describen algunos usos y su potencial para desarrollar un enfoque ligado a la comunicación y/o a la acción.

El uso de la cámara y micrófono en una clase en vivo, bajo condiciones más o menos convencionales, representan a las herramientas básicas y fundamentales para el desarrollo principalmente de la interacción. El motivar a los estudiantes a mostrar su rostro es la base para poder iniciar este tipo de clases. El poder verse, es importante tanto para el profesor como para los estudiantes pues los acerca y les recuerda que el espacio está siendo ocupado por otras personas. En cuanto al aprendizaje de un idioma, precisamente en el área fonética y articulatoria, la cámara actividad nos permite visualizar articulaciones, lo que es muy relevante. Al mismo tiempo, su buen uso, hace consciente a quienes participan de la clase de idioma, de la importancia de estar atento a los demás dentro de la situación comunicativa, dado que gracias al paralenguaje, se nos permite descifrar con gestos, por ejemplo, la existencia de dudas, incomodidad o, al contrario, de entusiasmo u otros estados que evidentemente influirán en el desarrollo de la sesión. De esta manera, los profesores podremos dar seguimiento, decidir cuándo hacer alguna consulta a modo de retroalimentación, o profundizar en alguna explicación que eventualmente no haya sido bien comprendida.

Desde la experiencia, podemos mencionar que el trabajo de la comprensión oral es una ítem sensible y complejo en estos escenarios remotos y justamente el tener acceso a ver los rostros de los estudiantes, es una excelente posibilidad que darse cuenta que no han comprendido el vídeo que proyecté, pues por ejemplo el discurso tenía un ritmo demasiado acelerado. Sobre todo, en niveles de trabajo que son iniciales, los estudiantes suelen esconder su falta de comprensión de los documentos auténticos audio-visuales, no se atreven a solicitar repetir la grabación, pero son sus gestos los que muestran confusión o incomprensión del recurso utilizado. De la misma manera, podremos saber si es propicio o no lo es, exponer a alguien para llevar a cabo una actividad de interacción, pues las emociones juegan un rol relevante dentro del desarrollo de una clase de idioma extranjero

Aguilera Galaz, K. E. (2026). La enseñanza de un idioma extranjero: Potenciando la interacción y la co-cultura de grupo, en contextos en línea y en vivo. *Revista de Orientación Educacional*, 42(77). 46-66 y finalmente, es relevante respetar si algún estudiante se encuentra cansado, desmotivado, triste, etc, y esos detalles, muchas veces podemos saberlos gracias a la imagen.

El micrófono es evidentemente relevante al desarrollar la expresión oral y poder corregir producción fonética, sin embargo, es fundamental también, al momento de crear conciencia de los turnos de habla, vitales en clases de idioma y en situaciones de comunicación. Este elemento puede iniciar la creación de la co-cultura del grupo, en cuanto al respeto los tiempos y momentos de intervenciones de los participantes.

Suele ocurrir que, en las clases de lengua extranjera, ciertos estudiantes monopolizan la palabra, al ser más seguros de sí o más extrovertidos que el resto, y con su iniciativa, llegan incluso a mermar los momentos de participación de los demás, quienes junto a la posibilidad de apagar su cámara y para no exponer ante todos, su discurso oral, prefieren perder las ocasiones de desarrollo de esta competencia de expresión. Es por ello fundamental que la toma y respeto de turnos sea un aspecto consensuado por el grupo, apoyados por la guía del profesor. Este acuerdo, logrará la confianza de los unos en los otros y mantendrá la motivación, pues sabrán que existen espacios de participación garantizados donde la totalidad del grupo velará por su cumplimiento. Dentro de esta misma mirada, se encuentra la posibilidad de solicitar la palabra con la imagen de la mano alzada, que reafirma la importancia de los turnos y al mismo tiempo permite que el profesor esté constantemente pendiente de las necesidades de los integrantes del grupo curso. Si bien es cierto, la insistente solicitud de la palabra podría llegar a ser agobiante para el educador, el hecho de planificar los momentos para consultas e informárselos a su clase, es fundamental, pues abre un espacio de escucha activa, donde los estudiantes pueden tomar nota de sus dudas en un inicio, para posteriormente aprovechar la instancia dedicada a la expresión de consultas, para intervenir y plantearlas.

