

Una evaluación del programa ‘profesor auxiliar’ para la enseñanza entre iguales en la enseñanza del español como lengua extranjera

An evaluation of the 'assistant teacher' program for peer teaching in the teaching of Spanish as a foreign language

RESUMEN: El presente estudio muestra los resultados de una investigación que se realizó en una universidad mexicana para conocer la opinión de los participantes del programa ‘Profesor Auxiliar’ para la enseñanza del español como lengua extranjera. Se trata de la apreciación por parte de profesores novatos de un sistema para la enseñanza entre pares. Un profesor auxiliar (PA) imparte un conjunto de clases a dos alumnos extranjeros, uno bajo supervisión constante y otro en formato más libre. En ambos casos se impartían las sesiones de manera individual, a distancia y de forma sincrónica. 77 profesores entrevistados dieron sus opiniones. Los profesores manifestaron aspectos positivos y negativos en el ejercicio de impartir clases de español a no nativos hablantes, así como una ligera tendencia hacia la importancia de la supervisión por parte de un docente experto frente a una enseñanza más autónoma. Sus respuestas permiten identificar algunas necesidades que deben ser atendidas para mejorar la enseñanza del español en este entorno. Este artículo muestra la evaluación de un programa de esta naturaleza a fin de corregir las oportunidades de mejora de la educación en contextos de educación entre iguales en el área del español dentro y fuera de México.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza entre iguales, profesor auxiliar, profesor auxiliar, evaluación, universidades mexicanas

ABSTRACT: This study presents the findings of a research conducted in a Mexican university to find out the opinion of the participants of the ‘Teacher Assistant’ (TA) program for the teaching of Spanish as a foreign language. It examines the perceptions of novice teachers in a peer-teaching system where a TA teaches a set of classes for two foreign students, one under constant supervision and the other in a more autonomous format. Both sessions were conducted individually, remotely, and synchronously. 77 interviewed teachers provided their insights. They emphasized the advantages and disadvantages of teaching Spanish to non-native

Virna Velázquez

virnalenguas@hotmail.com

Universidad Autónoma del Estado de

México

ORCID: 0000-0002-5630-9360

Recibido: 18/04/2023

Aceptado: 21/10/2023

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 23

ENERO / JUNIO 2024

ISSN 2007-7319

speakers, with a minor bias toward the importance of professional supervision over independent study. Their comments highlight a few areas where Spanish instruction needs to be improved. This article evaluates such a program with the goal of addressing ways to improve education in peer-learning environments pertaining to Spanish instruction, both inside and outside of Mexico.

KEYWORDS: Peer teaching, assistant teacher, novice teacher, evaluation, Mexican universities

1. Introducción

Las universidades mexicanas tienen como responsabilidad social promover nuevas capacidades acorde con las necesidades globales. En años recientes se percibe un gran interés por aprender el español como lengua extranjera en países donde se hablan otras lenguas, es el caso de los EU, Canadá, pero también lugares tan remotos como Europa y Asia (Cervantes, 2022). La situación actual mexicana de violencia e inseguridad impide que los programas de movilidad para aprender español crezcan, pero las nuevas tecnologías permiten que los contactos entre los países sean posibles si se organizan en la modalidad remota y a distancia (CUAIEED, 2021, p. 5-7).

Es así como en 2015 surge el programa llamado ‘Profesor Auxiliar’ entre dos universidades: una mexicana y otra coreana, para tratar de ayudar a los estudiantes en cada espacio académico. Los participantes mexicanos pertenecen a una universidad pública que ofrece una licenciatura en lenguas y que dentro de su formación teórico-práctica los prepara con materias enfocadas a los nuevos métodos y enfoques de aprendizaje de las lenguas, prácticas docentes previas al egreso, así como asignaturas enfocadas a explorar distintos métodos de enseñanza-aprendizaje. Las lenguas primarias de especialización son el inglés o el francés, pero como parte de su formación docente cursan también una asignatura de docencia de es-

pañol para extranjeros que requiere que los alumnos ejecuten los conocimientos teóricos vistos a lo largo del curso.

La universidad coreana forma futuros docentes y traductores del español como parte de uno de sus programas de licenciatura, se trata de una universidad privada de reconocido prestigio que ofrece la licenciatura en español y estudios latinoamericanos. Los estudiantes necesitan usar lo más posible la lengua española para lograr sus objetivos de egreso, por lo que la enseñanza de esta lengua se lleva a cabo a través de la impartición de clases de gramática y algunas habilidades por parte de profesores coreanos, con métodos y libros de textos elaborados específicamente para poblaciones coreanas, pero la producción oral queda a cargo de docentes nativos del español.

En esta investigación, también se involucró a una universidad pública en Uzbekistán, con la que se inició a colaborar en 2020. Esta institución forma también futuros profesores, intérpretes y traductores del español. Aunque la universidad cuenta con un programa de licenciatura específico, también se sumaron estudiantes de otras carreras, para quienes el español es su tercera o cuarta lengua como parte de su formación complementaria. Asimismo, para esta promoción, se contó con la participación de tres docentes de español de nacionalidad

uzbeka, que buscaban perfeccionar su producción oral.

Asia es un lugar en donde escasamente se tiene contacto con la lengua española (Calaf, 2006, p. 802), por lo que programas como éste permiten que los alumnos extranjeros entren en contacto con nativos de la lengua; en este caso, profesores auxiliares (PA) que les imparten un conjunto de clases en modalidad remota, pero de manera sincrónica. Las diferencias horarias se pueden sobrellevar, siempre y cuando tanto el estudiante extranjero como el mexicano (PA) se coordinen para conectarse en un mismo momento.

Este artículo tiene dos objetivos; primero, mostrar una evaluación de la experiencia vivida por parte de los PA de dicho programa, sus alcances y limitaciones y segundo, una comparación entre dos esquemas de trabajo: uno en un ambiente más autónomo de enseñanza y otro en un ambiente más controlado y supervisado. Asimismo, se presenta una futura proyección para las demás universidades que deseen implementar un esquema similar. En primer lugar, se trata el tema de la enseñanza entre pares desde diferentes modalidades; después, se explican los pormenores del programa en cuestión; finalmente, se muestran los detalles de la investigación, así como los resultados obtenidos.

2. Distintas modalidades de la enseñanza entre pares

Hoy por hoy, hay distintas maneras en las que los profesores fomentamos la enseñanza entre pares, entre las más populares encontramos el aprendizaje entre iguales,

el Tándem, el eTándem, el aprendizaje cooperativo y la tutoría entre iguales; asimismo, la propuesta de trabajo que hemos denominado profesor auxiliar (PA). Enseñada, abordamos cada una de ellas.

