

## Colaboración entre docentes: una estrategia para promover la producción oral de la lengua extranjera italiano

### Subtitle in English Teacher collaboration: a strategy to promote the oral production of Italian Foreign Language

Alejandra Platas-García<sup>a</sup>, María J. García-Schlottfeldt<sup>b</sup>

---

#### Abstract:

This study emerged from our experience teaching a language course at a Foreign Language Centre, on the one hand, and a conversation workshop at an Auto Access Centre, on the other: we realized that in our work in favor of the learning of Italian language with university students, there seemed to be no link between the contents offered in the course and the activities carried out in the workshop. Thus, we implemented, in a collaborative way (as a pilot test), a strategy for linking course learning and Italian language workshop skills at A1 level of the Common European Framework of Reference for Languages. The participants were seven Spanish-speaking university students: 5 women and 2 men. Their average age was 21.5 years. Students were enrolled in different undergraduate academic programs. At the end of the academic period, lasting four months, we applied a short questionnaire (as an evaluation of the teaching strategy) to know the participants' experiences. The results indicate that this collaborative teaching strategy was favourably received by the students. In future work this strategy could be implemented in intermediate language levels where a pre-test and post-test could be applied to measure the effectiveness of this strategy in learning the oral production ability.

#### Keywords:

*Language instruction, team teaching, oral expression, foreign language, self-instruction.*

---

#### Resumen:

El presente estudio surgió a partir de nuestra experiencia docente impartiendo un curso de idioma en un Centro de Lenguas Extranjeras, por un lado, y en un taller de conversación en un Centro de Auto Acceso, por el otro: nos dimos cuenta de que, en nuestras labores en favor del aprendizaje del idioma italiano con estudiantes universitarios, parecía no existir vinculación entre los contenidos ofrecidos en el curso y las actividades realizadas en el taller. Así, implementamos, de forma colaborativa (a manera de prueba piloto), una estrategia para vincular los aprendizajes del curso y las habilidades del taller del idioma italiano en el nivel A1 del Marco común europeo de referencia para las lenguas. Los participantes fueron siete estudiantes universitarios hispanohablantes: 5 mujeres y 2 hombres. Su edad promedio fue de 21.5 años. Los estudiantes estaban inscritos en distintos programas académicos de licenciatura. Al final del periodo académico, con duración de cuatro meses, aplicamos un breve cuestionario (a manera de evaluación de la estrategia docente) para conocer las experiencias de los participantes. Los resultados indican que esta estrategia colaborativa docente tuvo una acogida favorable por parte de los estudiantes. En trabajos futuros, se podría implementar esta estrategia en niveles de idioma intermedio en que se pudiera aplicar un pre-test y un post-test para medir la eficacia de esta estrategia en el aprendizaje de la habilidad de la producción oral.

#### Palabras Clave:

*Enseñanza de idiomas, enseñanza en equipo, expresión oral, lengua extranjera, autoaprendizaje.*

---

<sup>a</sup> Autor de Correspondencia, Alejandra Platas-García, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, <http://orcid.org/0000-0002-5150-0668>, Email: [aplatasg@gmail.com](mailto:aplatasg@gmail.com)

<sup>b</sup> María Julieta García Schlottfeldt, Universidad Alva Edison, Puebla, <http://orcid.org/0000-0002-7871-0921>, Email: [professoressauae@gmail.com](mailto:professoressauae@gmail.com)

Fecha de recepción: 09/08/2022, Fecha de aceptación: 06/09/2022, Fecha de publicación: 05/11/2022

## **1. Introducción**

El siguiente estudio nace a partir de nuestra experiencia docente en un Centro de Lenguas Extranjeras (CELE), por un lado, y en un Centro de Auto Acceso (CAA), por el otro: nos dimos cuenta de que no se ofrecía a los estudiantes una clara vinculación entre los contenidos del CELE y del CAA, específicamente, para el aprendizaje de la habilidad de la producción oral. Así, implementamos durante un curso con duración de cuatro meses, una estrategia para relacionar las enseñanzas del curso presencial de italiano de nivel A1 del Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCERL) y la práctica en un taller de conversación del mismo idioma y nivel. Esto fue posible dado que: (1) los estudiantes que acudieron a ambas actividades educativas eran los mismos, y (2) las profesoras (una del CELE y la otra del CAA) establecieron un trabajo colaborativo.