Las reacciones con símbolos o emoticones conocidos transversalmente por los usuarios, por estar presentes en estas plataformas y también en redes sociales, son recursos iconográficos que pueden ser utilizados primeramente por el profesor, a modo de ejemplo, para motivar a todos a demostrar sentimientos, estados y reacciones frente a ciertas situaciones que pueden ocurrir dentro de la dinámica de la clase. Se trata de imágenes simbólicas reconocidas de forma transversal, que pueden sobre todo aportar a un clima de grupo positivo y ameno, como el icono de aplausos para felicitar a alguien por una intervención correcta o interesante; los corazones, para demostrar cierto afecto o agrado frente a una participación; el símbolo del lanzador de confeti, para animar los esfuerzos realizados o logros en ciertos hitos; el pulgar hacia arriba o hacia abajo, para expresar aprobación o desaprobación; las lágrimas de alegría, para demostrar que hubo alguna situación divertida; el rostro sorprendido, para expresar asombro frente a algún dato presentado y que no se esperaba. Todas estas reacciones se pueden utilizar para enfatizar aspectos que en general son positivos y es divertido acudir a su uso en la clase de lengua extranjera, pues aligera la disposición de los estudiantes, cuando cometen errores, ya que más que remarcar el error con una cruz, puedo utilizar un emoticón amigable para indicarlo.

Es interesante también mencionar que el uso de emojis, puede ser útil para la clase de lengua, pues podríamos trabajar el léxico de los estados de ánimo a partir de ellos, y sería una actividad que los termine de familiarizar con ese recurso y el puntapié inicial para que los utilicen como reacciones.

De todas formas, no debemos olvidar que nuestra base será mostrar los rostros, sin embargo, el ver a los integrantes del grupo reaccionar, es aún más llamativo y divertido y

Aguilera Galaz, K. E. (2026). La enseñanza de un idioma extranjero: Potenciando la interacción y la co-cultura de grupo, en contextos en línea y en vivo. *Revista de Orientación Educacional*, 42(77). 46-66

puede solamente vivirse en el contexto en línea. Cada una de estas posibilidades de reacción, pasan a formar parte de la clase y aportarán a la co-cultura grupal, pues los hará percibirse inmersos en un ambiente especial, único y propio, a pesar de encontrarse en lejanía o quizás insertos en culturas distintas, han construido un lenguaje iconográfico compartido y mediado por la lengua extranjera.

El chat en la clase de lengua extranjera puede ser un buen complemento, no precisamente para el desarrollo de la expresión escrita, ya que se suele utilizar para la redacción de textos cortos y la competencia escrita, debería ser trabajada en un espacio especialmente dedicado a ella. El chat, se trata más bien de un aporte al espíritu de grupo, pues ahí es donde se irán compartiendo, bajo la lógica de publicación, todas las informaciones interesantes, complementarias a lo que se va aprendiendo en la clase, dentro de ellas datos, consultas, comentarios. En esta área, todos pueden aportar con algún dato o enlace interesante, con una breve pregunta que sea de interés grupal. También se trata de un espacio social dentro de la plataforma, por lo tanto, si hay alguna intervención que no sea de interés general, se puede llegar al acuerdo de realizarla en privado, instancia que también debiese existir. Finalmente, podemos mencionar que es un espacio en el que de igual forma se puede dedicar algún mensaje alentador, el que, a fin de cuentas, siempre favorecerá a lo colectivo, pues al ser intervenciones tipo publicaciones, nace la posibilidad de aprender del mensaje del otro (de sus consultas, de sus errores de escritura, de la información complementaria que se pueda compartir en ese espacio, etc.).

