



HAL
open science

Recursos lingüísticos del PERL para el español: una mirada desde la experimentación en la Sorbonne Nouvelle

Carmen Ballester de Celis, Rosa Laura Corona Martínez

► **To cite this version:**

Carmen Ballester de Celis, Rosa Laura Corona Martínez. Recursos lingüísticos del PERL para el español: una mirada desde la experimentación en la Sorbonne Nouvelle. Inovação e Tecnologia no Ensino de Línguas: reflexões e perspectivas de ação em contextos educacionais diversos, Universidade Aberta, 2020, 978-972-674-867-0. <hal-03748307>

HAL Id: hal-03748307

<https://hal.science/hal-03748307v1>

Submitted on 10 Aug 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

Recursos lingüísticos del PERL para el español: una mirada desde la experimentación en la Sorbonne Nouvelle

Carmen Ballester de Celis

Rosa Laura Corona Martínez

Resumen

El proyecto PERL nace como respuesta a una convocatoria de proyectos pedagógicos con carácter innovador con el objetivo de ampliar, reforzar y enriquecer la oferta de formación de idiomas a nivel universitario. En la Sorbonne Nouvelle, el equipo de español propone tres cursos basados en el enfoque por tareas cuyo objetivo principal es que los alumnos actúen y se comuniquen de forma real en la lengua meta. Los cursos se presentan en dos formatos diferentes: a distancia y semipresencial. El propósito de este artículo es presentar una experimentación de los cursos de español, que nos permitirá abordar ciertos problemas asociados con la pedagogía híbrida en lo que concierne a su estructura y al acompañamiento docente que esta requiere.

Palabras clave:

enseñanza en línea, enfoque por tareas, experimentación, pedagogía híbrida

1. Introducción

Las raíces de la Educación a Distancia se remontan a civilizaciones antiguas como la griega, que utilizaba las cartas para instruir, pero hay que esperar al siglo XIX para conocer su expansión. En Europa, la enseñanza de idiomas por correspondencia se inicia en el *Institut Toussaint et Langenscheidt* de Alemania, donde se impartieron las primeras clases con material diseñado para el autoestudio. En Francia fue durante la segunda guerra mundial cuando se creó el *Centre National d'Enseignement à Distance* (CNED)¹ para la educación primaria y secundaria, con la finalidad de mantener la escolaridad durante el conflicto. El centro se apoyaba en emisiones de radio para

¹ Landois-Maynard, Sylvie, 1993, « L'enseignement à distance au CNED » in *Cahiers de l'APLIUT*, volume 12, numéro 3, *Actes du XIVe Congrès de l'APLIUT : pédagogie multi-media et enseignement à distance*, p. 71-86.

mantener el contacto y seguir a los estudiantes: a través de Radio Sorbonne, se transmitieron clases magistrales de casi todas las materias literarias de la Facultad de Letras y Humanidades de París.

Como la radio, las nuevas transformaciones tecnológicas permiten reducir la distancia consiguiendo así un avance insospechado de la enseñanza/aprendizaje no presenciales. Los recursos tecnológicos integrados dentro de una acción multimedia posibilitan no solo una comunicación diferente entre el profesor y los aprendientes y entre los propios aprendientes, sino que ofrecen múltiples instrumentos y recursos que van a transformar las prácticas docentes.

Hoy en día, junto al CNED, diferentes universidades proponen formaciones a distancia, como es el caso de l'Université Sorbonne Nouvelle, pionera en la enseñanza no presencial. A través de su plataforma Icampus propone grados y másters en Letras Modernas, Inglés, Didáctica del francés lengua extranjera, Literatura general y comparada e Ingeniería pedagógica, así como una preparación del diploma de acceso a los estudios universitarios (DAEU). En un espacio personalizado de la plataforma, el estudiante encuentra los contenidos y las herramientas de comunicación (foros, chats, correos electrónicos...), en cuyo manejo ha sido formado previamente. Por ello, aunque de manera diferente, la figura del docente está presente a lo largo de toda la formación, pues el estudiante cuenta siempre con un acompañamiento pedagógico por parte de profesores-tutores.

2. El proyecto PERL

2.1. Contexto de creación y equipo

El PERL (*Pôle d'Élaboration de Ressources Linguistiques*) nace como respuesta a una convocatoria de proyectos pedagógicos con carácter innovador, realizada en 2014 por Sorbonne Paris Cité, asociación de universidades e instituciones de educación superior entre las que se encuentra la Universidad de la Sorbonne Nouvelle. El proyecto PERL fue aceptado por el equipo evaluador y en la actualidad sigue contando con financiación por parte del ministerio de Educación Superior de Francia.