2.1. El aprendizaje entre iguales

El aprendizaje entre iguales se basa en un diálogo igualitario como elemento central del mismo (Rodríguez-Sabater, 2005; Blas García, 2017; Campos, 2018; Charbonnel, 2019 y Harianingsih y Jushon, 2022). Gutiérrez Esteban y Castro Robles (2018, p. 80) indican que los seres humanos construimos el conocimiento a partir de nuestras experiencias personales que usamos a partir de la información que recibimos de los demás, dependiendo de los contextos que se vinculan a nuestro conocimiento y se enlaza con nuevos saberes. En dicho intercambio no sólo se ve beneficiado el alumno sino también quien transmite la información por lo que la interacción entre iguales favorece el aprendizaje de todos los involucrados, lo que lo distingue de la enseñanza tradicional.

Para Gutiérrez Esteban y Castro Robles (2018, p. 79) en este tipo de instrucción el docente es un mediador de conocimiento que brinda y proporciona la ayuda pedagógica necesaria a fin de que se pueda enriquecer y transformar el conocimiento para lograr una instrucción eficiente. Para ellas, la interacción es central pues proporciona contextos socioculturales que favorecen el desarrollo de competencias lingüísticas de los participantes. Otros elementos clave son las estrategias metodológicas y organizativas, así como los recursos que se usen en la interacción (Rodríguez-Sabater, 2005). Todos estos elementos deben dar respuesta

a la necesidad educativa del alumno procurando un clima emocional favorable, en colaboración e interdependencia positiva. Harianingsih y Jushon (2022) aseguran que la interacción rica en lenguaje, facilitada por un diálogo justo y el modelado activo de comportamientos y conocimientos compartido entre los participantes, fomenta el verdadero aprendizaje.

2.2. *El tándem y el eTándem*

El nombre se usó inicialmente para una aplicación móvil que conectaba personas en otras partes del mundo, sin tener que desplazarse físicamente a un lugar en particular (Vides Cabrera, 2022). En el área de lenguas, se ha considerado una actividad extra-clase que permite conocer a personas de diferentes culturas y practicar la lengua o lenguas que se aprenden (Bailini, 2013). El tándem funciona como red social, pero con un objetivo particular que es el intercambio de temas de interés entre los participantes (Brammerts, 2006). Este tipo de actividad permite la interacción con nativos de otras lenguas, lo que facilita una red de contactos y conversaciones en las que se puede corregir a otros en vivo, durante las conversaciones que se dan, por videollamada o chat.

De acuerdo con los objetivos del tándem (Escribano Ortega y González Casares, 2014), éste sirve para favorecer la fluidez oral, porque existe un interés por el contenido de lo que se dice. Mejora la producción oral porque son los nativos hablantes los que corrigen los errores durante la conversación. Se promueve un intercambio cultural al haber interés de la cultura del otro, así como una capacidad de explicar

los fenómenos culturales (Bailini, 2013).

La metodología del tándem (Morán Manso 1998; Bailini, 2013; Escribano Ortega y González Casares 2014; Palomino Rojas 2018) consiste en dos hablantes de lenguas distintas que aprenden de forma recíproca la lengua y cultura de la otra persona a través del envío y recepción de mensajes o videollamadas. Se parte del principio de autonomía y reciprocidad (Brammerts, 2006). En el primer caso, cada uno decide su ritmo de trabajo de acuerdo con sus necesidades e intereses. El hablante sabe de sus áreas débiles y fuertes por lo que se hace responsable de su proceso de formación. En el caso de la reciprocidad, ambos participantes se benefician de la enseñanza, toda vez que invierten el mismo tiempo y esfuerzo, pues la mitad de la comunicación se da en una lengua y la otra mitad en la otra, de tal forma que ambos aprovechan la oportunidad de aprender de su compañero. La formación ayuda a la comunicación ‘auténtica’ porque los alumnos o compañeros no hacen ejercicios de simulación, como en los juegos de roles, más bien, saben que del otro lado de la computadora hay un nativo que espera recibir el mensaje; sea una carta, un consejo, cierta información, etc. Educar de esta forma mejora la competencia lingüística y el conocimiento cultural del otro, se promueve una actitud de respeto y tolerancia hacia los hábitos y costumbres ajenos a la cultura propia (Menéndez González, 2015, p. 28).

El eTándem también conocido como tándem en línea se refiere a “una práctica de telecolaboración para el aprendizaje de la lengua en el que dos o más hablantes de lenguas distintas se encuentran en una

plataforma virtual o app... para comunicarse y practicar la lengua meta que se está aprendiendo¹” (Mendoza 2021, p. 78). Según Mendoza (2021), con el crecimiento de la comunicación tecnológica, el modelo del Tandem ha evolucionado para ser reconocido como eTandem, facilitando el contacto con personas en cualquier parte del mundo. (Bailini, 2013; Menendez González, 2015; Rodríguez Flores, 2022).

Este tipo de actividades favorece el aprendizaje pues se enfoca en el alumno y porque sigue el principio de autonomía y reciprocidad. Debido a que las actividades son significativas y similares a la vida real, los alumnos se motivan a buscar los recursos para comunicarse y promover la comunicación, usando todas las habilidades en contextos naturales.

2.3. El aprendizaje cooperativo y la tutoría entre iguales

El aprendizaje cooperativo se basa en el trabajo en pequeños grupos en los que colaboran compartiendo conocimientos con los otros, entonces hay una interdependencia positiva, una responsabilidad individual, pues se pueden ver las habilidades interpersonales y grupales, en una interacción cara a cara y con una evaluación individual y/o grupal (Landone, 2004, Salazar, 2014). El aprendizaje entre iguales se define como “situaciones educativas en que los estudiantes tienen oportunidades recí-

procas de aprender y enseñar; de aprender de y con los otros tanto en situaciones formales como informales” (Duran Gisbert y Flores Coll, 2015 p. 7). Estos dos enfoques comparten el énfasis en la colaboración y el intercambio de estudiantes entre iguales. Entre las ventajas de este tipo de aprendizaje encontramos que los alumnos son partícipes de su educación, por lo que suelen involucrarse más, elaboran sus propios materiales y toman la tarea de enseñarse unos a otros. El ambiente del aula es positivo, se favorece la zona de desarrollo próximo y la interacción social (Duran, Flores y Mosca, 2015). Duran Gisbert y Flores Coll (2015) indican que la tutoría entre iguales es una de las posibilidades del aprendizaje entre iguales. Gutiérrez Esteban y Castro Robles (2018, p. 85) dicen que se trata de:

una estrategia metodológica de aprendizaje cooperativo basada en la creación de parejas de compañeras y compañeros de clase que asumen una relación de mutuo apoyo, donde uno de los dos miembros asume el rol de tutorización y el otro adopta el rol de aprendiz, trabajando de manera conjunta en un mismo proyecto de trabajo diseñado por la o el docente.