Las votaciones o encuestas, se convierten en otra instancia vital que manejará el profesor, pues representa una herramienta de seguimiento que contribuye a la interacción, en primera instancia. Comúnmente se aplica como una posibilidad de retroalimentación, cuando el profesor desea conocer opiniones y considerarlas en las actividades propuestas. Es así como nos permite monitorear el nivel de satisfacción frente a alguna acción, o conocer niveles de información respecto de alguna temática que será fundamental para el avance en la clase, además de identificar el nivel de comprensión respecto de algún texto. Se puede habilitar la opción de aplicar encuestas, previo al inicio de la sesión o en el momento en que se está dictando la clase, planeando diferentes tipos de preguntas, que pueden ser planteadas en más de un momento durante el bloque de clase. De igual manera, existe las herramientas del temporizador, que nos permite controlar el tiempo de entrega de las respuestas y así llevar un mejor control de los momentos de la sesión. Finalmente, un aspecto relevante a mencionar es que podemos compartir los resultados de los sondeos, de manera más o menos inmediata, lo que permite a los estudiantes, que se encuentren al tanto de los resultados que van apareciendo.

Al analizar el impacto de las encuestas, desde la experiencia, hemos detectado su aporte a la co-cultura grupal, ya que, gracias a ellas, podremos captar los intereses que marcan tendencia dentro del grupo, su sentir general, para finalmente, en conjunto, tomar decisiones pedagógicas.

Las salas de grupo, representan otro escenario que puede ser integrado en una clase de idioma en línea, pues ellas nos ofrecen una instancia concreta de interacción, distinta a la que se produce en la sala principal, donde principalmente es interacción unidireccional, estudiante-profesor. En las diferentes salas, hemos observado que se puede llevar a cabo una interacción entre pares, hacia múltiples direcciones. Esta actividad significa un momento de independencia grupal, dado que es un espacio que los separa del profesor, quien puede ingresar en momentos puntuales, durante tiempos acotados para verificar el correcto desarrollo de alguna actividad, identificar en qué punto de desarrollo de la tarea se

Aguilera Galaz, K. E. (2026). La enseñanza de un idioma extranjero: Potenciando la interacción y la co-cultura de grupo, en contextos en línea y en vivo. *Revista de Orientación Educacional*, 42(77). 46-66

encuentra el equipo, aclarar dudas que puedan surgir o detectar elementos que les impide el avanzar, etc. Se trata de momentos de interacción mucho más certeros entre pares, los que, al ser distribuidos de forma aleatoria o intencionada en equipos pequeños, tendrán más opciones de intervenir e interactuar, y según lo observado en la práctica, ocupan un tiempo mucho más significativo que en la sala principal, donde es principalmente el profesor quien tiene la palabra.

Antes del momento de ingreso a las salas, es fundamental que las consignas sean comprendidas. Por parte del profesor, se necesita claridad respecto de, principalmente, ¿qué se debe hacer? ¿Cuáles son los pasos necesarios? ¿Con cuánto tiempo se cuenta? ¿Qué roles debería cumplir cada uno en el desarrollo de la tarea? Despejando dichas dudas, el ingreso a las salas será mucho más confiado y con foco en el desafío a cumplir. Una vez ya dentro de sus salas, los estudiantes pueden desplegar diversos roles, dependiendo de la tarea acordada y comienza a desarrollarse la lógica del aprendizaje y del trabajo colaborativo, donde cada uno, desde sus propias capacidades y características individuales, aportará al cumplimiento de la tarea compartida. Es importante que, con anticipación, el profesor identifique los posibles papeles a cumplir. A modo ilustrativo, podemos mencionar al supervisor del tiempo, al secretario que tomará notas, al encargado de releer la consigna, a uno o más representantes del grupo, que posteriormente presentarán en una posible instancia plenaria, entre otros roles que pueden otorgarse en un trabajo de tales características.

Las salas de grupo nos entregan la posibilidad de crear equipos en favor al cumplimiento de una actividad, los que pueden ser fijos o pueden variar, dependiendo del desafío planteado. Con el uso de este espacio de salas, hemos podido detectar que toda la clase podrá en alguna ocasión interactuar con cada compañero o compañera, creando así lazos, confianza e identidad colectiva. Es un espacio para que conozcan a su compañero y puedan ir creando un clima de confianza para posteriormente apoyarse en el camino de aprendizaje de un idioma extranjero.