El equipo de PERL está compuesto por docentes e investigadores de las diferentes instituciones que forman parte de Sorbonne Paris Cité². Actualmente trabajan diez diseñadores de contenido³, siete responsables académicos y pedagógicos⁴ y un número variable de profesores-tutores. La función de los diseñadores es la creación de contenido en formato digital; para ello han seguido capacitaciones con los responsables informáticos de las diferentes instituciones y cuentan con el apoyo y la formación de un ingeniero pedagógico. El uso de las herramientas digitales se pone así al servicio de la reflexión pedagógica: la formación técnica de los diseñadores de contenido se realiza en cruce permanente con el cuestionamiento sobre las prácticas.

Los responsables, todos ellos profesores de lenguas extranjeras e investigadores en lingüística o/y didáctica de las lenguas, tienen como función orientar a los diseñadores de contenido en su labor y garantizar una armonía con el trabajo que se realiza en los diferentes idiomas.

Y como ningún curso del PERL está pensado para la auto-formación, la figura del profesor-tutor es esencial; esto es, todos los cursos, en cualquiera de sus modalidades, requieren de un docente. El número de tutores depende así de los cursos que se propongan. Actualmente el proyecto cuenta con cinco profesores-tutores en español⁵.

2.2. La oferta pedagógica del PERL

La primera etapa de la creación de los cursos del PERL consistió en adaptar un material que ya existía en inglés: se trataba de un curso orientado a la preparación de los estudiantes universitarios para un año de intercambio en un país de habla extranjera. Una vez comenzada la concepción de este curso-modelo para diferentes lenguas, se empezó a crear material nuevo con el objetivo de proponer formaciones que respondieran a necesidades concretas de los estudiantes de nuestra universidad y que se adaptaran a los niveles establecidos por el MCER. Y esto se hizo en dos

² <https://perl2018.wixsite.com/perl-uspc/notre-equipe>

³ Chae-Yeon Bournel-Bosson Kim, Laura Corona Martínez, Isabelle Cros, Katie Dallinger, Eva Guerda Rodríguez, Kathleen Mc Coll y Noémie Mallet.

⁴ Natalie Kübler (Directora del PERL); Alice Burrows, Delphine Brunet, Luc Deheuvels, Frédérique Pharaboz Simpson, Anne Rocher y Geoffrey Sockett (representantes de universidades y Grandes Escuelas).

⁵ Laura Corona Martínez, Sarah Jammes, Salomé Roth, Luis Salazar y Chantal Sobrino.

formatos: a distancia y en formato bimodal, esto es "híbrido", combinando la modalidad presencial con la modalidad a distancia.

Actualmente el equipo de español propone tres cursos⁶:

- "Un fin de semana en España": se trata de un curso de nivel A2 que prepara a los estudiantes para la planificación y realización de un viaje de corta duración en España. Este curso se propone en una modalidad exclusivamente a distancia.

- "Viajar y explorar": este curso de nivel B1+ propone la realización de un diario de viaje basado en la expresión de la experiencia subjetiva, sensorial y emocional. Se presenta en una modalidad híbrida.

- "Movilidad internacional": este curso, en un principio de nivel B1, se adaptó a un nivel B2 para que pudiera ofrecerse a los estudiantes que postulan a una beca Erasmus, nivel requerido por el Consejo de Europa para esta movilidad. Su objetivo es pues presentar un proyecto de estudios en un país hispanohablante. Este curso se propone también en una modalidad híbrida.

Si bien es cierto que en el PERL hay cursos semejantes que se ofrecen para diferentes lenguas, como el curso de *Movilidad internacional* o el de *Viajar y explorar* (se proponen para el español y también para el inglés), hay cursos específicos para las diferentes lenguas, como el curso de iniciación a la investigación en inglés, *Academic English*, o el curso *Parlons FOU* (B2 y C1) que prepara a los estudiantes para los estudios universitarios en Francia.

En la Sorbonne Nouvelle, los cursos de lenguas exclusivamente en línea están destinados a estudiantes que cursan Inglés o Letras modernas a distancia. Los cursos de modalidad híbrida forman parte de la oferta académica de la formación LANSAD (cursos de lenguas para estudiantes de otras disciplinas). Hoy en día se baraja la posibilidad de proponer estas formaciones a los estudiantes de la propia disciplina, como módulos de apoyo para los estudiantes de primer año de licenciatura.