Nuestro propósito en este trabajo, entonces, es describir el proceso de la implementación de esta estrategia colaborativa en su fase de prueba piloto que incluye la evaluación a la misma por parte de los estudiantes. Cabe aclarar que el objetivo de la estrategia colaborativa docente fue promover el aprendizaje de la habilidad de la producción oral en italiano como lengua extranjera en estudiantes universitarios a través de la vinculación entre los contenidos del curso del CELE y las actividades del taller del CAA.

Hemos organizado este artículo en las siguientes secciones. En esta primera sección introductoria, hemos indicado la motivación para la realización de este trabajo. En la segunda, presentamos el marco teórico que aborda los aspectos de: trabajo colaborativo docente para la producción oral y habilidad de producción oral en italiano nivel A1 del MCERL (actividades lúdicas para promoverla). En la tercera, ofrecemos detalles de la metodología que empleamos: el contexto, los participantes, la estrategia colaborativa docente, y el cuestionario. En la cuarta, mostramos los resultados y la discusión de estos. Por último, presentamos las conclusiones en las que proponemos posibles trabajos futuros.

## **2. Marco teórico**

### **2.1 Trabajo colaborativo docente para la producción oral**

Los profesores de lengua extranjera, dentro de su práctica docente, suelen dirigir esfuerzos en busca de apoyos necesarios para potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje con la finalidad de guiar a los estudiantes hacia un aprendizaje significativo (para ellos) y efectivo (para las distintas situaciones comunicativas que existen). En este contexto, la colaboración entre docentes es una estrategia muy eficaz.

Así, desde una perspectiva que busca el aprendizaje colaborativo, a través de redes colaborativas de enseñanza, el conocimiento es visto como un proceso de construcción conjunta de significados en el que tanto docentes como estudiantes participan (cf. Roselli, 2016). Esto es claro, específicamente, cuando se busca desarrollar el aprendizaje de la producción oral, pues esta construcción de significados se llevará a cabo necesariamente en espacios de diálogo, considerando que, si el estudiante aprende a leer leyendo y a escribir escribiendo, de la misma forma se puede decir que el estudiante aprende a hablar hablando (cf. Swan, 1985). Pues como afirma Chaudron (1988), la adquisición de una habilidad resulta de la práctica productiva de ésta.

En este sentido, el trabajo colaborativo “se da cuando existe una correspondencia mutua entre individuos que saben diferenciar y contrastar sus puntos de vista de tal manera que llegan a generar un proceso de construcción del conocimiento” (Podestá, 2014, p. 4). Esto implica que, dentro del contexto de la institución educativa, los profesores, al trabajar con otros colegas, comparten sus conocimientos y habilidades y construyen conjuntamente significados sobre las realidades educativas que tienen en común. De hecho, como aseveran Pico y Rodríguez (2011), el trabajo colaborativo “pone el acento en la interacción y la construcción colectiva de conocimientos, que sin duda se optimizan cuando se combinan con el trabajo en red” (p. 9).

Ahora, en un contexto de clases o talleres presenciales, el rol del docente es importante, pues él es quien dirige y prepara las actividades de producción oral empleando dos tipos de discurso: el discurso centrado en lo que los estudiantes aprenderán, y el discurso para ayudar al aprendizaje de los estudiantes a través del diálogo con ellos (Corradi, 2012).

Pues bien, cuando no es un único docente quien emplea estos dos tipos de discurso, con un mismo grupo de estudiantes, es conveniente que los docentes involucrados establezcan un trabajo colaborativo; ya que, “el trabajo colegiado brinda una plataforma para generar una visión compartida que oriente la toma de decisiones a favor de los estudiantes y en congruencia con las posibilidades de los docentes” (Krichesky y Murillo, 2018, p. 138-139).

Dicho lo anterior, para Krichesky y Murillo (2018), la colaboración puede constituirse en una alternativa de trabajo atractiva para los profesores y una estrategia de mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, siempre y cuando se dé bajo ciertas condiciones dentro de las instituciones educativas. Entre estas condiciones se pueden mencionar las siguientes: la circulación constante de información relevante; el rol facilitador de los directivos; y la destinación de tiempos y espacios para reuniones docentes.

Así, la colaboración entre docentes ofrece las posibilidades de: (1) fomentar tanto el pensamiento creativo como la innovación, en que las ideas y las experiencias se tornan enriquecedoras para implementar cambios en la práctica docente; y (2) conjuntar la planificación e implementación de objetivos, que mediante el trabajo en equipo y el establecimiento de objetivos globales en cuanto al desarrollo de habilidades, unifica la enseñanza y fortalece el aprendizaje de los estudiantes. Por consiguiente, la colaboración se constituye como una herramienta para la mejora innovadora y creativa de la enseñanza (Krichesky y Murillo, 2018).