La metodología del aprendizaje cooperativo y tutoría entre iguales consiste en trabajar en pequeños grupos, se busca el éxito de todos los miembros, por lo que cada uno lleva a cabo un rol importante (Duran, 2015), si uno se beneficia, los demás también lo hacen; hay un éxito compartido, la evaluación parte del contraste en el desempeño con los otros, bajo criterios

1 “a telecollaboration practice for language learning in which two or more speakers of different languages meet on a virtual platform or app... to communicate and to practice the target language they are learning”.

Traducción de la autora

previamente establecidos. La tutoría se fundamenta en el concepto de aprender enseñando, el cual postula que la meta de enseñar a través de la interacción de los estudiantes tiene un alto potencial de aprendizaje (Topping, 2005). La misma tarea de enseñanza facilita diferentes grados de logro, aumenta la motivación y la satisfacción personal (Duran, Flores y Mosca, 2015, p. 36) el desarrollo de habilidades psicológicas y sociales y la mejora de la convivencia, a la vez que el aumento de la autoestima y la empatía.

2.4. El 'profesor auxiliar'

El programa 'profesor auxiliar' cubre una necesidad de brindar prácticas auténticas a los estudiantes en formación del programa de licenciatura en lenguas de la universidad mexicana. Los alumnos cursan una materia optativa enfocada a la docencia de español para extranjeros, normalmente se trata de alumnos que se encuentran en los últimos semestres y que ya han recibido un cúmulo de materias enfocada a la enseñanza de una lengua extranjera, pero que quieren saber más sobre la enseñanza del español, pues un campo de trabajo real de estos estudiantes es ir al extranjero para impartir la lengua española fuera de México al egreso de la carrera.

Los estudiantes reciben a lo largo del semestre formación teórico-práctica con un docente titular que organiza y coordina las prácticas con las universidades extranjeras. En este caso, se trató de dos universidades en Asia, una en Asia Central (Uzbekistán) y otra en Asia Oriental (Corea del Sur) durante los semestres otoño 2021 y primavera 2022. Los intercambios que se

llevan a cabo cada semestre derivan de un convenio general con cada universidad, en el que ambas instituciones acuerdan vincular a los estudiantes de forma semestral. El programa se ajusta a las necesidades de cada universidad, es decir, para la institución coreana el intercambio se debe llevar dentro del horario de la clase de español y forma parte de la calificación del alumno extranjero, mientras que para la institución uzbeqa es práctica extra que no se lleva a cabo ni dentro de las clases de español ni forma parte de la calificación de los participantes. En ambos casos, la supervisión de un docente titular garantiza el funcionamiento eficiente del programa.

El esquema propone que por cada estudiante mexicano se le asigna de uno a dos estudiantes extranjeros a quienes cada PA debe ofrecer 15 horas de instrucción a distancia, que incluye 8 horas clase y 7 horas de preparación extra; las clases son sincrónicas por lo que ambos alumnos deben tener disponibilidad para conectarse a un mismo tiempo. Con los estudiantes uzbeqos se coordinaban las clases para organizarlos en pares y asegurar que se estableciera el primer contacto, posteriormente cada pareja se responsabilizaba de conectarse y llevar a cabo la actividad, a su propio ritmo y en sus propios tiempos. Las docentes titulares monitoreaban con los PA que no existieran problemas y en caso de que hubiera alguno discutían con ellos formas de solucionar cada situación. Si el problema era que el alumno extranjero no asistía, entonces acudían con la coordinadora de la universidad extranjera para tratar la situación y buscar alguna solución. Los PA y sus alumnos tuvieron la autonomía necesaria

para llevar a cabo las clases, determinar en pareja los contenidos que se verían, las habilidades que el alumno extranjero deseaba fortalecer, el horario en el que se impartirían las clases y la forma de trabajo.

En el caso de la universidad coreana, las clases se implementaron en un mismo momento, dentro de su horario de la materia de español. Así que, el coordinador en Corea era responsable de supervisar que los alumnos entraran a salas específicas en la plataforma Webex, donde los alumnos y profesores auxiliares tenían sus sesiones mientras eran grabados. A cada alumno se le hizo saber con antelación dicha situación y todos dieron su aprobación por escrito. Las docentes mexicanas monitoreaban y apoyaban al coordinador en Corea para lograr conectar a los PA. Asimismo, se les proporcionó una serie de temas que los estudiantes estaban estudiando para que los PA apoyaran en el repaso de dichos contenidos. En esta actividad el acompañamiento fue permanente, los profesores debían apegarse a los temas dados y no había posibilidad de trabajar fuera de los horarios establecidos.

A diferencia del Tándem, donde se habla de un aprendizaje entre iguales y la mitad de la sesión se da en la lengua materna y la otra en la lengua extranjera. En este programa las clases se impartían siempre en la lengua española, pues el objetivo del programa para los alumnos extranjeros era que mejoraran en su uso del español y para los PA que tuvieran la oportunidad de experimentar por primera vez (para la mayoría) el papel de docente de español. Así, el rol era siempre fijo: el alumno mexicano era el PA del estudiante extranjero, el estudiante

extranjero siempre fungió como alumno, como discuten Duran y Flores (2015, p. 8), cada alumno tenía un papel y una responsabilidad. Dicho esto, por las características de los alumnos: jóvenes estudiantes de licenciatura en sus veintes, existía cierta relación de reciprocidad y de igualdad que sirvió para que la experiencia fuera más relajada para ambos participantes.

3. La investigación

3.1. *Enfoque de la investigación*

Se trata de una investigación cualitativa que busca interpretar un fenómeno educativo relacionado con la enseñanza del español como lengua extranjera. Kumar (2011, p. 4) afirma que la investigación cualitativa “puede ayudar a los investigadores a comprender las perspectivas de los participantes y los significados que dan a sus experiencias”. Por su lado, Cerrón Rojas (2019) dice que se trata de una forma flexible, sistémica y crítica de ver las formas de conducta de los agentes educativos, una manera de ver conocimientos y aprendizajes en el ámbito real en el que se desarrolla. Además, la investigación cualitativa es inductiva, pues permite que el investigador comprenda y desarrolle ideas utilizando pautas de datos en lugar de recopilar datos para evaluar teorías o hipótesis preconcebidas (Quecedo y Castaño, 2002, p. 7).

3.2. *Contexto de la investigación*

El estudio se llevó a cabo en el marco de un programa de licenciatura en lenguas en una universidad mexicana, con un enfoque específico en la enseñanza del español como lengua extranjera. El programa “profesor auxiliar” se introdujo como parte de

la materia optativa de la licenciatura para ayudarles a adquirir experiencia práctica en la enseñanza del español a hablantes no nativos. La investigación se llevó a cabo en dos universidades en Asia, una en Tashkent, Uzbekistán y otra en Ulsan, Corea del Sur. El programa forma parte de una colaboración con estas universidades extranjeras, lo que facilitó a los estudiantes mexicanos la oportunidad de adquirir experiencia en entornos educativos internacionales.