2.3. Metodología

⁶ <https://perl2018.wixsite.com/perl-uspc/les-ressources-en-espagnol>

El proyecto PERL ha optado por el enfoque por tareas, metodología que aparece dentro del marco teórico del enfoque comunicativo y que surge como una evolución del modelo nocional-funcional y de las propuestas del Consejo de Europa. Una de las definiciones clásicas de tarea es la establecida por David Nunan (1989: 10):

(. . .) una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción e interacción en la L2 mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma.

Se ha optado por este enfoque porque el interés fundamental del proyecto se centra en cómo conseguir que los estudiantes adquieran competencia comunicativa de una manera más efectiva. Cada curso se presenta así como una tarea cuyo objetivo principal es que los alumnos actúen y se comuniquen de forma real en la lengua meta. Los cursos de este proyecto son representativos de procesos de comunicación de la vida real: en todos ellos se trabaja con materiales auténticos en los que el *input* aparece claramente contextualizado. Implican a todos los aprendices en todas las destrezas (comprensión, producción o interacción en L2), que se trabajan a menudo de manera integrada exigiendo que la atención se centre más en la manipulación de información (significado) que en los contenidos lingüísticos (forma). La resolución de la tarea implica así el desarrollo de valores educativos como la autonomía, la creatividad, la responsabilidad, la reflexión sobre el proceso de aprendizaje, etc.

Este enfoque supone un cambio en los modelos de actuación de profesores y estudiantes. En el proyecto PERL, la labor esencial del diseñador de contenido es crear actividades comunicativas que promuevan e integren diferentes procesos relacionados con la comunicación, en los que el aprendiente tome la iniciativa. Por su parte, el profesor-tutor aparece como un guía, facilitador del proceso de comunicación entre los participantes de la clase y entre estos y las actividades, así como un participante más en el grupo de enseñanza–aprendizaje.

2.4. Objetivos

Uno de los objetivos fundamentales del proyecto es ampliar, reforzar y enriquecer la oferta de formación de idiomas a nivel universitario. En los últimos planes de estudio la universidad se propuso aumentar el número de horas semanales de enseñanza de una segunda lengua (pasar de una hora y media a tres horas semanales), objetivo que no

se vio cumplido por razones presupuestarias. El proyecto PERL viene así a suplir una propuesta que no llegó a término, aumentando la oferta de cursos y lo que es más interesante, la modalidad de estos.

Otro de los objetivos del proyecto es ayudar a los estudiantes a insertarse en un contexto internacional de fuerte movilidad estudiantil y profesional. Un estudiante de cada tres en nuestra universidad es extranjero y no todos llegan con un nivel suficiente de francés. La Sorbonne Nouvelle tiene además firmados acuerdos con más de doscientas universidades europeas; el año pasado, en el curso académico de 2017-2018, 222 estudiantes realizaron una movilidad Erasmus. Los cursos creados por el equipo de francés se han revelado así esenciales para la integración de estos estudiantes.

El PERL se propone también desarrollar la experimentación y la investigación científica en el área de la didáctica de las lenguas y las TIC, pues la investigación y la experimentación están en este proyecto intrínsecamente relacionadas y se enriquecen mutuamente: los propios diseñadores de contenido experimentan sus cursos y los modifican en función de los resultados de la experimentación.

Por último, pero no por ello un objetivo menos importante, este proyecto busca una reflexión sobre la pedagogía universitaria y el empleo de la mediación tecnológica. Algunos de los interrogantes que han surgido tienen que ver con los tipos de destrezas trabajadas y la modalidad en la que se trabajan. Esto es, qué destrezas se prestan mejor a la modalidad a distancia, cómo adaptar aquellas más difíciles de trabajar en un curso no presencial, cómo alternar curso presencial y curso a distancia, con qué criterios debemos alternarlos, cómo integrar una pedagogía invertida. En el siguiente apartado, en el que presentamos una experimentación de los cursos de español, abordaremos ciertos problemas asociados con la pedagogía híbrida que han surgido de la experiencia.