Existen, además de las posibilidades anteriores, otros beneficios que los docentes pueden obtener a partir del trabajo colaborativo, y entre ellos se encuentran:

- “El apoyo mutuo, las responsabilidades compartidas y la reflexión sistemática” (Krichesky y Murillo, 2018, p. 151);
- La puesta en común de las habilidades y talentos que posee cada uno (Guitert y Jiménez, 2000; Pico y Rodríguez, 2011).
- El aprendizaje conjunto a partir del análisis de evidencias (Duke, 2006) y la observación de clases (Hopkins, 2010) (cf. Krichesky y Murillo, 2018).

Estos beneficios son importantes porque el docente se sabe acompañado por sus colegas en su trabajo frente al grupo de estudiantes. En otras palabras, se lleva a cabo una colaboración entre miembros para lograr ciertos objetivos comunes, compartir recursos y adoptar roles que se complementan en la realización de actividades educativas con las cuales se beneficiarán los alumnos.

En consecuencia, parece oportuno impulsar experiencias colaborativas, pues son un ejemplo de buenas prácticas en el contexto educativo; incluso, ayudan a comprender el valor de la estructura de la institución educativa como una organización en la que los miembros trabajan en sintonía. De esta forma, la colaboración entre profesores que trabajan en conjunto sirve como apoyo en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, aportando más que la sola práctica individual de cada uno de sus miembros, sino la práctica en equipo; lo cual se traduce en un beneficio para los estudiantes.

En conclusión, la enseñanza colaborativa, enseñanza en equipo o co-docencia (Suárez-Díaz, 2016) puede ser considerada como una estrategia eficaz para promover el aprendizaje de los estudiantes de la habilidad de la producción oral, ya que, es una alternativa para responder a las necesidades de aprendizaje de los alumnos por medio de la realización de una serie de actividades compartidas con los mismos objetivos de enseñanza. En virtud de estas ideas, las lecciones en clase (CELE) unidas a las actividades dentro un taller de conversación

(CAA), pueden construir dinámicas que faciliten la producción oral en el estudiante.

## 2.2 Habilidad de producción oral en italiano nivel A1

La producción oral en lengua extranjera es considerada como una actividad que los estudiantes deben adquirir progresivamente y que consiste en expresarse en diversas situaciones específicas (cf. Consejo de Europa, 2002). Así, la habilidad de la producción oral tiene características particulares como explica Araujo (2017): es una actividad espontánea que se acompaña de autocorrecciones y que “va dirigida a un destinatario concreto, en una situación comunicativa en que tanto emisor como receptor están presentes y el primero puede obtener información del segundo en lo que se refiere a la comprensión del mensaje por parte de este” (p. 406)

Así, la habilidad de producción oral, en que el emisor y el receptor están presentes, supone tanto la capacidad de interacción (a través de diálogos), por un lado; como la de expresión oral individual (a través de monólogos), por el otro. Específicamente, para una lengua extranjera, en el nivel de dominio A1 del MCERL (nivel para principiantes), los aspectos que indican el desempeño esperado en una prueba, para ese nivel, son los que se exponen a continuación.

Por un lado, con respecto a la interacción oral, el hablante puede participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho, a decirlo con otras palabras, a decirlo más lentamente, y, finalmente, esté dispuesto a ayudar al hablante a formular lo que intenta decir; además, el hablante es capaz de plantear y contestar preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales; por otro lado, con respecto a la expresión oral, el hablante utiliza expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vive y a las personas que conoce (Consejo de Europa, 2002).

Ahora bien, con relación a la habilidad de la producción oral de la lengua extranjera italiano, por parte de estudiantes hispanohablantes, podemos mencionar dos aspectos relacionados con la afinidad entre el italiano y el español. Primero, es importante tomar en cuenta el papel que desempeña el español (lengua materna) en la adquisición del italiano (lengua extranjera afín), ya que esta determina la adopción de estrategias de adquisición que se pueden basar en la “congruencia” (descubrir elementos idénticos y estructuras análogas), en la “correspondencia” (relacionar formas y reglas de la lengua extranjera con formas y reglas de la lengua materna) o en la “diferencia” (descubrir los elementos o estructuras distintas a la lengua materna) entre las dos lenguas (Maggioni, 2010).