Participantes: 77 participantes mexicanos que estaban en sus últimos semestres de formación, con una base sólida de formación en la enseñanza de idiomas extranjeros, que impartieron clase a 154 estudiantes extranjeros, de dos universidades: 77 alumnos coreanos, 74 alumnos uzbekos y 3 profesoras uzbekas. La mayoría eran alumnos universitarios de distintos niveles de español que cursan sus estudios universitarios en las universidades de origen.

Diseño del instrumento: Para recopilar la información, se administró un cuestionario a los participantes mexicanos, en las últimas semanas de cada semestre. El cuestionario original constaba de 15 preguntas, sin embargo, derivado de la primera aplicación, en el otoño de 2020 a 25 participantes, se decidió reducir el número de reactivos, puesto que algunas de las preguntas no arrojaban información relevante o eran repetitivas las respuestas. También se corrigió la redacción de algunos reactivos que no eran claros. El cuestionario final consta de nueve preguntas, con el objetivo de conocer sus opiniones y experiencias con respecto a su participación en el programa. Las preguntas son las siguientes:

1. En mi experiencia, las clases con la Universidad de Corea del Sur fueron:
2. Agrega un comentario, en caso de que lo tengas:
3. En mi experiencia, las clases con la Universidad de Uzbekistán fueron:
4. Agrega un comentario, en caso de que lo tengas:
5. Considero que fue más fácil organizarme para darle clases a:
6. ¿Por qué?
7. La forma de trabajar que más me agradó fue la de:
8. Si pudiera sugerir algo para que mejoren la experiencia para los siguientes semestres, diría que:
9. La enseñanza entre pares es:

Las primeras cuatro preguntas querían indagar sobre el sentir general de la experiencia con cada estudiante y cada forma de trabajo. Se pedía que emitieran una calificación de 1 a 5, donde 1 era la calificación menos satisfactoria y 5 la más satisfactoria, luego agregaban un comentario ahondando en las razones para dicha calificación. Las preguntas cinco a siete tenían como meta saber cuál forma de trabajo les pareció más conveniente, así como las razones para su elección. En la pregunta ocho se les pedía que hicieran sugerencias para mejorar el programa. La última pregunta exploraba su opinión sobre el trabajo entre pares.

Procedimiento de recopilación y análisis de datos: El instrumento final se aplicó con el apoyo de la plataforma de Google. Se usó el formato Google forms y se agruparon las respuestas de cada pregunta para

ver las tendencias, además se presentan algunas gráficas con frecuencias. La frecuencia puede ser una herramienta cualitativa, Quecedo y Castaño (2002, p. 27) dicen con respecto a su introducción a los métodos de investigación cualitativos que: “[e]l computo de unidades encontradas de cada tipo es una operación propia del análisis [cualitativo]. Un examen de las distribuciones permite hacer afirmaciones acerca de los datos”. De tal suerte que las gráficas de frecuencia sirven para ayudar al lector a comprender mejor el análisis de los datos.

4. Resultados

Con relación a la primera pregunta, del total de las 77 respuestas se obtuvo un promedio de 4.72, lo que significa que la experiencia dando clases en la universidad coreana fue en general, muy satisfactoria. Los comentarios que emitieron los PA² fueron agrupados en tendencias como siguen:

Experiencia gratificante y enriquecedora. La mayoría de los estudiantes indicaron algo relacionado con este aspecto. Se incluyen en esta categoría comentarios vinculados a sentimientos de felicidad por conocer a los alumnos y tener una buena interacción, así como la satisfacción de la experiencia en general. Solo tres estudiantes no hicieron comentarios al respecto.

Participación activa y motivación del alumno. Agrupa los comentarios que resaltan la participación entusiasta y el interés

de los estudiantes en el aprendizaje del español, lo que resultó en clases interactivas y divertidas. En este rubro, encontramos a quince alumnos.

Desarrollo profesional y cultural. Seis estudiantes consideraron que la oportunidad de dar clases ayudó al desarrollo profesional de los participantes, además mejoró el conocimiento y apreciación de la cultura coreana, lo que contribuyó a su crecimiento personal.

Adaptación y superación de desafíos. Tres PA destacaron la superación de desafíos como la barrera del idioma, así como las diferencias culturales, lo que ayudó a lograr comunicación efectiva.

Actitud positiva y disfrute mutuo de las clases. Diez personas señalaron que la participación y una buena actitud por ambos participantes fueron fundamentales para tener un ambiente divertido y enriquecedor en el aula. En cuanto a los comentarios negativos sobre la experiencia con estudiantes coreanos, las tendencias fueron las siguientes:

Problemas técnicos y dificultades de conectividad. Pese a que Corea del Sur es líder en el manejo de la tecnología, a decir de nueve estudiantes tuvieron problemas para llevar a cabo las clases. Posiblemente por la época de pandemia es que algunos enfrentaron fallas de conectividad. La plataforma que usaba la universidad coreana presentaba dificultades para que los estudiantes pudieran compartir pantalla o contenidos. Otro problema era que debían esperar a que el coordinador y su auxiliar abrieran las salas. Aunque las clases se repartieron en varios días de la semana, de todas formas, era notorio que debían esperar hasta 10

2 Si bien no todos los PA respondieron, no es posible incluir el 100% de las respuestas por cuestiones de espacio. Para ver las principales respuestas, ir al Anexo 1. Se conservan las respuestas tal cual fueron capturadas por los participantes.

minutos para lograr entrar y dar su clase, lo que causó molestias en algunos de ellos.

Mejorar la práctica y la actitud del estudiante extranjero. Algunos de ellos (4) fueron conscientes de una necesidad de mejorar su práctica y en tres casos expresaron su descontento con la falta de compromiso y puntualidad de su alumno asignado.

Sugerencias para la mejora y flexibilidad de las herramientas. Doce personas señalaron la necesidad de usar una plataforma diferente para las clases y mayor flexibilidad para realizar las videollamadas, a fin de evitar problemas técnicos y facilitar la interacción en las clases.

Con base en este análisis, se observa que la experiencia con el programa de intercambio con estudiantes coreanos tuvo múltiples beneficios para los PA. La mayoría de ellos expresaron su gratitud por haber tenido la oportunidad de interactuar con los estudiantes. Es posible destacar que la participación y la motivación fueron identificados como clave para el éxito de la clase. Varios participantes dijeron que esta experiencia les había ayudado a crecer personal y profesionalmente, así como a superar barreras culturales y lingüísticas. Finalmente, la actitud positiva y el disfrute mutuo fueron señalados como esenciales para crear un entorno de aprendizaje agradable.

Sin embargo, también hubo algunos inconvenientes, los problemas técnicos y de conectividad fueron un obstáculo, lo que provocó retrasos y en algunos casos molestias entre ellos. Algunos PA indicaron una necesidad de mejorar la práctica y la actitud de los estudiantes, lo que sugiere que las expectativas pueden no ser acorde para ambas partes. Además, se planteó la necesidad

de ser más flexibles en el uso de herramientas a fin de mejorar la interacción y el desempeño en las clases.