Finalmente, es importante recalcar que el profesor siempre debe propiciar la reflexión en sus estudiantes respecto de la diferencia en los ritmos de aprendizaje y características únicas de cada participante, pues ellos mismos, al trabajar en salas de grupo y compartir en esas instancias, comenzarán a identificar, de forma mucho más evidente que en la gran sala principal, la aparición de liderazgos en torno al nivel de manejo del idioma, respecto de iniciativa en la toma de palabra, y otros. La cultura de la participación que se crea en este tipo de actividades de sala, les permitirá habituarse a compartir, a socializar y a co-crear.

Continuado con las herramientas disponibles, mencionaremos la sala principal como la instancia base que debemos manejar en la clase de lengua extranjera a distancia, el espacio virtual más cercano a la sala de clases tradicional, por razones de dinámicas que ahí se originan. Esta sala dispone de todas las herramientas que hemos mencionado en el cuadro 1 y quien la maneja es principalmente el profesor o un co-anfitrión designado. En este nivel, la interacción que se produce la mayor parte del tiempo es unidireccional, pues tiende de manera óptima, a centrarse en la persona que comparte pantalla o en el contenido que se pone en relieve y se proyecta durante cada sesión. Por un lado, es posible mostrar el rostro del profesor en un cuadro amplio, a fin de que tome el protagonismo en los momentos que necesite ser escuchado o visto, como, por ejemplo, al ser un modelo de articulación, siempre tan importante en el ámbito fonético. Por otro lado, y de forma paralela, en este espacio se dispone de los pequeños cuadros donde es posible identificar a los estudiantes de manera individualizada, quienes, si tienen sus cámaras encendidas, podrán

Aguilera Galaz, K. E. (2026). La enseñanza de un idioma extranjero: Potenciando la interacción y la co-cultura de grupo, en contextos en línea y en vivo. *Revista de Orientación Educacional*, 42(77). 46-66

ser observados para identificar en nuestra audiencia, tanto el paralenguaje como sus solicitudes de intervención o reacciones icónicas. Estos cuadros pequeños, con la imagen de nuestros estudiantes también pueden obviarse y sacarlos por algunos minutos, todo depende de lo que el profesor desee trabajar en la sesión. Dentro de esta sala principal, tenemos a disposición la posibilidad de registrar las sesiones o reuniones, lo que se indica con un mensaje que aparecerá visible para todos los presentes conectados, quienes deben aceptarlo. La sala principal es plenaria, se trata de la instancia más susceptible a ser grabada, por ser única, nada más ocurre en paralelo, lo contrario a lo que ocurre en las pequeñas salas de grupo, donde se despliegan diversas dinámicas en el mismo momento, lo que dificulta realizar un registro. En esta sala plenaria se desarrolla el avance del curso de lengua, en cuanto a la progresión de contenidos u objetivos, ya que generalmente en la sala principal, es donde el profesor guía al grupo y se dirige a todos quienes lo integran en su totalidad, para presentar lecciones, proponer actividades, aplicar cuestionarios, solicitar votaciones, llegar a acuerdos comunes, entre otros hitos que marcan avance del programa del curso.

La posibilidad de compartir pantalla, también es identificada en el presente artículo, como un aporte a la co-cultura grupal, mucho más que un aporte a la interacción entre pares, dado que marca el momento en que todos deben centrar su atención en los contenidos que presentará el profesor o algún estudiante. Es un momento en que el respeto prima, pues un participante tiene la palabra y debe ser escuchado. Es muy apropiado para compartir presentaciones de contenido, imágenes o videos, los que activan el trabajo de las competencias de comprensión, escrita u oral, que pueden ser presentadas para el grupo entero como actividad en equipo o para comprensiones individuales. Gracias a la proyección y compartir pantalla se interactúa fundamentalmente con el contenido y se encuentra a cargo del profesor en la mayor cantidad de oportunidades, pues de él depende el otorgar un permiso de uso a alguien más. Es una herramienta unidireccional en su base, que puede utilizarse como gatillante para interacciones posteriores entre pares.

