



Nota sobre educación lingüística y pandemia: retos y oportunidades de la didáctica a distancia en Italia

por Marianna Montanaro

Es cierto que hablar de la educación lingüística durante la pandemia es una tarea ardua y compleja, especialmente porque se trata de un escenario que, después de dos años de la identificación del “paciente cero” en Italia, sigue evolucionando. Sin embargo, es posible afirmar sin duda alguna que la emergencia sanitaria debida a la difusión del virus Sars-Cov-19 ha marcado un punto de quiebre en la historia de la escuela italiana. Todos recordamos el día 8 de marzo de 2020, cuando en Italia el decreto del Consejo de Ministros ordenó el cierre total de los institutos educativos italianos de cualquier orden y grado, tanto públicos como privados (DPCM *8 de marzo*). Es evidente que ese acontecimiento sorprendió al Ministerio de Educación mismo, a los directores escolares, a los rectores de las universidades, al personal administrativo, a los docentes y a los discentes, los cuales estaban totalmente desprovistos de herramientas y estrategias aptas a enfrentar la crisis.

Más allá de la presentación puramente anecdótica de los eventos que han convulsionado las instituciones educativas y sus protagonistas en los últimos años, nuestro objetivo es abrir un espacio de reflexión y de debate sobre las implicaciones de la didáctica a distancia (de aquí en adelante, DAD) en la enseñanza del español como lengua extranjera (de aquí en adelante, ELE) en Italia durante la emergencia sanitaria.



Los estímulos de reflexión que se proporcionan en el presente texto se colocan en un espacio de tensión entre la educación lingüística y la pedagogía, dos ámbitos de estudio que irremediabilmente dialogan entre ellos.

La perspectiva de enunciación es liminal: la mirada de estudiosa y doctoranda en didáctica de ELE se superpone a la de docente de español en primera línea durante la pandemia (2019/2020 y 2020/2021). Al reto de sentarse al otro lado del puesto del profesor, se sumó la responsabilidad de gestionar el proceso de enseñanza a distancia. Como comentamos a continuación, no solo se trató de repensar la didáctica desde el punto de vista organizativo (programa, controles, duración de las clases) y metodológico, sino que el gran desafío fue mantener una buena relación educativa, motivar y animar a los estudiantes.

En los siguientes párrafos, se reúnen consideraciones por profundizar y que representan las primeras etapas de un proceso de investigación en curso¹. Se reflexiona sobre las criticidades que provocó la introducción de la didáctica a distancia y sus implicaciones sobre los factores afectivos –especialmente la autonomía y la motivación– que influyen de manera considerable en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE.

La finalidad es discutir algunos aspectos cruciales de la educación a distancia en el contexto italiano, con la intención y voluntad de estimular inéditos foros de discusión sobre educación lingüística y pandemia en un marco más amplio y más allá de los confines italianos.

ESFUERZOS COMUNES EN UN ESCENARIO INDECIBLE

El brote de Covid-19 y el consecuente cierre de los centros educativos provocaron un sentido de desorientación en los docentes y en los estudiantes: ¿cómo dar clase a distancia? ¿Qué herramientas utilizar? ¿Cómo actuar para que los estudiantes no perdieran lo que quedaba del año escolar? ¿Cómo mantener una buena relación educativa con ellos? En otras palabras, podemos afirmar que muchos profesores nos preguntamos: ¿cómo cumplir con nuestro mandato educativo y formativo?

A pesar de los muchos interrogantes por responder y del clima de desosiego que caracteriza el ambiente educativo desde hace dos años, la mayoría de los profesores no quedamos inermes y desamparados, al contrario, hicimos todo lo posible para encontrar estrategias aptas a cumplir con nuestro mandato ético: instruir y educar a los estudiantes a pesar de la distancia, sin perder la dimensión relacional de la didáctica.

¹ En el marco del programa de Doctorado en Estudios lingüísticos, literarios e interculturales en ámbito europeo y extra-europeo de la Universidad de Milán se está realizando el proyecto de investigación "Autonomía en el aprendizaje lingüístico: nuevas perspectivas didácticas y pedagógicas en el escenario pandémico". El objetivo del estudio es definir el nivel de autonomía de los aprendices de la escuela secundaria de segundo grado y de las universidades italianas. Los sujetos del estudio son discentes que vivieron el trauma de la pandemia y de la didáctica a distancia, con el objetivo de definir sus implicaciones en la cualidad del aprendizaje de ELE.



Muchos docentes fuimos resistentes y flexibles y desarrollamos una nueva epistemología didáctica, aunque en ausencia de un marco normativo adecuado. Hasta marzo de 2020, de hecho, no existía ningún documento oficial que reglamentara la didáctica a distancia (Bertoni; Giorni). Por tanto, gran parte los docentes actuamos en un contexto de vacío legislativo, experimentamos y fuimos tolerantes y dúctiles con el objetivo de encontrar las estrategias didácticas y pedagógicas más adecuadas para hacer frente a la situación de emergencia sanitaria y educativa. Aún en pleno estado de emergencia, a través del innovador recurso de la didáctica a distancia, hicimos posible que se respetara el derecho a la educación, además de cuidar y tutelar a los estudiantes (Mantegazza).