3. Experimentación de los cursos de español

3.1. Presentación

Durante los años académicos comprendidos entre 2015 y la primavera de 2019, se pusieron en marcha experimentaciones sobre cursos de formato híbrido en inglés y en español, y al final del semestre se pasaron cuestionarios de satisfacción anónimos (*cf.*

Anexo 1) para conocer las opiniones de los estudiantes sobre la novedad del formato y otras informaciones relevantes sobre la percepción del aprendizaje con mediación digital. En los casos de las dos lenguas, se trataba de cursos de 12 sesiones en alternancia presencial-distancia, decisión tomada por los responsables académicos del proyecto con anterioridad a la creación efectiva del contenido de los cursos. Entre 2015 y 2019⁷, se obtuvieron 202 respuestas a los cuestionarios para el español, según la siguiente distribución, por año y por curso:

2015-2016	2016-2017	2018-2019
45 Estudiantes (2 grupos)	81 Estudiantes (4 grupos)	76 estudiantes (3 grupos)
<i>Movilidad Internacional B1 ></i> 2 grupos	<i>Mov. Internacional B2 > 2 grupos</i> <i>Viajar y Explorar B1+ > 2 grupos</i>	<i>Movilidad Internacional > 1 grupo</i> <i>Viajar y Explorar > 2 grupos</i>

3.2. Encuesta de final de formación: presentación del cuestionario

El cuestionario propuesto constaba de 19 preguntas, al principio referidas al contenido del curso y a la percepción de haber progresado en la lengua o no, para centrarse luego en elementos ligados específicamente al entorno digital, como el tiempo y el estilo de trabajo en la plataforma, las ventajas e inconvenientes de la modalidad semipresencial, etc.

En este trabajo nos ceñiremos, en primer lugar, al examen de aquellas preguntas del cuestionario que plantean de manera explícita el grado de aceptación del formato híbrido por parte de los estudiantes y, en un segundo lugar, las cruzaremos con otras informaciones de los mismos cuestionarios que tratan cuestiones ligadas a la modalidad semipresencial, como la pertinencia de las actividades en línea o la autonomía de trabajo. El objetivo es interpretar los resultados para intentar comprender cuáles son los efectos de la introducción de la pedagogía semipresencial en los cursos de lenguas de la Sorbonne Nouvelle a partir de 2015, y en particular en los cursos de español.

⁷ Durante el año 2017-2018 no fue posible recabar datos a causa de un movimiento estudiantil que impidió recoger las respuestas a los cuestionarios.

Las dos preguntas del cuestionario que evalúan de manera explícita la aceptación de este tipo de curso de lengua son las siguientes:

> Pregunta 3: "El formato del curso (parcialmente a distancia) responde a mis expectativas".

> Pregunta 5: "Si pudiera elegir, elegiría de nuevo un curso semipresencial de este tipo".

Por otro lado, se han tenido en cuenta otras preguntas, como la 4 y la 17, que evalúan la experiencia de la modalidad semipresencial:

> Pregunta 4: "Las actividades a distancia en Moodle me parecieron pertinentes y útiles".

> Pregunta 17: "El trabajo autónomo me ha permitido responsabilizarme de mi aprendizaje: organización, reflexión sobre el aprendizaje, orientación..."

La escala de respuestas que se proponía para estas preguntas (y, en general, para todo el cuestionario) constaba inicialmente, a la manera de la escala de Likert, de cinco opciones: "Totalmente de acuerdo", "Más bien de acuerdo", "Medianamente de acuerdo", "Más bien en desacuerdo", "Medianamente en desacuerdo", "Totalmente en desacuerdo"⁸. En el segundo año, la escala se redujo por decisión del equipo a cuatro proposiciones, al suprimir las opciones "medianamente de acuerdo" y "medianamente en desacuerdo", con el fin de precisar más claramente el posicionamiento de los estudiantes a favor o en contra del formato semipresencial.

3.3. Descripción de los resultados de la encuesta

En los dos primeros años de experimentación (2015-2016, 2016-2017), cabe señalar que los resultados de las preguntas explícitas sobre la hibridación del curso (preguntas 3 y 5), muestran una tendencia ascendente en favor de la aceptación⁹ (el caso resulta similar para el inglés en los mismos años).

Por el contrario, en el último año (2018-2019) se detecta una tendencia decreciente de aceptación que atrae nuestra atención, particularmente en dos de los tres grupos de

⁸ Estas opciones de respuesta son traducciones tentativas de las proposiciones evaluativas del cuestionario en francés, y tienden a reflejar los modos de apreciar o valorar propios de la cultura francesa, a menudo caracterizados por la lítote.