La pizarra virtual, es otro recurso al que podemos recurrir para nuestra clase de lengua extranjera virtual y se trata de una opción que nos permite variar los materiales que utilizamos, para hacer más atractivas nuestras sesiones. Con ella se pueden manipular los contenidos de clase, trabajar sobre todo esquemas que se crearán de forma progresiva, a medida que vamos compartiendo contenido. Es una herramienta que se adapta muy bien, tal como en una pizarra en la que escribimos con la mano, para dibujar símbolos fonéticos o formas de las que no disponemos en nuestro teclado. Con ella, también podemos realizar mapas mentales, esquemas, que muchas veces son productos que podríamos solicitar a nuestros estudiantes, bajo forma de proyectos grupales, muy utilizados actualmente en clases de idiomas. Es decir, la pizarra virtual, aporta para entregar información, dirigida usualmente en una sola dirección, donde también los estudiantes podrían intervenir en el esquema que se esté realizando. Por estas razones, la pizarra podría aportar en mayor grado, a la co-cultura, por estar ligada a los trabajos en grupos, como un producto o como instrumento que les permite operar con el contenido dispuesto, siendo parte de proyectos que la clase deba realizar. Al ser una contribución en la manipulación del contenido por parte del profesor o del estudiante, la consideramos un útil, con potencial en el desarrollo de la creatividad al momento de presentar o resumir un contenido. Esta herramienta puede reemplazar a las actividades manuales de aula donde se crea un producto tangible, que justamente es el aspecto que perdemos, al estar a distancia y en la virtualidad y que justamente debemos integrar en las clases de idioma, que son mucho más activos. Al trabajar con un saber hacer, el co-construir, trabajamos con ejercicios o tareas, que utilizarán la lengua extranjera como mediadora entre los integrantes del grupo.

Finalmente, al analizar las múltiples posibilidades que nos permiten las plataformas de clases en línea, en vivo, consideramos que las herramientas ahí presentes, potencian tanto la interacción como la co-cultura grupal, sin embargo, cabe mencionar que su mayor aporte podría dirigirse a esta última, pues los instrumentos analizados son principalmente útiles pensados para equipos en contextos laborales o educativos. Dichas comitivas, efectúan reuniones de trabajo o clases de forma constante, instancias que conllevan la comunicación y la interacción de naturaleza inherente. Por ello, las herramientas analizadas, se focalizan bastante en potenciar el desarrollo de tareas grupales, lo que es adecuado para una clase de idioma con vista a la interacción y comunicación.

5. Conclusiones.

Como hemos expuesto en los apartados anteriores, la reflexión en cuanto rol del profesor de lenguas extranjeras, en clases en línea y en vivo, se ha acrecentado en la última década, acorde a la demanda y oferta de estos escenarios, que responden a las necesidades de los usuarios contemporáneos. El periodo de pandemia, por una parte, fue un ejemplo de la masificación de estas opciones de formación, dada la realidad de confinamiento que desafió a todo tipo de establecimientos educativos y programas de formación. Por otra parte, la óptica actual de apertura hacia las culturas extranjeras y con ello, los desplazamientos de personas, cada vez más constantes por fines turísticos, migratorios o académicos, hacen necesario interactuar y formarse a pesar de las distancias.

Estudios recientes, se han interesado en las consideraciones de los estudiantes respecto de pros y contras, propios de las modalidades remotas en el aprendizaje de idiomas, mostrando así que existen muchas más ventajas que desventajas en dichos escenarios. Sin embargo, también se destaca en dichas indagaciones, que, a pesar de los múltiples aspectos positivos, los estudiantes guardan preferencia por el aula tradicional. Larbi y Benaboura (2023), señalan en su estudio sobre las representaciones de estudiantes de francés lengua extranjera, respecto de la enseñanza a distancia, que esta última es valorada como necesaria y relevante, sin embargo, reconocen que deben hacer frente a dificultades de integración, que pueden traer consigo, problemas motivacionales. Frente a esto, nos hemos planteado qué mejoras se pueden realizar, con vistas a lograr, a pesar de la distancia y de la virtualidad, la garantía de un clima de aula propicio, que favorezca el avance efectivo de un grupo perteneciente a una clase de lengua extranjera. Es ahí, donde la articulación de ciertas perspectivas que fomentan dinámicas activas y trabajo grupal, con corrientes actuales de enseñanza-aprendizaje de idiomas, toman preponderancia en este trabajo. Si un profesor de lengua, que trabaja con plataformas virtuales, analiza todas las herramientas de las que dispone y sus posibilidades de uso en favor de lo humano, como es la interacción y la co-cultura grupal, podrá potenciar y reforzar justamente los ámbitos que los estudiantes extrañan del aula tradicional, donde conocen e interactúan de forma significativa con sus pares. Hampel y Stickler (2012) destacan lo importante que es el diseño de la interacción en una clase en línea de lengua extranjera, y plantean que las herramientas digitales potencian la comunicación, siempre y cuando exista un uso pedagógico detrás.