Es evidente que, durante el periodo de emergencia sanitaria, la didáctica a distancia ha sido la única posibilidad para seguir dando clase, aunque de manera innovadora e insólita para el sistema educativo italiano. La actividad didáctica pudo continuar sin interrupciones solo gracias a aplicaciones de vídeo conferencias y otras plataformas tradicionalmente utilizadas en los cursos de e-learning para la enseñanza superior –por ejemplo, Google Classroom, Microsoft Teams, Webex, Zoom (véase INDIRE).

Los estudiantes se convirtieron en redonditos en la pantalla y a menudo se escondían detrás de ella, apagando la cámara y enseñando a los docentes y a los compañeros íconos negros o solo las iniciales de sus nombres. Las aulas se convirtieron en espacios virtuales donde ya no se oían las charlas de los chicos antes de empezar la clase y durante la lección misma: los chicos se hicieron muy callados, con los micrófonos del ordenador siempre apagados excepto cuando el docente los solicitaba a hablar.

Si por un lado parecía haber un silencio ensordecedor, por otro lado, se puede afirmar que las permanentes sesiones de Zoom y de Google Meet han hecho posible que docentes y estudiantes se encontraran, rompiendo el muro que dividía el área institucional y pública del espacio doméstico y privado (Stefanoni).

A este punto, parece necesario preguntarse si se puede realmente hablar de distancia o si es más oportuno hablar de “nuevas cercanías” (Ferraro). Pensemos en el hecho de que los profesores pudieron ver las habitaciones de los estudiantes y escuchar las voces de sus padres, confinados en casa e implicados en el teletrabajo o en otras actividades domésticas y familiares. Al mismo tiempo, los estudiantes entraron, aunque virtualmente, en las casas de sus docentes, que además de su papel profesional desempeñaban el de padres: en otras palabras, estaban comprometidos en gestionar al mismo tiempo la enseñanza a distancia y el aprendizaje a distancia de sus hijos (especialmente, los más pequeños)².

² No profundizaremos este tema, pero son evidentes las implicaciones de la didáctica a distancia y del confinamiento en la gestión de la vida diaria familiar y personal. Sin embargo, desde nuestro ámbito de interés –la didáctica del español– cabe preguntarse si la nueva organización de la vida doméstica influyó en la cualidad del aprendizaje mismo, en el nivel de atención de los estudiantes, en la posibilidad de participar activamente en las clases en línea, en la posibilidad de tener un espacio personal de estudio, además de un ordenador y una red estable (véase párrafo siguiente, “En los umbrales de la DAD”).



la didáctica a distancia puede también significar diferente cercanía, si en ella encontramos la necesidad de no perder la dimensión de cura que tiene que caracterizar necesariamente la relación docente / discente; si se mira a esta condición como una respuesta momentánea a la emergencia: la única posibilidad de poder cumplir con su tarea de educadores, incluso en una condición de crisis por COVID-19” (Ferraro 428; traducción nuestra).

A pesar de la falta de corporeidades y del dominio de lo virtual, es posible afirmar que la didáctica a distancia permitió continuar a cuidar de los estudiantes y de sus necesidades educativas y formativas.

Además del desconcierto inicial, cabe subrayar que el implemento de la didáctica a distancia representó un fuerte esfuerzo de las instituciones ministeriales y de los institutos escolares, que no estaban preparados desde el punto de vista técnico. De hecho, a pesar de las inversiones públicas de las últimas décadas orientadas a la digitalización del aprendizaje, de los espacios escolares³, la escuela italiana no parecía estar lista para pasar de la didáctica en presencia a la didáctica en línea (INDIRE).

Si por un lado la escuela no estaba preparada, por otro lado, seguramente las universidades parecían estar más listas para enfrentar la crisis, al menos desde el punto de vista tecnológico. En efecto, ya disponían de plataformas didácticas e incluían en la oferta formativa cursos que se desarrollaban total o parcialmente en la modalidad FAD, acrónimo que hace referencia a la “formación a distancia”, un enfoque metodológico que se desarrolla dentro de un marco pedagógico bien definido (Giorni).

A pesar de los obstáculos que halló el proceso de digitalización, no se puede prescindir que en dos meses la escuela aceleró mucho dicho recorrido hacia la integración de las herramientas digitales en la práctica didáctica cotidiana. A raíz de este ingente empeño e inversión pecuniaria, consideramos necesario y urgente seguir reflexionando desde una perspectiva metodológica y educativa sobre las implicaciones de la distancia y de la incorporación sistemática de las tecnologías en la enseñanza de ELE, al servicio de los factores cognitivos y afectivos del aprendizaje, también en un contexto de enseñanza presencial y post-pandémico.

El compromiso de numerosos docentes y la labor de las instituciones fueron incalculables. Sin embargo, no se pueden ocultar las criticidades de tipo organizativo y didáctico de la educación lingüística en tiempos de pandemia, tanto a nivel escolar como a nivel universitario. Precisamente sobre este tema se concentran las reflexiones que expondremos en los próximos párrafos.

³ Nos referimos al *Piano Nazionale per la Scuola Digitale* (elaborado por el Ministerio de Educación Italiano en 2015), al proyecto *Bring your own device* (BYOD) de 2007, al plan *Aulas 2.0* de 2009 y, finalmente, a la instalación de las pizarras digitales en todas las aulas de los institutos educativos italianos a partir de 2012. El objetivo era garantizar el desarrollo de competencias digitales por parte de los aprendientes y, sobre todo, proporcionar herramientas para la interacción en línea, destreza que se considera de fundamental importancia para el *life long learning*, para una adecuada inserción en el mundo académico y laboral y para el desarrollo de una ciudadanía activa (véase MIUR y Consejo de Europa, *Volumen Complementario*).