⁹ Se trata de un aumento de alrededor del 20% en las respuestas positivas de un año a otro. Trataremos este aspecto más en detalle al final de este apartado.

estudiantes encuestados. Por ejemplo, para la pregunta 3 sobre la satisfacción frente al formato, el resultado global positivo de 2018-2019 (60,53% a favor vs. 39,47% en contra) es sensiblemente más bajo que el de 2016-2017 (82% a favor vs. 18% en contra).

Figura 1 (a insertar)

Resultados de la evaluación del sistema semipresencial en cursos de español de la Sorbonne Nouvelle

Pregunta 3: El formato del curso (parcialmente a distancia) corresponde a mis expectativas (gráfico)

Del mismo modo que para la pregunta 3, el deseo de repetir la experiencia y tomar en el futuro un nuevo curso de formato semipresencial decrece entre los estudiantes de español (pregunta 5). En 2016-2017 un 76% de estudiantes se manifestaba a favor, mientras que en 2018-2019 solo un 54,67% mostraba una actitud receptiva.

Figura 2 (a insertar)

Pregunta 5: Si pudiera elegir, elegiría de nuevo un curso semipresencial de este tipo (gráfico)

3.4. Análisis de la aceptación del formato híbrido en las experimentaciones

La evolución del nivel de aceptación de los estudiantes de este nuevo formato llama la atención por la tendencia decreciente en la aprobación del modelo, y nos ha llevado a buscar las posibles causas y a proponer ciertas hipótesis como respuesta.

Si nos centramos en un curso como el de Movilidad Internacional el último año, los resultados relacionados con la satisfacción con el formato híbrido como forma de trabajo contrastan con otros resultados ligados al curso en general. Concretamente, la opinión negativa hacia la hibridación del curso (53,33%) contrasta en el mismo grupo con la tendencia a la apreciación positiva del contenido del curso (66,66%), del progreso obtenido en el nivel de lengua (53,33%) y lo que es más llamativo, con la apreciación positiva de la pertinencia y la utilidad de las actividades efectuadas a distancia en la plataforma digital (73,32%). Incluso la autonomía adquirida como estudiante (pregunta 17: "El trabajo en autonomía me ha permitido responsabilizarme de mi aprendizaje") aparece mayormente apreciada (66,66%). La tendencia negativa, exclusivamente presente en las preguntas sobre la aceptación del formato

semipresencial, hace pensar en un rechazo por principio del sistema pedagógico propuesto.

Una tendencia similar aparece en los otros dos grupos analizados en 2018-2019 en relación con la pregunta 4 sobre las actividades en Moodle. En ambos grupos hay también una importante valoración de las actividades en línea (68,96% y 71,88%) independientemente de la aceptación de la modalidad híbrida (55,18% y 71%, respectivamente).

La divergencia entre la relativa reticencia a la modalidad híbrida y la valoración altamente positiva de las actividades en línea nos lleva a pensar que el problema no se encuentra en el trabajo a distancia *per se*, sino en la *estructura* del curso, que no lograría articular adecuadamente el trabajo a distancia con la parte presencial. De hecho, en la pregunta 19 de desarrollo libre ("Los puntos positivos y negativos, lo que hay que mejorar: tiempo, dificultad, gramática, cultura, etc. Comentarios libres"), aparecen declaraciones en este sentido, como las que presentamos a continuación¹⁰:

Estudiante 1: [Hace falta] Más coherencia entre sesiones en presencial y sesiones en línea. Menos "novedad" en línea, quizás más ejercicios de gramática/conjugación.

Estudiante 2: El curso en línea y el de la clase no tienen suficiente continuidad, impresión de desorden.

Como vemos, algunos comentarios señalan la falta de articulación entre presencia-distancia, mientras que otros parecen poner en primer plano una preferencia personal por la modalidad presencial:

Estudiante 3: El sistema de una semana cada dos en presencial me molesta.

Estudiante 4: [Hay que] hacer de todos los cursos, cursos en presencial.

Estudiante 5: El trabajo a distancia puede ser un buen concepto pero personalmente prefiero siempre el curso presencial.