Una clase en vivo de lengua extranjera puede ser exitosa, a pesar de encontrarse en un contexto remoto. Al considerar el primer cuestionamiento expuesto en este escrito, en cuanto al rol del profesor y aspectos que debería salvaguardar en el entorno que ha sido nuestro foco, hemos enfatizado el papel de guía del profesor, quien, gracias a un análisis pedagógico, denotará las múltiples ventajas que estos escenarios nos ofrecen, y al mismo

Aguilera Galaz, K. E. (2026). La enseñanza de un idioma extranjero: Potenciando la interacción y la co-cultura de grupo, en contextos en línea y en vivo. *Revista de Orientación Educacional*, 42(77). 46-66

tiempo, advertirá dinámicas y herramientas que facilitarán el avance y logro de los participantes, a través de un uso consciente y orientado a la interacción y co-cultura de grupo.

Cabe señalar, como primer punto, la importancia de una reflexión pedagógica, centrada en las necesidades de los integrantes del grupo en conjunción con los objetivos trazados. Ello requiere de una observación intencionada y una comunicación de profesor focalizada en descubrir todos los aspectos necesarios de trabajar o reforzar. Dentro de ello, es fundamental dedicar ciertos momentos de la sesión a consultar y expresar necesidades, para que todos las puedan conocer. Como segundo punto, podemos mencionar la naturaleza remota del curso, donde surgirán todas las ventajas y también los desafíos que identificamos detalladamente en este escrito, los que, al ser contemplados desde el origen del proceso, no serán un inconveniente. Como último punto, la detección de las características y expectativas del grupo de estudiantes, nos permitirán escoger y sacar el mayor provecho de las herramientas digitales, en la era de la enseñanza-aprendizaje de idiomas, ligada a la acción.

En cuanto a la segunda inquietud planteada a modo de introducción, vinculada al provecho que podemos obtener de la virtualidad, para favorecer avances individuales y grupales, por un lado, se torna fundamental destacar la preparación previa para el manejo adecuado de las TICs, por parte de todos quienes integran la clase, junto con el uso correcto de los útiles comúnmente presentes en estos contextos, herramientas que coinciden con aquellas ya expuestas en apartados anteriores. El manejo óptimo de las TICs por parte del educador es fundamental, así como también lo es por parte de los estudiantes, sobre todo al observar la heterogeneidad que suele estar presente en las clases, proveniente de aspecto etario o de los distintos ritmos de aprendizaje, entre otros. Generalmente los estudiantes demuestran un uso y manejo de la tecnología más que satisfactorio, sin embargo es positivo dialogar con ellos respecto de los aspectos que pueden explotarse, como los ya expresados en nuestra propuesta de análisis, que considera que estas herramientas sí se pueden manejar, compartir y co-construir en la virtualidad y que permiten además crear e investigar en la clase de lengua, para responder a tareas simples o complejas, correspondientes a un enfoque moderno de clase de idiomas.