Segundo, es importante tomar en cuenta, también, que pueden surgir interferencias de la lengua materna, las

cuales son tanto útiles como causantes de errores en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. Las interferencias de la lengua materna (español) que causan errores al aprender italiano (lengua extranjera) (transfer negativo) aparecen en todos los niveles de la lengua como el fonológico (aquellos sonidos que no existen en español y que el estudiante debe aprender a pronunciar en italiano); morfosintáctico (posibles trampas en aspectos relacionados con el sintagma nominal, el sintagma verbal o las preposiciones); léxico (los errores en este nivel están relacionados con la simplificación del léxico, la conmutación de código o los “falsos amigos”) (Maggioni, 2010). Debido a estos factores es muy fácil que el aprendizaje de una lengua afín a la lengua materna lleve a los estudiantes a cometer errores que seguramente evitarían si estudiaran una lengua extranjera no afín a la misma (Marangon, 2009).

Es por esto que la práctica de la habilidad de la producción oral es un elemento fundamental dentro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de una lengua extranjera, ya que, desde sus funciones, los siguientes aspectos mencionados por Arnaiz y Peñate (2004) juegan un rol importante, a saber: la fluidez; la precisión al hablar de la gramática, el vocabulario y la pronunciación; la corrección lingüística que permite comprobar la comprensibilidad del mensaje y la reflexión sobre la propia lengua. Por ende, el hecho de que la producción oral conduzca a tantas funciones lingüísticas es ciertamente un punto de partida que incentiva a tomar medidas que atiendan a su práctica.

### **2.3 Actividades lúdicas**

Ahora bien, para desarrollar la habilidad de producción oral en italiano nivel A1 del MCERL es muy conveniente realizar actividades lúdicas, pues, como Andreu y García (2000) aseveran: “los juegos requieren de la comunicación y provocan y activan los mecanismos de aprendizaje de la lengua” (p. 124); asimismo, requieren, fundamentalmente, la interacción entre los jugadores (Arias, 2014).

Se sabe que no existe adquisición de la lengua extranjera sin motivación (Balboni, 2014), de ahí nace el deseo de incorporar actividades lúdicas que vuelvan significativo el trayecto del aprendizaje de los estudiantes para el desarrollo de la habilidad de su producción oral. Para ello, se gestionan estrategias didácticas con una progresión en espiral donde la asimilación por aproximación se aborda por diversos canales, haciendo que el estudiante aprenda “con todo su cuerpo, con toda su personalidad y no sólo con su capacidad de razonar” (Jimenez, 1990, pp. 68-69). El juego supone, entonces, una actividad provechosa con la que se puede practicar la producción oral de una lengua extranjera que implica la cooperación de los estudiantes y del docente. Por parte de los estudiantes, favoreciendo el trabajo en grupo en un ambiente de cooperación y confianza, facilitando la integración de todos los

participantes por igual; y por parte del profesor, llevando a cabo la tarea de animador con capacidad de adaptación, mostrando una actitud positiva, y haciendo correcciones indirectas para que desaparezca el miedo en los estudiantes: esto hace que el docente sea el responsable del equilibrio de la actividad lúdica al dirigirla, guiarla y mediarla (cf. Jimenez, 1990).

Los juegos en contexto de las lenguas extranjeras ayudan a crear un ambiente de confianza y colaboración que se convierten en actividades sociales que facilitan el aprendizaje debido a que producen un desplazamiento de la atención hacia las reglas del juego, permitiendo en el estudiante un manejo espontáneo de la lengua extranjera (Jimenez, 1990). Es decir, el estudiante se encuentra a gusto en una situación de socialización donde muestra su personalidad, deja de lado el estrés porque sabe es que sólo un juego y desea comunicarse con los demás.

Esto permite inferir que el juego como herramienta pedagógica, debe ser abordado de cierta manera y creado bajo ciertas condiciones para su mejor uso: (1) redactando reglas coherentes y claras; y (2) adaptándolos tanto al nivel de la lengua extranjera como a los objetivos de enseñanza y de aprendizaje; además, es necesario distinguir los tres momentos de: antes (planificación), durante (ejecución) y después del juego (evaluación) (Arias, 2011).

Entonces, la actividad lúdica debe: estar relacionada con el tema estudiado en clase, corresponder con los objetivos del aprendizaje, implicar a todos los participantes, y contener reglas claras para que así su implementación permita generar situaciones auténticas de utilización de la lengua extranjera favoreciendo la comunicación en un ambiente relajado, creativo y estimulante.

Así, una vez que hemos expuesto los conceptos que sirven para enmarcar teóricamente esta investigación, detallamos en la siguiente sección los aspectos metodológicos que indican la forma en que implementamos y evaluamos la estrategia de enseñanza para promover la habilidad de la producción oral de la lengua extranjera italiano en universitarios.