EN LOS UMBRALES DE LA DAD

Es cierto que no solo las escuelas estaban desprevenidas desde el punto de vista administrativo - burocrático y material, sino también los docentes, los discentes y sus familias. Empezando por las consideraciones más pragmáticas, es necesario subrayar, aunque parezca obvio, que hubo dificultades técnicas debidas a la falta de dispositivos adecuados para dar clase en el caso de los docentes y para seguir las vídeo lecciones en el caso de estudiantes.

Más detalladamente, en muchos casos, en las familias no había un número de ordenadores suficiente para garantizar la participación a la DAD a todos los miembros de la familia (ISTAT). A partir del confinamiento de marzo de 2020, de hecho, el uso de la red ha incrementado en todo el país en manera exponencial, precisamente porque todos los estudiantes, los docentes y también las administraciones escolares en esos meses desempeñaban sus funciones en línea desde sus casas. Al listado de cibernautas hay que añadir necesariamente a los profesionales que adoptaron e implementaron el teletrabajo. Los usuarios de la red doméstica, por lo tanto, podían ser tres o más, según la composición del núcleo familiar. De ahí que a menudo la conexión de red no fuera adecuada a garantizar la lineal y constante participación del estudiante a la DAD (ISTAT).

Para los estudiantes residentes lejos de sus domicilios por razones de estudio – nos referimos especialmente a los aprendices universitarios– la situación fue aún más crítica debido a varios factores: la carencia de dispositivos y la falta de espacios adecuados para seguir las clases o para el estudio individual en vista de la preparación de los exámenes. Recordamos que las bibliotecas cerraron y permanecieron totalmente inaccesibles por muchos meses; cuando volvieron a abrir por razones de seguridad redujeron los plazos disponibles e impusieron la entrada escalonada y con reserva previa (DPCM 17 de mayo). En muchos casos los estudiantes universitarios, de hecho, comparten el piso con otros estudiantes. En otros casos, hay que tener en cuenta que los universitarios son adultos y, por tanto, pueden ser estudiantes-trabajadores o incluso ser padres, factores que de por sí complican la gestión del estudio.

Más allá de cuestiones organizativas, que ciertamente intervinieron en el proceso de aprendizaje, hay que enfocarse en cuestiones cognitivas. En efecto, los estudiantes tuvieron que enfrentarse y adaptarse a una nueva forma de tomar clase, nunca experimentada antes, es decir a distancia y totalmente a través de la pantalla. Las tecnologías han entrado forzosa e irremediabilmente en la práctica didáctica diaria y las clases han sido trasladadas del ambiente real al entorno virtual, pero sin realmente poner en marcha un proceso de adecuación pedagógico.

Según la literatura científica, las tecnologías de la información y de comunicación (TIC) se consideran catalizadoras de interés, y facilitadoras de los procesos cognitivos y afectivos (motivación, autoestima, filtro afectivo) del aprendizaje (Caon). Aunque hoy en día los estudiantes sean considerados nativos digitales por la flexibilidad y rapidez con la cual utilizan los aparatos electrónicos, no se puede esconder que también para ellos fue desafiante adaptarse al nuevo entorno virtual de aprendizaje (INDIRE).



En efecto, el uso de las tecnologías por parte de los estudiantes –sobre todo los adolescentes– se realiza principalmente en contextos extraescolares y para finalidades específicas que no tienen relación con el proceso educativo y de aprendizaje de la LE (por ejemplo, las utilizan para comunicarse con los compañeros, para jugar, para realizar búsquedas en la red; véase Favaro). Por tanto, parece necesario preguntarse: ¿se puede realmente hablar de ‘alfabetizados digitales’? Se trata de una cuestión abierta y muy debatida entre los estudiosos que se dedican al tema⁴.

La introducción sistemática de las tecnologías en la educación lingüística puede considerarse, primero como una modalidad para educar a los estudiantes a un uso correcto y ético del digital. Como explicamos antes, el uso de las TIC estimula el aprendizaje de ELE desde el punto de vista cognitivo y afectivo. Por consiguiente, a partir de marzo 2020, con la ‘explosión’ de las tecnologías en ámbito educativo, la calidad del aprendizaje lingüístico podría haber incrementado. Pensemos, por ejemplo, en la posibilidad de utilizar estímulos audio visuales, modificándolos y adaptándolos al nivel y a las necesidades de los estudiantes, a la opción de utilizar material auténtico (por ejemplo, los periódicos digitales, el vlog, el blog, el fórum) y de crear las condiciones para que se realice una comunicación en un entorno auténtico (otra vez, mencionamos el fórum, el blog, el vlog, proyectos de intercambios e-tandem⁵).

Las tecnologías en la clase de ELE, además, brindan la oportunidad de ejercitar las destrezas interactivas, orales, escritas y en línea. Especialmente con respecto a este último punto, evidenciamos la importancia de la interacción online, destreza recién introducida en el Volumen Complementario elaborado por el Consejo de Europa en 2018, es decir la nueva versión del Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza de las lenguas (Consejo de Europa *Volumen complementario*).