En general, se advierte en los comentarios libres una marcada disociación entre las dimensiones presencial/a distancia, como si se tratase de instancias netamente separadas o en oposición. Esto revela una falla en la puesta en práctica de la modalidad híbrida, que debería atribuir una importancia similar a los dos tipos de

¹⁰ La traducción es nuestra.

trabajo y sostener la complementariedad de ambos para la realización consistente y articulada de la tarea implicada en el curso. Además, el trabajo realizado a distancia debería producir como mínimo la impresión de un enriquecimiento de la instancia presencial. De hecho, la hibridación de un curso consiste por definición en una concepción conjunta del trabajo a distancia y presencial. En palabras de Elke Nissen (2014: 4):

Dans la définition que je retiens pour la formation hybride en langues, l'articulation des modes présentiel et distanciel dans un scénario pédagogique commun est un aspect fondamental, car c'est cette articulation qui est garante de la cohérence au sein de la formation.

Si buscamos otros indicios que pudieran explicar las reticencias al modelo y observamos los resultados obtenidos en otra pregunta que también evalúa un aspecto relevante del modelo pedagógico, esto es, la apreciación de la autonomía, el hecho de trabajar "solo/a" en la plataforma (pregunta 17), vemos que esta última no aporta pistas suficientes sobre las causas del rechazo o la aceptación de la hibridación. A diferencia de los resultados referidos a la pertinencia y utilidad de las actividades en línea, las respuestas sobre la autonomía no siguen una tendencia homogénea ni mayoritaria que permita arrojar luz sobre la actitud tomada frente al formato.

Si los estudiantes consideran que las actividades son pertinentes y útiles pero el formato parece no serlo, la respuesta sobre la estructura y la puesta en práctica del dispositivo podría resultar la explicación más plausible. De hecho, al buscar nuevas pistas al margen de los comentarios libres que hemos reportado (que son finalmente, numéricamente escasos), otro hecho resalta: la mayoría de los estudiantes realiza solo el 25% o el 50% de las actividades de la sesión a distancia (71,10 % de los estudiantes) y declara trabajar en línea entre 0 y 30 minutos (37,77%), o entre 30 minutos y una hora (33,33%) cuando, en realidad, las sesiones tienen una carga de trabajo de una hora o más, según el curso, y están pensadas para "preparar" el trabajo en presencial que se efectuará la semana siguiente (informaciones reportadas en las preguntas 8 y 12¹¹). Al margen de que la actividad a distancia se preste a una apropiación personalizada y subjetiva del material, constatamos que los estudiantes

¹¹ Pregunta 8: Cuando trabajaba la sesión a distancia, hacía... (x) de las actividades propuestas: Alrededor del 25% / Alrededor del 50% / Alrededor del 75% / El 100%
Pregunta 12: Evalúo el tiempo que pasé en cada sesión a distancia: De 0 a 30 minutos/ Entre 30 min y 1h / Entre 1h y 1h30/ Entre 1h30 y 2h / Entre 2h y 2h 30 / 2h30 y más/ Otros

perciben que es posible realizarla parcialmente y “a medida”. Este uso de la plataforma revela, entonces, que el trabajo hecho en línea no se aprecia como suficientemente exigente e indispensable para el trabajo en presencial e indica un problema de estructuración.

Por otro lado, como ya señalamos, la tendencia decreciente del último año en la aceptación de los cursos híbridos contrasta con la tendencia ascendente de los años 2015-2016 y 2016-2017¹², cursos académicos que se caracterizaron por tener como docentes a cargo de las clases a los propios diseñadores del material (en 2016-2017, los resultados favorables para las preguntas 3 y 5 sobre la hibridación son de 82% y 76%, respectivamente), lo cual nos lleva a interrogarnos sobre el impacto de este factor. Para comenzar, la reflexión sobre los primeros resultados de las experimentaciones influyó, desde 2016, en la modificación de los cursos ya creados y en la concepción de los nuevos. Es posible que tales modificaciones hayan afectado de manera positiva los resultados ascendentes de la primera etapa, en la cual, a excepción de dos cursos con 32 estudiantes en total, los responsables docentes a cargo de las clases eran los propios creadores quienes, por tanto, conocían, comprendían, daban seguimiento y explicaban el sentido del formato a los estudiantes, contando además –lo cual no es desestimable– con el apoyo institucional, al formar parte ellos mismos del proyecto de innovación en lenguas y propulsarlo.