## **3. Metodología**

### **3.1 Contexto**

Los dos centros de aprendizaje involucrados en esta investigación son el CELE y el CAA. Sobre el primer centro, podemos mencionar que algunas universidades mexicanas poseen Centros de Lenguas Extranjeras conocidos como CELE, que tienen como finalidad ofrecer a los estudiantes la posibilidad de aprender una lengua extranjera al mismo tiempo que cursan estudios universitarios en las distintas facultades. El contexto en el que se desarrolló este estudio correspondió a un Centro de Lenguas Extranjeras (CELE) en la ciudad de Puebla,

México, el cual tiene dos ubicaciones, ambas dentro de la zona urbana.

A los cursos que oferta el CELE pueden inscribirse, tanto estudiantes (desde preparatorias incorporadas hasta posgrado), como trabajadores universitarios; pues el requisito es ser miembro de la comunidad universitaria. Los idiomas ofertados son: inglés, francés, alemán, italiano, japonés, portugués y español para extranjeros. La convocatoria de los cursos se abre en tres periodos del año: primavera, verano y otoño. Cada periodo tiene una duración de 15 semanas. Cada lengua consta de nueve niveles después de los cuales se tiene la posibilidad de acreditar un examen de reconocimiento internacional.

El curso de Italiano del CELE al que estaban inscritos los estudiantes que participaron en esta experiencia didáctica, corresponde al nivel A1 del MCERL (Consejo de Europa, 2002) y tiene como nombre "Curso de: Italiano 1". Sobre el segundo, podemos mencionar que los Centros de Auto Acceso (CAA) que forman parte de un proyecto nacional de Centros de Auto Acceso de la SEP (la Secretaría de Educación Pública en México), el Consejo Británico y las Universidades Públicas, funcionan como Centro de Práctica, ofreciendo grandes posibilidades de experimentar un idioma más allá de las clases presenciales. Este centro provee al estudiante de espacios, que, de manera específica para el contexto del presente estudio, se refieren a: 1) sala diagnóstica y evaluación, 2) sala de actividades múltiples, 3) sala lectoescritura, y 4) sala internet; que cuentan con recursos didácticos y tecnológicos para desarrollar y fortalecer habilidades tanto cognitivas como culturales, promoviendo la autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras, apoyando así los procesos de enseñanza y aprendizaje de estas.

Así, los CAA son espacios donde los estudiantes tienen un papel activo en su formación: eligen qué estudiar, cómo hacerlo y cuánto tiempo emplearán en el estudio. Para esto, en cada sala tienen a su disposición tanto materiales preparados para el aprendizaje autónomo, así como asesorías (Martínez, 2006) de tal forma que su aprendizaje "es auto-instrucción utilizando materiales y recursos disponibles en un solo lugar" (Huerta-Gutiérrez y Alcubilla-Hernández, 2021, p. 55). Pues bien, los estudiantes del CELE de la universidad de nuestro estudio tienen la posibilidad de acudir al CAA como complemento a sus clases presenciales.

Ahora, el rol del asesor en los CAA es fundamental cuando la habilidad que se pretende practicar es la producción oral; en este caso, el estudio independiente consiste en la interacción no con materiales preparados, sino en la interacción con el docente experto en la lengua extranjera. De hecho, en los CAA "el docente acompaña al estudiante en su proceso de aprendizaje buscando que éste desarrolle sus propias estrategias de aprendizaje,

enseñándole a aprender" (Martínez, 2006, Sección Conclusiones, párr. 3).

### 3.2 Participantes

Los participantes de esta investigación fueron siete estudiantes universitarios de italiano como lengua extranjera, cuya lengua materna es el español: cinco mujeres y dos hombres. Su edad promedio fue de 21.5 años (SD  $\pm$ 1.6). Los estudiantes estaban inscritos en los siguientes programas académicos:

- 4° semestre de la Licenciatura en Administración de Empresas (1);
- 4° semestre de la Licenciatura en Comercio Internacional (3);
- 10° semestre de la Ingeniería en Mecánica y Eléctrica (1);
- 10° semestre de la Licenciatura en Arquitectura (1);
- 10° semestre de la Licenciatura en Derecho (1).

### 3.3 Descripción de la estrategia colaborativa docente

El objetivo de la estrategia docente fue: promover el aprendizaje de la habilidad de la producción oral en italiano como lengua extranjera en estudiantes universitarios a través de la vinculación entre los contenidos del curso del CELE y las actividades del taller del CAA.