En la primera fase de la didáctica a distancia (marzo–junio de 2020), en el ámbito de la enseñanza del español en un liceo lingüístico del extrarradio de Milán, destacamos dos actividades que propusimos a los estudiantes del segundo y cuarto curso y que ofrecemos como ejemplo.

Más específicamente, en los meses de la DAD a los chicos del segundo año se les propuso una actividad de escritura creativa y cooperativa a distancia, a través del programa Google Docs⁶. El objetivo era aprender a narrar en el pasado utilizando de manera adecuada las formas verbales. Cada estudiante escribió un párrafo del texto, empezando por el primero en orden alfabético y siguiendo según dicha progresión. El docente únicamente estableció que nadie podía modificar o eliminar lo que los compañeros habían escrito anteriormente. Se negoció el plazo de entrega del trabajo, es decir una fecha en la cual se leyó y comentó junto con todos los estudiantes el texto. Además de ejercer las destrezas de producción escrita y la competencia lingüística, fue un ejercicio que permitió a los aprendices dar rienda suelta a la fantasía, aprender a respetar el trabajo de los demás y a ser responsable, ya que tuvieron que gestionar

⁴ El debate es amplio: ¿se trata de sobreexposición o de real competencia digital? (cfr: Comba; Kirshner y Bruyckere; Melero Rodríguez; Prensky).

⁵ Véase la plataforma *e-twinning*.

⁶ Google Docs es una aplicación libre que permite el trabajo cooperativo y simultáneo en un archivo de texto.



autónomamente los tiempos para respetar el plazo: en efecto, a medida que cada uno escribía su párrafo, avisaba al compañero siguiente para que completara con tiempo su tarea.

En el caso de los estudiantes del cuarto año, se trataba de un trabajo sobre la literatura del Siglo de Oro y, más especialmente, sobre Calderón de la Barca (vida y obras, con particular atención al comentario de algunos fragmentos de *La vida es sueño*). Tras haber escuchado –cada estudiante con sus tiempos– unas vídeo lecciones anteriormente grabadas por el docente y colgadas en la clase virtual de la plataforma Google Classroom, se pidió a los discentes que grabaran un breve vídeo de entre 5 y 7 minutos en el cual, fingiendo ser un guía turístico delante de la estatua del dramaturgo en Plaza Santa Ana de Madrid, presentaran los acontecimientos más relevantes de la vida del autor, mencionaran sus obras más destacadas, focalizándose en los temas y en la cita que más les llamara más la atención de la obra teatral *La vida es sueño*. En este caso, se creó un entorno comunicativo auténtico con destinatarios verosímiles. Los estudiantes pudieron escuchar las vídeo lecciones decidiendo autónomamente cuándo hacerlo y, además, podían parar la grabación y volver a escuchar si algo no estaba claro o, incluso, pedir aclaraciones al docente, siempre disponible a través de las plataformas de vídeo chat Google Meet y Zoom.

Asimismo, el trabajo propuesto estimuló su motivación por ser algo novedoso y diferente con respecto a la tradicional interrogación de literatura. En un momento tan dificultoso como fue el primer confinamiento, esta actividad permitió a los chicos aprender divirtiéndose y recuperando la motivación en ese contexto aterrador, también experimentado diferentes aplicaciones para encontrar la más adecuada para realizar el vídeo (incluso algunos utilizaron TikTok⁷, recreando como fondo de pantalla Plaza Santa Ana) y reelaborando los conocimientos literarios y culturales.

Abordando el tema desde la perspectiva de la docencia, es imprescindible preguntarse si en todos los casos hubo una adecuación pedagógica al nuevo entorno de enseñanza – aprendizaje, es decir si todos los docentes realmente aprovecharon de las infinitas potencialidades de las TIC.

Estos interrogantes nos permiten desplazar nuestra atención a otra cuestión definitivamente relevante: la impreparación metodológica de los profesores (Fragai et al.), los cuales tuvieron que reorganizar las clases, intentando adaptar la metodología al nuevo contexto de enseñanza. De hecho, además de interrogarse sobre las metodologías para organizar y planificar la clase, los docentes tuvieron que reflexionar sobre los factores afectivos que intervienen en el aprendizaje de ELE: ¿cómo motivar a los estudiantes en la distancia? ¿Cómo involucrarlos en las vídeo lecciones? ¿Cómo

⁷ El uso de aplicaciones y redes sociales como *Tik Tok*, en el aula de ELE se está haciendo cada vez más frecuente por sus potencialidades en el desarrollo de las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas, además de motivar y estimular la creatividad. En Barroso (2020) se presentan ejemplos de uso didáctico de Tik Tok.



hacerlos sentir parte de la comunidad –ahora virtual– de aprendizaje? ¿Cómo hacer que sean autónomos?⁸

En este escenario, muchos docentes solo fueron suportados por una rápida formación sobre la DAD a través de webinaros organizados por las páginas web de las editoriales o breves cursos en línea, aunque no siempre fue suficiente. En efecto, en muchos casos parece que simplemente hubo una transposición de la clase frontal en presencia a la clase síncrona frontal que se realiza en línea en directo (Giorni). La didáctica a distancia, entonces, se basó principalmente en el modelo frontal de la gestión de la clase y en una concepción transmisora del saber, ya vigente en la modalidad presencial.