En relación con la pregunta tres, sobre las clases con la universidad uzbeka, el promedio fue de 4.45, unas décimas más abajo que en el caso de la universidad coreana. De este total, solo una PA dio una calificación de 1, algunos 3 y la mayoría en el rango de 4 y 5. Por lo que podemos decir que la experiencia también fue satisfactoria. Entre los comentarios que emitieron con respecto a esta actividad (para más detalle de las principales respuestas se recomienda ir al Anexo 2) encontramos:

Apreciación por la flexibilidad y la libertad de organización de las clases. Treinta y dos alumnos aseguran que tener la posibilidad de organizar las clases en sus tiempos fue un acierto, pues sólo eran ellos y su estudiante para acordar los tiempos. Además, quince estudiantes dijeron que fue más fácil tener la flexibilidad de dar temas de interés común.

El entusiasmo y la motivación de los estudiantes por aprender español. La mitad de los PA aseguraron que fue una experiencia gratificante compartir esta actividad con estudiantes extranjeros. El intercambio cultural parece haber enriquecido la experiencia por ambas partes.

Agradecimiento de la oportunidad de enseñar la cultura y la variante mexicanas. Veinte estudiantes dijeron que fue agradable ver que los estudiantes querían saber sobre aspectos culturales de México, asimismo, las clases ayudaron a conocer la variante del español de México.

Valoración de la disposición de los estudiantes a hacer preguntas y participar

activamente en la clase. Diez estudiantes señalaron que, los estudiantes uzbekos mostraron una actitud participativa y curiosidad durante las clases, lo que se vio reflejado en las preguntas que les hacían durante la misma.

Mención positiva por la experiencia en la enseñanza a distancia y la superación de desafíos técnicos. Sólo seis profesores indicaron que fue una experiencia muy positiva pese a los problemas técnicos que surgieron. Para ellos fue importante poder superar estos desafíos.

Interacciones con estudiantes uzbekos producen placer y gratificación personal. Del total de los profesores, veintitrés indicaron que trabajar con alumnos uzbekos fue una experiencia enriquecedora y gratificante, lo que sugiere un impacto emocional positivo derivado de la interacción lingüística y cultural. En relación con los aspectos negativos de esta actividad se agrupan las siguientes respuestas:

Problemas de conexión y horarios conflictivos. Encontramos ocho comentarios sobre la dificultad de establecer horarios coincidentes y las dificultades relacionadas con la conectividad en Uzbekistán. Algunos estudiantes (diez) también dijeron que la falta de constancia y asistencia de los estudiantes era un problema para lograr dar las 8 horas de clase.

Falta de interés y de compromiso por parte de los estudiantes uzbekos. Seis docentes comentaron que percibían una falta de interés por parte de los jóvenes extranjeros y cuatro PA expresaron su frustración por la falta de participación y cumplimiento de las clases por parte de ellos.

Necesidad de una mejor coordinación y monitoreo por parte de la universidad uzbeka. 8 PA señalaron que hace falta que la coordinación en Uzbekistán se de a la tarea de monitorear a los estudiantes allá, para garantizar su compromiso y participación en el programa.

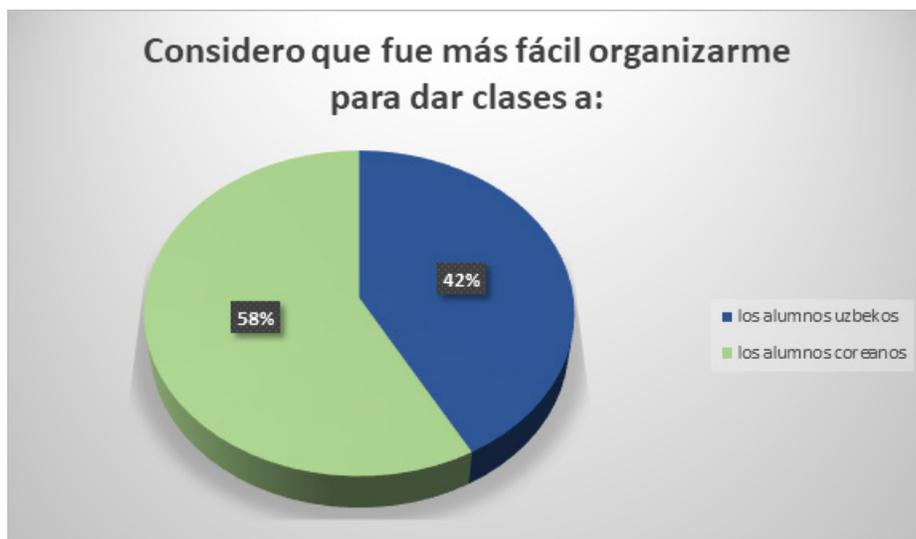
Los treinta y dos PA valoraron mucho la flexibilidad y libertad con la que organizaban la clase, lo que les permitió adaptar el horario y el contenido de sus clases a sus propias necesidades y las de sus alumnos. Además, la motivación y el entusiasmo de los estudiantes uzbekos por aprender español se vio reflejado en los que señalaron que el intercambio cultural enriqueció la experiencia para todos.

Veinte estudiantes vieron positiva la oportunidad de enseñar la cultura mexicana y la variante del español mexicano, diez docentes también evaluaron la disposición de los estudiantes a participar activamente y hacer preguntas durante las clases, lo que es señal de un entorno de aprendizaje cooperativo.

También surgieron algunos escollos: los problemas de conexión y los horarios conflictivos, la falta de compromiso e interés, además de que algunos de ellos identificaron una necesidad de mayor seguimiento y coordinación por parte de la universidad extranjera.

En cuanto a la pregunta sobre la organización de las clases, los resultados fueron los siguientes:

Figura 1. Respuesta a la pregunta ¿Con cuál de mis alumnos fue más fácil organizarme?



En la figura 1 podemos ver que treinta y dos participantes, que representa el 42% dijeron que la organización con los alumnos uzbekos fue más fácil. Entre las razones que emitieron para ello encontramos: por la posibilidad de elegir los horarios, porque tenían la libertad de enseñar lo que ellos decidieran, se respetaban los tiempos, el nivel de español, aunque también hubo algunos estudiantes que no estaban comprometidos o interesados en el programa y esto hacía que darles clase fuera más complicado.

Del total de los participantes, cuarenta y cinco PA (58%) externaron que las razones para considerar la organización más fácil con los alumnos coreanos eran que ya estaban organizadas las clases, que el horario fue establecido por la institución, algo que les agradó más, había supervisión de un docente experimentado, lo que los

hacía sentir seguros y respaldados. Para estos alumnos, el contar con un esquema de organización dado era más fácil y presentó menos inconsistencias.