Uno de los ámbitos más generales que hemos mencionado, apunta a procurar la creación de un espíritu de grupo o una co-cultura, que formará el ambiente adecuado en una clase de lengua, donde no basta solamente el interactuar, sino que es relevante también la creación en colectividad. Dentro de este concepto, podemos ilustrar situaciones importantes para el desarrollo de una clase de lengua extranjera con enfoque en la acción, como el hecho de ir compartiendo percepciones interculturales, con el fin de alcanzar una visión compartida que será eje de las tareas que se afrontarán. Asimismo, se construye una identidad discursiva común, donde el grupo va decidiendo sus formas de expresión, donde por ejemplo, a algunas persona de un grupo, les será atractivo utilizar todo el tiempo la lengua extranjera, o por el contrario, los integrantes se permitirán mediar, a través de su lengua materna, o puede existir un equipo que se sienta muy cómodo con el trabajo en salas de grupo, con trabajo de distribución de roles y que la colaboración que conlleva todo lo expresado, sea genuinamente agradable y beneficiosa para su dinámica. Todo ello, corresponde a circunstancias que principalmente se basan en la comprensión de la existencia de metas personales, que se alinean con metas grupales, las que en los espacios virtuales podrían tender a individualizarse o simplemente a desaparecer, sin embargo y gracias a la mirada co-cultural, logran concebir conocimiento juntos, mantener interacción continua y desarrollar su identidad de aula virtual de idiomas.

Finalmente, el descubrir la implicancia social de la lengua, nos permite un aprendizaje grupal, que nos encamina hacia la acción, hacia la interacción y hacia su co-construcción, tanto en la sala de clases convencional, como en la remota, Para ello, la relevancia de sensibilizar a los integrantes del curso y así lograr el ambiente propicio.

Frente a todo lo anteriormente expuesto, podemos concluir la preponderancia de estas consideraciones en la formación de futuros profesores de lenguas extranjeras, quienes en la actualidad deben desenvolverse en terrenos tangibles e intangibles, en la sala de clases y en plataformas virtuales de aprendizaje. Por esta razón, el exponerse a contextos diversos en las instancias prácticas y las dedicadas a la didáctica, se vuelve fundamental en su recorrido de formación profesional. Finalmente, estas reflexiones, nos proponen un terreno mucho más amplio, que actualmente se desarrolla a una gran velocidad, como lo es la Inteligencia artificial en la enseñanza-aprendizaje de idiomas, la que nos entrega múltiples beneficios, pero que al mismo tiempo se enfrenta a rasgos propios de lo humano, que no puede reemplazar. Dichos aspectos coinciden justamente con los dos que hemos relevado en este escrito y en nuestra conclusión: la interacción social y la creación conjunta de un espíritu grupal.

Referencias

Berlitz. (2024). *Educación en línea: mitos y ventajas*. <https://www.berlitz.com>

Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). Pearson Education.

Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes.

Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación: Volumen complementario*. Consejo de Europa.

Garduza Alejandro, M. C., y Toledo García, J. (2022). Educación virtual: aprendizaje de una lengua extranjera. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 9(spe1). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i.2936>

González-Lloret, M. (2020). Collaborative tasks for online language teaching. *Foreign Language Annals*, 53(2), 260–269. <https://doi.org/10.1111/flan.12466>

Hampel, R., y Stickler, U. (2012). The use of videoconferencing to support multimodal interaction in an online language classroom. *ReCALL*, 24(2), 116–137. <https://doi.org/10.1017/S095834401200002X>

Larbi, N., y Benaboura, W. (2023). Les représentations des étudiants du FLE à propos de l'apprentissage à distance. *Revue des sciences humaines*, 34(1), 45–60. <https://asjp.cerist.dz/en/article/248051>

Aguilera Galaz, K. E. (2026). La enseñanza de un idioma extranjero: Potenciando la interacción y la co-cultura de grupo, en contextos en línea y en vivo. *Revista de Orientación Educacional*, 42(77). 46-66

Pérez-López, M. C., Vázquez-Atochero, A., y Cambero-Rivero, S. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *Sustainability*, 13(14), 7664. <https://doi.org/10.3390/su13147664>

Puren, C. (2002). *Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une nouvelle cohérence. Études de linguistique appliquée*, 126, 27–37.

Puren, C. (2014). *La compétence culturelle et ses composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle*. <http://www.christianpuren.com>

Richards, J. C., y Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Salinas, J., De Benito, B., y Lizana, A. (2011). Competencias docentes para los nuevos escenarios de aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia*, (28), 1–18.

Velásquez, J. (2019). El aprendizaje colaborativo en entornos educativos y su impacto en la construcción del conocimiento. *Revista de Ciencias de la Educación*, 45(2), 1–15.