Esto fue aún más evidente en el contexto universitario, en el cual ya antes de la emergencia sanitaria se ponía menos atención a las necesidades pedagógicas de los aprendices. Esto se debe a las convicciones por las cuales el estudiante universitario es un aprendiz adulto, o sea autónomo, motivado y con un buen nivel de competencia estratégica. Por tanto, se considera que no necesita formación a nivel de competencias y de estrategias (Landone *Utopia*).

Por estas razones y debido también a límites contextuales (horarios, espacios, papel del docente-investigador), antes de la emergencia sanitaria, la didáctica universitaria se fundaba en un paradigma de transmisión del saber, que no valorizaba las diferencias, las necesidades y los intereses individuales. En el caso específico de la enseñanza de ELE, ésta sigue basándose en un paradigma tradicional, es decir se adopta la visión estructuralista de la lengua extranjera, que parece reducirse a gramática y vocabulario (Landone *Utopia*). Por consiguiente, tampoco en la coyuntura pandémica, los docentes universitarios pudieron acoger siempre las peticiones de los estudiantes⁹ y, al contrario, pensaron que podían adaptarse con sencillez al contexto de aprendizaje ‘emergencial’¹⁰.

Otro problema que tuvieron que enfrentar los profesores –y los estudiantes– fue el de la evaluación: ¿cómo evaluar a distancia? ¿cómo gestionar exámenes –sobre todo las pruebas escritas¹¹– a través de la pantalla? La evaluación a distancia fue un tema crítico y muy debatido por los profesionales. Además, fue un asunto difícil de solucionar

⁸ Se profundiza el tema de las variables afectivas que influyen en el aprendizaje de ELE –especialmente la autonomía en el aprendizaje a distancia– en el párrafo “Factores emotivos durante la didáctica a distancia”.

⁹ Los estudiantes universitarios y sus necesidades formativas parecen haber sido descuidados durante la pandemia también por lo que se refiere a la falta de atención por parte de las instituciones ministeriales, de los medios de comunicación y de las redes sociales. Al contrario de lo que pasó con los estudiantes de la escuela, que estuvieron en el centro del debate didáctico y pedagógico, además del político y social, los estudiantes universitarios fueron, al parecer, olvidados. Por esta razón, los universitarios fueron apodados ‘los invisibles’, expresión que hace referencia también al *hashtag* que se ha vuelto viral en las redes sociales.

¹⁰ El término “emergencial” –de emergencia– remite a una solución temporánea. Sin embargo, según nuestro punto de vista, hay que integrar las estrategias adoptadas durante la didáctica a distancia en las metodologías más usuales de enseñanza–aprendizaje de ELE.

¹¹ Pensemos, por ejemplo, en los controles basados en la producción escrita de textos o en las pruebas orientadas a evaluar los conocimientos lingüísticos (gramática, léxico) y comunicativos.



por los docentes y que en varios casos puso en tela de juicio la relación de confianza y estima con los discentes¹².

Lo antes mencionado se refiere solo a una parcial representación de las criticidades que marcaron la didáctica a distancia en la fase de emergencia inicial, pero también en las fases sucesivas, cuando se volvieron a abrir las escuelas, aunque de forma intermitente, discontinua y parcial¹³.

Antes de dejar espacio a consideraciones de tipo afectivo en el aprendizaje de ELE que trataremos en el siguiente párrafo, se puede afirmar que, según nuestro punto de vista, la didáctica a distancia solo contribuyó a iluminar zonas de sombra y cicatrices del contexto educativo italiano pre-existentes a las DAD. La emergencia sanitaria solo puso en evidencia las criticidades de las instituciones educativas, por esto consideramos que es el momento de alimentar dichas reflexiones y debates para innovar y cambiar el sistema educativo, sin posibilidad de posponer su renovación y reforma, a partir de los recursos, de los espacios y de la formación de los docentes.

FACTORES EMOTIVOS DURANTE LA DIDÁCTICA A DISTANCIA

Como subrayamos anteriormente, además de los retos de los docentes, no se pueden olvidar las criticidades a las cuales tuvieron que hacer frente los estudiantes. Nos focalizaremos en las implicaciones afectivas de la didáctica a distancia, no porque las variables cognitivas no sean importantes (véase párrafo anterior) sino porque, como afirma la literatura sobre la adquisición de lenguas extranjeras, la participación afectiva en el aprendizaje lingüístico es el presupuesto para que sea significativo, efectivo y eficaz (Balboni).

Como sabemos, durante los meses de confinamiento, los chicos estuvieron lejos de los compañeros, sin la posibilidad de confrontarse con ellos e interactuar libres del filtro de la vídeo cámara. En muchos casos, la relación con los profesores cambió (a veces mejorando, a veces marcando un progresivo alejamiento entre las dos partes). Como

¹² En el contexto italiano suscitó muchas críticas el caso de la estudiante obligada a vendarse los ojos durante una interrogación para demostrar al docente su preparación y su honestidad (Lavenia). El acontecimiento, del cual hablaron todos los medios de comunicación, provocó ciertamente irradiaciones de tipo pedagógico ya que la relación de confianza y respeto recíproco se considera la base de la relación educativa entre discentes y profesores (Dam).