Otros elementos clave para el éxito en el desarrollo de las clases fueron las estrategias metodológicas y organizativas, así como los materiales que los PA diseñaban para la interacción. Como parte de la retroalimentación que los PA tenían en las clases con los docentes titulares, se atendían estos elementos y se procuraba que ellos dieran respuesta a la necesidad educativa del alumno en un clima emocional favorable, en colaboración e interdependencia positiva. La forma de organización del programa se enfocaba en estos aspectos, se repasaban distintas metodologías para que ellos fueran capaces de atender las necesidades de sus estudiantes, tam-

bién se organizaba la manera de trabajar pensando en crear condiciones lo más amigables posibles para los participantes, se discutía en conjunto cualquier situación problemática y formas de solucionar cada una.

De las respuestas obtenidas podríamos decir que la forma de trabajo con la universidad coreana es la más satisfactoria; sin embargo, cuando se les preguntó de forma general cuál era la forma de trabajo que más les había gustado, fueron similares las respuestas:

Figura 2. Respuesta a la pregunta: ¿Cuál forma de trabajo me agradó más?



En la figura 2 observamos que treinta y nueve PA dijeron que las clases con Corea y treinta y ocho PA dijeron que las clases con Uzbekistán. Esta pregunta pudo estar influenciada por la empatía con los alumnos y el sentir general del PA. Entre las sugerencias para mejorar la experiencia de dar clases a estudiantes extranjeros tenemos que se les permita dar dos clases a la semana con sus alumnos, recibir más retroalimentación de las clases para saber en qué pueden mejorar en su forma de enseñar e interactuar con los alumnos, tener más número de clases, que se les proporcione un plan más

detallado sobre los temas y actividades que se deben realizar, más compromiso por parte de los alumnos, establecer horarios, usar otras plataformas, monitorear más las clases. Una estudiante sugirió implementar una clase de introducción sobre las universidades con las que se va a trabajar a fin de que los PA los conozcan mejor.

Finalmente, los PA aseveraron que el aprendizaje entre iguales era: satisfactorio, divertido, hubo mayor confianza, fue de gran riqueza cultural. Del mismo modo compartieron que era importante, significativo y mejor, porque se crea confianza

entre las partes, los alumnos son más abiertos para aclarar sus dudas cuando hay relación de igualdad. Agregaron que se trata de una experiencia a través de la que se adquieren conocimientos en ambas partes pues los dos aprenden, es una experiencia realmente interesante porque todos aprenden, incluso cuando no se sabe a ciencia cierta lo que se desea adquirir, es fundamental para la formación docente por brindar experiencias sin mucha carga o presión de sentir que se es perfecto, es una buena forma de aprendizaje. Un PA señaló que la incomodidad inicial de estar frente a alguien desconocido y en ocasiones mayor o con más experiencia, desaparece porque se trata de otro alumno, como uno. Otra persona indicó que el aprendizaje entre pares es una manera de mejorar las habilidades de ambas partes, tanto para las cuestiones didácticas como las lingüísticas, es un poco más sencillo, con algo más de confianza, sin tanto miedo a equivocarse y ser regañados o juzgados, a decir de un PA una experiencia enriquecedora que los lleva a desarrollar empatía en el proceso de aprendizaje de una lengua, además de que es un reto por poder aprender a enseñar la propia lengua y cultura. Algunos PA indicaron que el tener la misma edad que los estudiantes resulta positivo porque se aprende de la mano, se cometen errores sin miedo, se siente más confianza y se comparten gustos e intereses, lo cual facilita la interacción.

5. Discusión

Esta sección discute los principales resultados en relación con los objetivos principales. En primer lugar, se proporciona una evaluación general de la experiencia de los

PA, examinando tanto sus logros como las dificultades encontradas durante el proceso. Se comparan dos esquemas de trabajo diferentes: uno que promueve un entorno de enseñanza más autónomo y otro que funciona en un entorno más controlado y supervisado. Con este objetivo en mente, también se presenta una perspectiva futura, delineando posibles proyecciones para instituciones académicas interesadas en implementar un esquema similar en el futuro.

Entre los comentarios más recurrentes encontramos que fue una gran experiencia para la mayoría, tanto con los alumnos coreanos como con los uzbekos, les pareció una gran oportunidad poder compartir las culturas a través de las sesiones en línea, (como lo mencionan Morán Manso, 1998; Bailini, 2013; Escribano Ortega y González Casares, 2014; Palomino Rojas, 2018) además, en el caso de Corea, veían bien que estuviera la clase organizada de forma que los docentes titulares supervisaban cualquier situación que se pudiera presentar, al momento, se les dio una lista de temas que los alumnos ya conocían y que debían reforzar, esto fue algo que les agradó porque sintieron que tenían una planeación a seguir. En cuanto a los alumnos extranjeros, les atrajo que participaran, eran respetuosos, intentaban usar el español con ellos en ambientes de confianza, tenían la disposición de participar, así como la confianza para preguntar sus dudas.

En los aspectos a mejorar con Corea, una queja importante fue el uso de la plataforma Webex que les causaba muchos problemas para interactuar; sin embargo, no se podía usar otra porque la universidad

extranjera la usaba durante esta época como la plataforma oficial de comunicación.

En el caso de las clases en Uzbekistán, algunos PA estuvieron contentos y satisfechos de tener la libertad de llevar las clases en el horario de su preferencia y con la plataforma de su preferencia. Además, por no existir un programa ni horario fijo, cada uno debía diagnosticar el nivel de su alumno y crear a la medida los temas y actividades, así como ponerse de acuerdo para reunirse. Entre los principales problemas encontramos la falta de compromiso de los alumnos extranjeros, la falta de supervisión por la universidad receptora para el cumplimiento de la tarea y la falta de interés por parte de algunos estudiantes.

Tanto en las clases con los alumnos coreanos como con los alumnos uzbekos y como Gutiérrez Esteban y Castro Robles (2018, p. 79) y Bailini (2013) aseguran, la interacción es central, pues proporciona contextos socioculturales que favorecen el desarrollo de competencias lingüísticas de los participantes es así como nuestros participantes reconocen que la interacción fluye mejor debido al intercambio sociocultural que se lleva a cabo en esta actividad, lo que confirma lo dicho por los autores.

Finalmente, podemos decir que el aprendizaje se da en un ambiente cooperativo, donde los PA y los estudiantes extranjeros colaboran, existe un apoyo mutuo y comparten sus conocimientos, la meta final es que se logre un éxito compartido (Duran, Flores y Mosca, 2015; Duran Gilbert y Flores Coll, 2015), donde el alumno extranjero mejore su español y los PA se enfrenten a una enseñanza auténtica a un no nativo de la lengua. Uno de los comen-

tarios más reiterativos de los PA, al finalizar el programa, es la nueva forma de ver a la docencia de español para extranjeros, pues, a decir de ellos, hasta el momento no la habían valorado.