El procedimiento fue el siguiente: durante un periodo escolar con duración de cuatro meses (agosto a noviembre), los estudiantes acudieron a la clase del CELE durante dos días a la semana (martes y jueves, con duración de tres horas cada clase); antes de la sesión del jueves asistían una hora al taller de conversación del CAA y, aunque todos los estudiantes recibieron la invitación para participar en el taller, de los 18 estudiantes que asistían regularmente al curso, únicamente siete participaron en éste. El taller tuvo una duración de 16 sesiones, entre ellas una sesión de introducción y una sesión de cierre con la presencia de las dos profesoras responsables (una, de la clase del CELE y la otra, del taller del CAA).

Para la descripción de las actividades, la Tabla 1 a continuación ofrece un ejemplo del contenido que se vinculó en las 14 sesiones del taller de conversación (considerando que de las 16 sesiones: la primera fue para dar indicaciones generales y la última, para aplicar el cuestionario y concluir el curso y el taller). En las sesiones predominaron las actividades lúdicas, pues (como mencionamos en el marco teórico), cuando los estudiantes juegan empleando la lengua extranjera se da entre ellos, necesariamente, "la interacción y la comunicación" (Arias, 2014, p. 268).

Tabla 1

Ejemplo de los contenidos para una sesión

Competencia comunicativa	Objetivos específicos del curso del CELE para vincular con el taller	Descripción de la actividad en el taller del CAA
-Componente lingüístico: conocimiento gramatical y lexical.	-Conjugar en presente indicativo los verbos regulares e irregulares.	Una actividad lúdica en grupo con duración de 60 minutos, con el fin de usar el vocabulario visto en la clase, practicando la presentación y los verbos regulares e irregulares en presente indicativo mediante el uso de tarjetas que contienen una identidad (nombre, apellido, edad, nacionalidad, teléfono y profesión). Los estudiantes se sientan con distintos compañeros en pequeños grupos, comienzan a presentarse con su nueva identidad y se formulan preguntas del tipo: "come ti chiami", "come si scrivi il tuo nome/cognome?", "qual è la tua nazionalità?", "qual è il tuo numero di telefono?", "cosa fai nella vita?", "quanti anni hai?".
-Componente pragmático: uso funcional.	-Saber presentarse.  -Conocer el vocabulario de las profesiones.	

*Fuente:* Elaboración propia. Para la descripción de los componentes de la competencia comunicativa, seguimos el MCERL (Consejo de Europa, 2002, pp. 13-14). *Nota:* para el lector interesado, las especificaciones de las 14 sesiones se pueden visualizar en el enlace a continuación: <https://acortar.link/iwyBZ>

**3.4 Instrumento de evaluación**

Una vez concluida la implementación de la estrategia, en su fase piloto, aplicamos un breve cuestionario (en formato de papel) para conocer las experiencias de los estudiantes al haber asistido al curso y al taller. Los participantes firmaron un documento en el que consintieron que se usaran sus respuestas para la investigación; asimismo, se les informó de la confidencialidad con la que se conservarían sus datos

personales. La aplicación del cuestionario fue en un aula de clases, y emplearon, en promedio, cinco minutos en responderlo.

En el cuestionario solicitamos los datos sobre: edad, sexo y programa académico al que estaban inscritos. Asimismo, hicimos dos preguntas abiertas que fueron: ¿cómo describirías tu experiencia de aprendizaje al haber asistido tanto al taller como al curso de Italiano 1? y ¿tendrías comentarios o sugerencias sobre la relación entre los talleres del CAA y los cursos del CELE para el aprendizaje del italiano?

**4. Resultados y discusión**

Se presentan a continuación las respuestas de los estudiantes a las dos preguntas del cuestionario. Sobre la primera, esta es la información:

Pregunta 1. ¿Cómo describirías tu experiencia de aprendizaje al haber asistido tanto al taller como al curso de Italiano 1?

- “Buena porque iban en la misma frecuencia y el taller ayudaba a entender y reforzar lo que veíamos en clases” (Participante 1).
- “Me gustó mucho porque había vinculación entre el taller y el curso. El taller me sirvió como repaso y sentí que me ayudó a aprender mejor” (Participante 2).
- “Me ha gustado mucho, el taller estuvo vinculado a nuestras clases, aprendí vocabulario nuevo debido a esto y, también, me hizo reforzar lo aprendido en clase. Las dos maestras fueron muy amables. Tuvieron mucha paciencia también” (Participante 3).
- “Aprendí mucho, y realmente me divertí, obviamente conocí muchas cosas que no sabía, siempre pensé que el italiano y el español eran prácticamente los mismos, pero poco a poco, me fui dando cuenta de que no, y que el italiano es un idioma muy hermoso y me incita a visitar Italia” (Participante 4).
- “Muy buena experiencia, es una clase necesaria y las profesoras la hacen amena y divertida. Me gusta mucho. Gracias una clase fantástica” (Participante 5).
- “Fue más integral puesto que los temas vistos en clase, se reforzaban con las sesiones de conversación. También se aclararon dudas” (Participante 6).
- “¡Fantástico! Fue un gran complemento ir de la mano e ir practicando, en mi caso, muchas veces no podía practicar en casa y acudir al taller me ayudaba mucho” (Participante 7).