¹³ En Italia, la vuelta al colegio y a las aulas universitarias se realizó de forma intermitente (en el año escolar 2021-2021 las escuelas pasaron de la modalidad totalmente presencial, a la modalidad totalmente a distancia y, finalmente, a una modalidad mixta, la didáctica digital integrada - DDI). En las universidades, los estudiantes pudieron volver a habitar las aulas de forma escalonada garantizando tanto la modalidad presencial como la contemporánea transmisión en línea. Esto dependió del hecho de que en Italia se adoptó el así llamado sistema a semáforo por el cual según la incidencia del índice RT de contagios y la presión hospitalaria las regiones estaban en zona blanca, amarilla (zonas a bajo riesgo), naranja (zonas a riesgo medio) y roja (zona a riesgo elevado). Según el nivel de alerta, se definían nuevas restricciones y las condiciones de presencia en el colegio. Véase DPCM 3 de noviembre.



subrayamos, el espacio escolar del aprendizaje se fundió con el espacio privado de sus habitaciones, sin posibilidad de definir una separación clara y neta.

Ellos también experimentaron una sensación de desorientación debida al hecho de que en muchos casos la información sobre las modalidades de la gestión de la DAD llegaron tardíamente, especialmente durante el segundo año escolar marcado por la Covid-19, cuando de una semana a la otra podían cambiar la modalidad de participación a las clases.

Como anticipamos en el párrafo anterior, se alternaron varias modalidades, en base a la tendencia de la curva de los contagios: del 100% presencial con posibilidad de transmisión en directo en caso de positividad de algún aprendiz, 75% presencial y 25% a distancia, 50% en clase y 50% conectados desde casa. La modalidad de fruición de las clases dependía claramente de las indicaciones gubernamentales, definidas en base a la subida o bajada de los contagios (véase nota 13). Se trata de un escenario que estuvo marcado por la incertidumbre y que requiere una buena gestión del estrés y resistencia y que tuvo consecuencias didácticas, pedagógicas y psicológicas impactantes (véase Senato della Repubblica; UNICEF).

De forma repentina e irremediable, sus habitaciones se convirtieron en espacios de aprendizaje. Ellos experimentaron el home schooling, es decir transcurrían muchas horas delante del ordenador solos. Los compañeros y los docentes se convirtieron en cuadraditos en el ordenador, única y exclusiva forma de verlos.

Este escenario impactó en el proceso de aprendizaje de ELE e incuestionablemente requirió (auto)motivación y autonomía para seguir las clases a distancia y mantener un elevado y constante nivel de atención: ¿los estudiantes estaban suficientemente motivados en el aprendizaje de ELE? ¿Pudieron gestionar el aprendizaje a pesar de la distancia? ¿Los docentes supieron ajustar la metodología y las técnicas con el objetivo de involucrar a los aprendices en el proceso?

La literatura científica afirma que el estudiante autónomo sabe dirigir el proceso de aprendizaje, determinar los objetivos y la metodología para conseguirlos (Holec). La autonomía es el presupuesto para que el aprendizaje pueda continuar también después de haber finalizado el recorrido de formación escolar, más allá de los confines lectivos y para siempre, como bien se subraya en el Marco Común de Referencia para las lenguas (Consejo de Europa MCER) con la expresión *life long learning* (aprendizaje para toda la vida).

Sin embargo, para que el aprendizaje pueda continuar en el contexto informal post escolar, es necesario que el recorrido hacia la autonomía comience en las aulas. Es evidente que las instituciones y los docentes de lenguas extranjeras tienen la responsabilidad de mantener alto el nivel de motivación, de activar estrategias de enseñanza aptas a estimular la autonomía de los aprendices (Dam).

Muchos son los estudiosos que se dedicaron a la investigación científica sobre este tema. Cabe destacar a Leni Dam, quien explica que el aprendiz autónomo es el que, de manera independiente, puede fijar los objetivos, elegir los materiales, el método, las actividades. En otras palabras, organiza y planifica el aprendizaje y, finalmente, auto evalúa el proceso (Dam). A partir de esta consideración de autonomía, cambia el rol del estudiante, que desempeña un papel activo en el aprendizaje. Se puede afirmar,



entonces, que la autonomía es una competencia metacognitiva que incluye las habilidades de planificación y evaluación del proceso y que puede resumirse en la expresión 'aprender a aprender'.

La autonomía depende de varios factores cognitivos y afectivos. Los factores afectivos son la reflexión crítica sobre el proceso de aprendizaje y el grado de conciencia sobre el yo aprendiente, sobre la lengua y sobre el proceso. En cambio, por lo que se refiere a los factores afectivos, la autoestima, las atribuciones, la voluntad y la motivación influyen de manera notable sobre la autonomía.

Más en detalle, el estado de la cuestión de la materia señala que la motivación es uno de los elementos que más influyen en el proceso de aprendizaje y en el desarrollo de la autonomía. La autonomía se vincula a la motivación precisamente porque un estudiante motivado manifiesta la voluntad de hacerse cargo del aprendizaje y tomar las responsabilidades de ello, atribuyendo solo a sí mismo la incumbencia de los resultados. Esto influye en la autonomía, produciendo un círculo virtuoso. En otras palabras, se puede afirmar que la motivación y la autonomía son las dos caras de la misma moneda, además de dos conceptos interdependientes: el estímulo motivacional hace que los resultados que el aprendiz consigue sean mejores, por consiguiente, el aprendizaje es más eficaz y significativo para el estudiante quien se considera más comprometido con el proceso. Esto hace que sea más responsable y, por tanto, más autónomo. Es verdad también lo contrario: el estudiante autónomo tiene un nivel más elevado de motivación porque es más consciente de sus habilidades y de las estrategias cognitivas y metacognitivas (Menegale; Mariani *Saper apprendere*).