El segundo objetivo del presente estudio es proporcionar una perspectiva futura para las instituciones académicas interesadas en implementar un esquema similar en sus programas educativos. Este modelo de profesor auxiliar podría implementarse a nivel institucional con distintas universidades de habla hispana para que los extranjeros conozcan desde la distancia a su población y deseen acudir a su institución. Se ha tratado de describir aquí la forma de implementar el trabajo común con miras a mostrar los obstáculos y éxitos, desde la perspectiva de los PA. Para que un programa como este sea exitoso se requiere contar con un profesor titular responsable en cada institución, que organice monitoree y de seguimiento a las actividades de cada lado, de otra forma el programa llevaría al fracaso.

6. Conclusiones

El programa PA es similar al tándem porque fomenta el intercambio cultural y lingüístico a través de una estructura cooperativa. Sin embargo, a diferencia del tándem, el programa PA establece roles definidos, donde los PA son los principales educadores de los estudiantes extranjeros, que siguen siendo estudiantes, es decir tienen un rol fijo (Gutiérrez Esteban y Castro Robles, 2018). Existe un proceso de aprendizaje común, porque para los PA la experiencia de ser, para la mayoría por primera vez, profesor de español, les abre su panorama

y para los estudiantes extranjeros, la posibilidad de conocer una persona de su edad que invierte tiempo y esfuerzo en enseñarle, habla del principio de reciprocidad del Tándem y como señala Mendoza (2021) es una práctica de aprendizaje en donde ambos se comunican y logran el objetivo que cada uno persigue.

Entre los resultados positivos de un programa de esta naturaleza, podemos señalar: la experiencia de entrar en contacto con nuevas culturas, sobre todo y actualmente con el boom coreano en México, los PA siempre se mostraron emocionados de interactuar con personas coreanas. Con respecto a la comunidad uzbeka, les permitió conocer de cerca una realidad distante.

Se les mostró a cada PA dos formas diferentes de trabajo, una más acompañada y supervisada y otra más autónoma e independiente, con la finalidad que experimenten dos maneras de trabajo auténticas que podrían enfrentar en la vida laboral. Por un lado, podrían insertarse en un colegio que lleve metodologías de trabajo ya dadas, supervisadas y bajo condiciones de monitoreo

cercanas, pero por otro, podrían laborar en escuelas privadas o independientes en donde no se cuenta con un programa fijo, sino que se adaptan a las condiciones de los usuarios, en este caso, sería la obligación del docente diagnosticar y diseñar un programa a la medida del alumno.

También se podría considerar la posibilidad de organizar grupos más grandes, con dos o tres docentes por grupo, para mitigar los problemas de conexión a internet o de asistencia de los alumnos, evitando que afecten tanto a los PA como a los estudiantes, y para que las actividades planificadas se lleven a cabo no solo entre el profesor y el alumno, sino también entre los propios alumnos.

Finalmente, entre las limitantes encontramos el problema de la diferencia horaria que es algo difícil para ambas partes, el número reducido de clases, la falta de contacto físico, las fallas de conectividad y la falta de experiencia por parte de los PA que en ocasiones hacía que los estudiantes extranjeros a veces supieran, incluso más, sobre el tema, que los propios profesores.

Referencias

- Bailini, S. (2013). E-tándem y desarrollo de la competencia intercultural. En M. P. Celma Valero, M. J. Gómez del Castillo, y S. Heikel (Coords.), *Actas del XLVII Congreso Internacional de la AEPE (Asociación Europea de Profesores de Español)* (pp. 55-68). Asociación Europea de Profesores de Español.
- Blas García, J. (2017). Aprendizaje entre iguales: capital social para el aula. En Transformar la escuela. El blog de jblasgarcia. Reflexiones y acciones para replantear la educación. <http://www.jblasgarcia.com/2017/06/aprendizaje-entre-iguales-capital.html>
- Brammerts. H. (2006) Aprendizaje autónomo de Lenguas en Tandem: desarrollo de un concepto. En Ojanguren Sánchez. A. y M. Blanco Hölscher (Coords.). *El aprendizaje autónomo de Lenguas en Tándem: principios, estrategias y experiencias de integración*. Ediciones de la Universidad de Oviedo (19-28).
- Calaf, Rosa Ma. (2006). Entre el ocaso y el alba: cultura y lengua españolas en Asia – Pacífico. En Martínez, José Ma. (Coord.) (2006). *Enciclopedia del español en el mundo: anuario del Instituto Cervantes 2006-2007* (pp. 801 – 803).

- Campos, María Jesús (2018). Aprendizaje entre iguales ¿Qué beneficios aporta? En María Jesús Campos. *Psicología, educación y valores*. <https://www.mariajesuscampos.es/aprendizaje-iguales-beneficios-aporta/>
- Cerrón Rojas, Waldemar (2019). La investigación cualitativa en educación. En *Horizonte de la Ciencia*, 9(17). <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/59/59717003/html/index.html#:~:text=Es%20una%20forma%20de%20investigaci%C3%B3n,social%20a%20la%20que%20pertenece>.
- CUAIEED (2021). *La educación remota y digital en la UNAM durante la pandemia*. UNAM. México.
- Charbonnel, Ludovic (2019). La importancia del aprendizaje entre iguales. En *ChallengeMe*. <https://challengeme.online/es/peer-learning/>
- Duran Gisbert, D., & Flores Coll, M. (2015). Prácticas de tutoría entre iguales en universidades del Estado español y de Iberoamérica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 5-17. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55133776001.pdf>
- Duran, David, Martha Flores y Aldo Mosca (2015). Tutorías entre iguales, del concepto a la práctica en las diferentes etapas educativas. *Intercambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 2(1). <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/18509>
- Escribano Ortega y González Casares (2014). Tándem online en el aprendizaje autónomo de lenguas extranjeras. En *ASELE XXIV*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/24/24_287.pdf
- Gómez, I., Velázquez, V. y Martínez, D. (2017). Una mirada a la enseñanza del ELE en México: listado de materiales didácticos, artículos especializados, recursos electrónicos y cursos de formación para profesores de español. http://www.espaciomasd.unach.mx/suplemento/espaciomasd_espanol_14.pdf.
- Gutiérrez Esteban, Prudencia y Ma. Paz Castro Robles (2018). El aprendizaje entre iguales como metodología de trabajo para la inclusión educativa. Experiencia docente en una escuela de Extremadura. En *Revista de Investigación en Educación*, 16(1), 78-92. <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Harianingsih, Ika y Zailani Jushon, (2022). A review of studies on cooperative learning in language classroom seen from students attitudes. En *IJEAL*, 2(1). https://www.researchgate.net/publication/360946265_A_Review_of_Studies_on_Cooperative_Learning_in_Language_Classroom_seen_from_Students'_attitudes
- Instituto Cervantes. (2022). El español una lengua viva. Informe 2022. https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2018.pdf
- Kumar, R. (2011) *Research Methodology: A Step-by-Step Guide for Beginners*. 3rd Edition. Sage, New Delhi.
- Landone, Elena (2004) El aprendizaje cooperativo del ELE: propuestas para integrar las funciones de la lengua y las destrezas colaborativas. En *redELE*, 0. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c1854275-f46d-487f-98a4-36eb4fb313d6/2004-re-dele-0-16landone-pdf.pdf>
- Mendoza, Arturo (2021). Promoting Student-Centred Language Learning Via eTandem. En *Blended Learning and the Global South. Virtual Exchanges in Higher Education*. DOI 10.30687/978-88-6969-529-2/005