Como podemos apreciar a partir de estas respuestas, la experiencia para los estudiantes fue positiva porque les ayudó a practicar, a resolver dudas, a aprender vocabulario nuevo; además fue una forma divertida y agradable para ellos. Al respecto, cabe mencionar que las actividades lúdicas diseñadas para los objetivos de aprendizaje en las sesiones del taller fueron atractivas y motivadoras (cf. Andreu y García, 2000).

Asimismo, los estudiantes apreciaron la sintonía de contenidos entre las clases y el taller: experimentaron una misma frecuencia, la vinculación, la integración y la complementariedad. Podemos indicar, entonces, que los estudiantes percibieron la colaboración de un equipo docente en el que “los profesores brindan la misma instrucción de forma simultánea, en un flujo de acción invisible que impide distinguir a un líder. Se asemeja a ‘un cerebro en dos cuerpos’ o un ejercicio de nado sincronizado” (Suárez-Díaz, 2016, p. 168).

Con respecto a la pregunta 2 se muestran las respuestas a continuación (el participante 5 no hizo ningún comentario):

Pregunta 2: Comentarios o sugerencias sobre la relación entre los talleres del CAA y los cursos del CELE para el aprendizaje del italiano.

- “Que los maestros de los cursos como en el taller se pongan de acuerdo para llevar el mismo tiempo y temas” (Participante 1).
- “En lo particular, las felicito por el excelente trabajo y preparación de los temas. Me encantó el estar en el curso tanto como asistir al taller. Me gustaría que siguieran con los talleres de italiano” (Participante 2).
- “Muy buenos para nuestro aprendizaje. Estuvo excelente el curso tanto [como] mis horas en el taller de conversación” (Participante 3).
- “Realmente considero que son perfectos y muy buenas dinámicas y prácticas, por lo que para mí, [que] se queden igual” (Participante 4).
- “Deberían mejorar las prácticas de los laboratorios de audio, video y multimedia, y relacionar más actividades con los contenidos en clases” (Participante 6).
- “Ninguno. Son de mucho apoyo y muy didácticos” (Participante 7).

Como podemos apreciar a partir de estas respuestas, los comentarios son también favorables debido a la experiencia positiva que tuvieron los estudiantes. Para describir la vinculación que experimentaron mencionan adjetivos como: dinámicos, prácticos y didácticos. Esto es interesante porque, precisamente, lo que buscamos con la implementación de la estrategia colaborativa docente fue dar oportunidades a los estudiantes de practicar en el

taller los conocimientos teóricos aprendidos en el curso, y de reflexionar en el curso sobre las actividades de producción oral llevadas a cabo en el taller.

El participante 6 solicita que se extienda la estrategia docente colaborativa a otros espacios del CAA, es decir, a los laboratorios o salas de audio, video y multimedia, en los cuales se podrían relacionar los contenidos del CELE y del CAA. A partir de este comentario, nos surge la propuesta para una investigación futura en la que podríamos implementar una estrategia docente colaborativa (similar a la presente) centrándonos, esta vez, por ejemplo, en la habilidad de la comprensión oral.

## 5. Conclusiones

Podemos afirmar, después de haber implementado esta estrategia colaborativa docente, que cuando los profesores responsables de labores educativas distintas tienen comunicación con el propósito de colaborar en el aprendizaje de los estudiantes, el resultado es positivo y los estudiantes perciben esta colaboración que les ayuda al desarrollo de la habilidad de la producción oral.

Una limitación de este trabajo es que, al haber trabajado con un grupo de primer nivel de la lengua extranjera, no pudimos comparar los aprendizajes de los estudiantes antes (del curso y del taller) y al final. Así, en trabajos futuros, podríamos implementar esta estrategia en niveles de idioma intermedio en que se pudiera aplicar un pre-test y un post-test para medir la eficacia de esta estrategia en el aprendizaje de la habilidad de la producción oral. En otras palabras, aunque todos los estudiantes aprobaron el examen general al final del curso para poder inscribirse al siguiente nivel, una limitación de este estudio fue que no se aplicó un test oral o escrito específico para conocer los aprendizajes de los participantes, por ejemplo, de léxico, estrategias comunicativas, práctica de aspectos gramaticales, entre otros.