Según nuestra perspectiva, poner en el centro de la programación y de la acción didáctica la autonomía de los estudiantes significa renovar totalmente la didáctica y realizar una "revolución copernicana" (Balboni), es decir implica poner en el centro al alumno, sus necesidades, su estilo de aprendizaje y sus preferencias cognitivas (Mariani *Motivazione*).

Las tecnologías y la didáctica a distancia ofrecen muchas posibilidades para estimular la autonomía, sobre todo por la visión sociococonstructivista que, según la literatura científica, subyace al aprendizaje a distancia (Collins). Además de las potencialidades interactivas, las tecnologías ofrecen también varias opciones para estimular la reflexión crítica sobre el aprendizaje (por ejemplo, a través de los cuestionarios digitales; véase Menegale y Favaro).

A pesar de las múltiples posibilidades que brinda el uso de las tecnologías al servicio de la autonomía, los estudios científicos realizados hasta este momento demuestran que tanto antes como durante de la DAD las instituciones educativas italianas no han abordado el "reto" (Landone *Aprendizaje*) de renovar la práctica didáctica hacia un modelo que ponga en el centro del proceso al aprendiz y que promueva su autonomía con el propósito de prepararlos al aprendizaje para toda la vida (Menegale).

Parece necesario, entonces, preguntarse: en el difícil periodo de la didáctica en línea, ¿los estudiantes pudieron contar con estrategias apropiadas para gestionar el estudio? ¿Tuvieron un nivel de motivación adecuado para seguir estudiando y



empeñándose? ¿Fueron suficientemente autónomos? ¿Es posible estimular la autonomía y la motivación pese a la distancia física y al entorno de aprendizaje virtual?

Parece evidente que la pandemia de Covid-19 ha puesto en tela de juicio un modelo didáctico que ya antes parecía inadecuado a responder a las necesidades educativas de los aprendices. De ahí que reiteremos la necesidad de aprovechar de la coyuntura actual y de la renovada atención al contexto educativo para ampliar los debates e innovar la didáctica a partir de la práctica diaria.

AUTONOMÍA, EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA Y COVID-19: UNA INVESTIGACIÓN URGENTE

Como hemos comentado, la pandemia ha cuestionado las modalidades didácticas normalmente empleadas. Ha impulsado un cambio repentino de las técnicas de enseñanza, de los materiales y de los medios, además de poner en marcha un rápido proceso de digitalización. Las plataformas de e-learning y los sitios de video conferencias han entrado a formar parte de la práctica diaria y han revolucionado tiempos y espacios del aprendizaje. Indudablemente, la DAD ha revolucionado los tiempos y los espacios del aprendizaje y ha puesto en marcha un proceso de cuestionamiento de las modalidades de enseñanza pre-existentes. Según nuestro punto de vista, la DAD ha puesto en dificultad un sistema educativo ya suficientemente frágil y ha sentado las bases para renovarlo.

A raíz de este escenario, caracterizados por cambios rápidos e imprevisibles, hay que preguntarse: ¿cuáles serán las necesidades de aprendizaje – tanto cognitivas como afectivas – de los futuros estudiantes? ¿Qué tipo de secuelas dejará el trauma de la escuela durante la pandemia? ¿Cómo aprovechar de los cambios y de la introducción de las herramientas digitales para renovar la metodología y las técnicas en la enseñanza de ELE? Es evidente que es urgente alimentar los debates y los estudios científicos sobre el tema. La finalidad es promover el ejercicio constante de reflexión didáctica y pedagógica en la enseñanza de ELE para adolescentes y adultos para responder a las necesidades de aprendizaje de las próximas generaciones de estudiantes, cuyo recorrido de estudios – y de formación personal – ha sido profundamente marcado por el escenario pandémico.

BIBLIOGRAFÍA

Balboni, Paolo. *Le sfide di Babele*. UTET, 2015.

Bertoni, Federico. *Insegnare (e vivere) ai tempi del virus*. Semi-Nottetempo, 2020.

Barroso García, Lorena. *Aprendiendo español al ritmo de Tik-Tok en el entorno virtual*.

Biblioteca ELE, Instituto Cervantes Virtual, 2020,
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/delhi_2020/09_garcia-barroso.pdf. Consultado el 28 ene. 2022.



Caon, Fabio. "Tecnologie e insegnamento/apprendimento linguistico." En Fabio Caon y Graziano Serragiotto (coordinado por), *Tecnologie e didattica delle lingue. Teorie, risorse, sperimentazioni*. UTET, 2012, pp. 5-32.

Collins, Heloisa, "Distance learning, autonomy development and language: discussing possible connections." *DELTA*, vol. 24, 2008, pp. 529-550, https://www.researchgate.net/publication/262551728_Distance_learning_autonomy_development_and_language_Discussing_possible_connections/link/0391ac8e0cf2b378a8ad4279/download. Consultado el 23 ene. 2022.

Comba, Valentina. "Qui agendum? «Net generation» e competenze digitali." *Progettare nuovi ambienti di apprendimento: competenze, servizi, innovazione*. Milán, 20-22 de octubre 2010.