- Menéndez González, María Teresa (2015). Aprendizaje de lenguas en “tándem”: desarrollo de la autonomía y de la competencia comunicativa intercultural. Máster Universitario en español como lengua Extranjera. Universidad de Oviedo.
- Morán Manso, Mónica (1998), La enseñanza del ELE con la metodología ‘Tándem’.” En *ASELE. Actas IX*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0414.pdf
- Palomino Rojas, Victor G. (2018). Aplicación del método tándem en la enseñanza y aprendizaje del quechua en la UNSCH. En *Revista de Investigación UNSCH*. <http://revistas.unsch.edu.pe/revistasunsch/index.php/investigacion/article/view/79>
- Pérez Velasco, M., y González Freire, J. M. (2008). ¿Por qué estudiar español como lengua extranjera y no otra lengua? En C. d. UNICACH, *XXI Foro de Especialistas Universitarios en Lenguas Extranjeras: Aprendizaje de Lenguas Extranjeras en Contextos Multiculturales e Indígenas* (pp. 37-44). Tuxtla Gutiérrez: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. e <https://viancep2012.files.wordpress.com/2012/11/memoria-feule-2008.pdf>
- Quecedo, R., y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5-39.
- Rodríguez Flores, Sergio (2022). Algunos fundamentos teóricos y metodológicos para el desarrollo de intercambios virtuales (*e-tandem* / tutorías en línea) y sus beneficios con estudiantes de ELE chinos. En *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 35.
- Rodríguez-Sabater, Silvia (2005). Utilizing undergraduate peer teaching assistants in a speaking program in spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals*, 38(4), 533-538. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2005.tb02520.x>
- Salazar, P. (2014). Aprendizaje cooperativo en la adquisición de una segunda lengua: Un acercamiento teórico. *Revista Criterios*, 21(1). 93-123.
- Topping (2005) Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*, 25,. 631-645. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410500345172>
- Universidad Humbolt de Berlin (2019). ¿Qué es Tandem? <https://www.sprachenzentrum.m.hu-berlin.de/es/selbstlernzentrum/tandem/was-ist-tandem-es>
- Vides Cabrera, Luz Jeannine (2022) La aplicación móvil para el intercambio de lenguas Tandem y su influencia en la comunicación oral en inglés de tres estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana. (Tesis de Licenciatura, Pontifica Universidad Javeriana).
- Winstead, L. (2016) Mexican Heritage ELL and Native English Speaker Interaction: A Case Study of Tandem Language Learning Strategies. En Wang, Congcong y Winstead, Lisa (Ed.), *Handbook of Research on Foreign Language Education in the Digital Age. Information Science Reference an imprint of IGI Global*. Hershey, PA.
- Zambrana, J. R. (2009). La situación actual de la lengua española en el mundo. <http://www.eumed.net/rev/cccss/05/jrz.htm>

ANEXO 1

Tabla 1. Algunos comentarios de los profesores auxiliares sobre la experiencia con estudiantes coreanos

Aspectos positivos	Aspectos negativos
Me sentí muy feliz de poder conocer a mi alumna y saber que pudo aprender algo.	Lo malo fueron las fallas de internet por mi parte, mismas que se intensificaron por la plataforma utilizada
Siempre me llenó de alegría darle clase a mi alumno.	Me gustaría que se utilizara otra plataforma para dar clases a los alumnos pues considero que webex nos dificulta compartir nuestros contenidos.
Sin duda, fue una experiencia muy grata e increíble, pude interactuar muy bien con mi alumno y sentir que cada clase valió la pena.	Falta practicar más el español.
Existió mucha motivación de aprender español de parte del alumno.	Mi único comentario sería que la plataforma muchas veces no me dejaba compartir mi pantalla y la versión web no era muy cómoda. También en algunas ocasiones me abrieron mi sala muy tarde.
Me gustó que estuviera bien planeado y que nos guiaran con los temas que podíamos darle a los alumnos.	Debido a mis problemas de conexión se me dificultó haber podido comunicarme o dar mejor mis clases
Fue muy gratificante esta experiencia, tuve la oportunidad de desarrollar mis habilidades como docente de ELE, así como la oportunidad de tener contacto y conocer un poco sobre la cultura coreana.	La puntualidad. En algunas ocasiones mi alumna se conectaba hasta 15 minutos después. 😞
Una de las mejores experiencias en la docencia que pude tener.	La alumna no se presentó más que una vez.
A pesar de que las clases en Ulsan me causaban un poco más de estrés por el hecho de estar monitoreados, fue más fácil organizarme y darle el tiempo que se necesitó a la organización de mis clases.	Me parece que podrían ser más flexibles en cuando al medio para hacer las videollamadas.

<p>Me gusto mucho la experiencia, espero que este proyecto siga muchos años más.</p>	<p>El alumno que me fue asignado no tuvo una actitud del todo positiva, pues tuve la oportunidad de ver la clase con otros coreanos, quiénes siempre intentaban dar lo mejor en cada una de sus clases.</p>
<p>Fue una experiencia increíble, las clases fueron muy dinámicas y mi alumna siempre mostró mucho interés.</p>	<p>La plataforma nos dio un poco de problemas técnicos a la mayoría.</p>
<p>Fue una gran experiencia, nos hizo probar un poco la sensación de ser docentes del español para extranjeros.</p>	
<p>Interactuar con dos estudiantes cuyas habilidades son distintas me proporcionaron un horizonte más amplio de la docencia. Me encantó trabajar con dos estudiantes coreanos, ambos siempre se mostraron interesados por la lengua y cultura</p>	
<p>Fue una experiencia muy agradable! Aprendí mucho de Corea y también considero que mi alumna mejoró su español y aprendió más sobre la cultura mexicana.</p>	
<p>El horario de las 11 pm de México fue un poco pesado para mí, pero disfruté mucho la experiencia de dar las clases de Español.</p>	
<p>Me parece que el hecho de que las clases fueran en su horario de clases, garantizó que los alumnos asistieran y lo tomaran con la seriedad que merecía. Creo que sería buena idea mantenerlo así.</p>	