## Referencias

- [1] Andreu, M. A. y García, M. (2000). Actividades lúdicas en la enseñanza de LFE: el juego didáctico. En 1 Congreso Internacional de español para fines específicos, (pp. 121-125). Universidad Politécnica Valencia - IES La Moreria, Mislata, Valencia.
- [2] Araujo, J. C. (2017). Actividades abiertas con vacío de información y juegos de roles en la enseñanza de la expresión oral en lengua extranjera. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 22(3), 404-425. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v22n03a03>
- [3] Arias, I. (2011). El juego como potenciador de la Expresión Oral Libre. *Revista de Lenguas Modernas*, 14, 231-244.
- [4] Arias, I. (2014). El concepto de juego en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Revista de Lenguas Modernas*, 20, 259-272.
- [5] Arnaiz, P. y Peñate, M. (2004). El papel de la producción oral (output) en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (LE): el estudio de sus funciones. *Porta Linguarum*, 1, 37-61.

- [6] Balboni P. E. (2014). *Didáctica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Loescher/ Bonacci.
- [7] Chaudron, C. (1988). *Second Language Classrooms*. Crambridge University Press.
- [8] Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Trad. del Instituto Cervantes. Consejo de Europa, Ministerio de Educación y Grupo Anaya.
- [9] Corradi, D. (2012). *Il parlato dell'insegnante nella classe di lingua*. Italiano LinguaDue, 1, 226-257.
- [10] Duke, D. L. (2006). What we know about improving low-performing schools. *Phi Delta Kappan*, 87(10), 728-734. <https://doi.org/10.1177/003172170608701005>
- [11] Guitert, M. y Jiménez, F. (2000). El trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje. En J. Duart y A. Sangrà (Eds.), *Aprender en la virtualidad* (pp. 113-134). Gedisa.
- [12] Huerta-Gutiérrez, G. y Alcubilla-Hernández, M. G. (2021). Planeando para la vida en el Centro de Autoacceso: Reflexiones de una buena práctica. *Revista Lengua y Cultura*, 3(5), 52-62. <https://doi.org/10.29057/lc.v3i5.7862>
- [13] Hopkins, D. (2010). *A Teacher's guide to Classroom Research*. Maidenhead: Open University Press.
- [14] Jimenez, P. (1990). Actividades lúdicas en la clase de lengua. *Équivalences*, 19(1-2), 67-74. <https://doi.org/10.3406/equiv.1990.1128>
- [15] Krichesky, G. J. y Murillo F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XX1*, 21(1), 135-156. <https://doi.org/10.5944/educXX1.20181>
- [16] Maggioni, V. (2010). L'influenza della L1 nell'apprendimento di lingue affini: analisi delle interferenze linguistiche di ispanofoni apprendenti l'italiano come lingua straniera. *Italiano LinguaDue*, 2(1), 17-34.
- [17] Marangon, G. (2009). Italiano y español: lenguas afines. Importancia de la L1 en el proceso de aprendizaje de la L2. Universidad de Córdoba. *Analecta Malacitana. (AnMal Electrónica)* 27, 185-194.
- [18] Martínez, O. L. (2006). Los centros de autoaprendizaje o servicios de idiomas extranjeros en la UCI: realidad y perspectivas. En *Memorias del 6º Encuentro Nacional e Internacional de Centros de Autoacceso de Lenguas. La autonomía del aprendiente: escenarios posibles*. CELE, UNAM.
- [19] Pico, L. y Rodríguez, C. (2011). Trabajo colaborativo: serie estrategias en el aula para el modelo 1 a 1. *Educ.ar SE*.
- [20] Podestá, P. (2014). El trabajo colaborativo entre docentes: experiencias en la Especialización Docente Superior en Educación y TIC. En *Memorias del Congreso Iberoamericano de Ciencia, tecnología, innovación y educación*, 374, 1-19.
- [21] Roselli, N. D. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. *Propósitos y Representaciones*, 4(1), 219-280. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.90>
- [22] Suárez-Díaz, G. (2016). Co-enseñanza: concepciones y prácticas en profesores de una Facultad de Educación en Perú. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 166-182.
- [23] Swan, M. (1985). A critical look at the Communicative Approach (1). *ELT Journal*, 39(1), 2-12.