Consejo de Europa. *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER). Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura, Deporte, Instituto Cervantes & Editorial Anaya, 2002, <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>. Consultado el 14 ene. 2022.

---. *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER). Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen Complementario*. Ministerio de Educación, Cultura, Deporte, Instituto Cervantes, 2021, https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf. Consultado el 14 ene. 2022.

Dam, Leni. *Learner autonomy 3: From theory to classroom practice*. Autentik, 1995. DPCM 8 de marzo de 2020, https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2020-03-08&atto.codiceRedazionale=20A01522&elenco30giorni=false. Consultado el 23 ene. 2022.

DPCM del 17 de mayo de 2020, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/05/17/20A02717/sg>. Consultado el 23 ene. 2022.

DPCM del 3 de noviembre de 2020, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/11/04/20A06109/sg>. Consultado el 23 ene. 2022.

Favaro, Luciana. "Tecnologie e ragazzi 'fuori' della scuola: un punto di partenza per riflettere sull'introduzione delle tecnologie nei contesti formali di insegnamento". *Tecnologie e didattica delle lingue. Teorie, risorse, sperimentazioni*, coordinado por Fabio Caon y Graziano Serragiotto, UTET, 2012, pp. 69-83.

Ferraro, Stefania. "Covid-19 e DAD. Appunti per un'analisi sociologica del fare lezione in emergenza." *Annali*, no. 26, 2021, pp. 427-444.

Fragai, Eleonora, et. al. "Insegnamento linguistico ed emergenza sanitaria: riflessioni sulla DAD." *Italiano LingueDue*, no. 2, 2020, pp. 38-62.



Giorni, Alessandro. "Didattica a distanza, di prossimità, ad personam." *ElleDue*, no. 4, 2020, pp. 2-7.

Holec, Henri. *Learner autonomy in modern languages: research and development*. Consejo de Europa, 1997.

INDIRE. *Indagine tra i docenti italiani. Pratiche didattiche durante il lockdown. Report integrativo*, 2020, https://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/12/Report-integrativo-Novembre-2020_con-grafici-1.pdf Consultado el 23 ene. 2022.

ISTAT. *Spazi in casa e disponibilità di computer per bambini e ragazzi*, 2020, <https://www.istat.it/it/archivio/240949> Consultado el 23 ene. 2022.

Kirshner, Paul Arthur, y Pedro Bruyckere. "The myths of the digital native and the multitasker". *Teaching and teacher education*, no. 67, 2017, pp. 135-142.

Landone, Elena. "El aprendizaje autónomo: un reto del Marco Europeo para estudiantes y profesores de español". *Mots, Palabras, Words*, no. 2, 2000, pp. 67-79.

---. *Utopia didattica: l'apprendimento della lingua straniera oltre l'aula*. Mimesis, 2018.

Lavenia, Giuseppe. "La Dad e l'alunna bendata, ma gli insegnanti conoscono le difficoltà dei ragazzi?" *La Repubblica*, 12 de Abril de 2021, https://www.repubblica.it/salute/2021/04/13/news/la_dad_e_l_alunna_bendata_ma_gli_insegnanti_conoscono_le_difficolta_dei_ragazzi_-296268976/. Consultado el 23 ene. 2022.

Mantegazza, Raffaele. *La scuola dopo il coronavirus*. Lit Edizioni, 2020.

Mariani, Luciano. *La motivazione a scuola. Prospettive teoriche e interventi strategici*. Carocci, 2006.

---. *Saper apprendere. Atteggiamenti, motivazioni, stili e strategie per imparare a imparare*. Libreria Universitaria, 2010.

Melero Rodríguez, Carlos. "Nativi digitali o cittadini digitali?" *SeLM*, vol. 6-9, 2013, pp. 13-18.

Menegale, Marcella, y Luciana Favaro. "La scelta delle tecnologie nel percorso di sviluppo dell'autonomia di apprendimento linguistico. Un modello di applicazione." *El.LE*, vol. 3, no. 1, 2014, pp. 13-29.

Menegale, Marcella. *Apprendimento linguistico: una questione di autonomia? Modello di sviluppo dell'autonomia di apprendimento linguistico e prospettive educative possibili*. Eirkson, 2015.

MIUR. *Piano Nazionale per la Scuola Digitale*, 2015, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/50615/Piano+nazionale+scuola+digitale.pdf/5b1a7e34-b678-40c5-8d26-e7b646708d70?version=1.1&t=1496170125686>. Consultado el 23 ene. 2022.

Prensky, Marc. "Digital natives, digital immigrants." *On the horizon*, vol. 9, no. 5, 2001, pp. 1-6, <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Consultado el 23 ene. 2022.



Senato della Repubblica. *Audizione del CNOP su impatto DDI su apprendimento e benessere psicofisico*, 2021, <https://www.quotidianosanita.it/allegati/allegato3726039.pdf>. Consultado el 23 ene. 2022.

Stefanoni, Giulia. "Oltre lo specchio. La D.a.D. per gli studenti L2." *ElleDue*, no. 4, 2020, pp. 1.

UNICEF, *The future we want. Manifesto*, <https://www.unicef.it/media/future-we-want-manifesto-dei-giovanissimi-per-il-post-covid/>. Consultado el 23 ene. 2022.

Marianna Montanaro
Università degli Studi di Milano
marianna.montanaro@unimi.it