En efecto, del primer año al segundo, se identificaron, a través de la práctica concreta, las problemáticas clave de la pedagogía híbrida y se realizaron modificaciones en los cursos. Los principales ejes de perfeccionamiento de las formaciones se concentraron en torno a la estructura global: la articulación del trabajo a distancia con el presencial, la importancia equivalente entre el trabajo hecho en casa y en clase, el reparto de las destrezas por modalidad, la presencia indispensable de interactividad y colaboración a distancia, la evaluación del trabajo realizado en línea, para que sea percibido como relevante (Nissen, 2014: 1-4). Todo ello llevó a una estructura mejor razonada y fundamentada de la hibridación. A partir de la práctica resultó evidente que la hibridación no consiste en un simple añadido o una mera yuxtaposición de modalidades, sino en su organización conjunta, como bien lo señalan Garrison y Kanuka (2004: 97):

¹² Cf. Fig. 1 y 2.

The real test of blended learning is the effective integration of the two main components (face-to-face and Internet technology) such that we are not just adding on the existing dominant approach or method. This holds true whether it be a face-to-face or a fully Internet-based learning experience.

En su estudio sobre los cursos híbridos de idiomas, Elke Stracke señala incluso la falla en la complementariedad o la combinación de las modalidades como uno de los problemas mayores de rechazo de los estudiantes al dispositivo:

Complementarity was a mayor category in the complete datatest. The importance of a successful combination of the different components of the BLL environment was highlighted repeatedly in the students' critical evaluations (...). Students wanted the classroom sessions to be complementary to the computer sessions (2007: 71).

En cuanto a la transmisión del enfoque pedagógico adoptado y su posible influencia en los resultados, es necesario señalar que en 2018-2019 ninguno de los cursos se encontró a cargo de sus creadores, ni tampoco de un docente que perteneciera al proyecto. Se trata, en este caso, de profesores contractuales que han retomado las formaciones y que cuentan con la libertad de utilizar el material y efectuar modificaciones a los cursos. De hecho, si cruzamos los resultados de las encuestas realizadas a los estudiantes con una serie de entrevistas de tipo semidirectivo a las que respondieron los profesores que retomaron los cursos PERL, es posible identificar, desde la posición docente, la misma problemática en torno a la puesta en práctica de la hibridación y su estructura. Todo apunta a pensar que el hecho de que estos tutores no participaran en la elaboración de los cursos explique la dificultad que encontraron para integrar los contenidos concebidos a distancia en el curso presencial y explique también el relativo desinterés por el trabajo efectuado por los estudiantes en línea. En este sentido se manifiesta Comas-Quinn en su estudio sobre la experiencia de un equipo docente con cursos híbridos (2001: 17), cuando identifica como un problema específico de los tutores en lenguas de segunda generación, esto es de los docentes que no han participado en el diseño de la formación, la dificultad para percibir la coherencia y el sentido global del dispositivo y, por ende, para transmitirlo a los estudiantes:

(...) Besides the technical issues, the themes that emerged strongly from the survey's openended questions and the interviews, and were corroborated by the

data in the debriefing report, were lack of integration and lack of time, particularly in relation to the online tools that teachers perceived to be less useful.

El hecho de retomar un curso híbrido de lenguas representa en sí un desafío frente a las prácticas docentes tradicionales y, en este sentido, algunos autores han subrayado el papel esencial que cumple el docente en la puesta en práctica exitosa de las formaciones con mediación tecnológica (Freeman: 1997, McPherson y Nunes: 2004). Además, la motivación del tutor, su sentimiento de integrar un equipo y la implicación que este pueda tener en el funcionamiento del curso ejercen una influencia en la percepción y la aceptación que los estudiantes tienen del dispositivo. Esto motivó que en 2019, un equipo conformado por profesores-diseñadores del PERL de español, inglés y francés¹³, así como expertos en didáctica de lenguas y ex ingenieros pedagógicos, comenzara en paralelo una investigación sobre prácticas docentes en la transferencia de los cursos PERL.

3.5. Conclusión

La experimentación de los cursos de español ha permitido identificar dificultades en la implementación del formato híbrido, pues los estudiantes no parecen adaptarse a las modalidades de las formaciones tal y como fueron concebidas. El contraste entre la alta apreciación del trabajo en Moodle y la relativa reticencia hacia el formato híbrido, nos ha llevado a concluir que el trabajo en la plataforma no se encuentra articulado coherentemente con el trabajo presencial, y que por esto el dispositivo pedagógico se percibe como falto de significado.

Por otra parte, una reflexión sobre el equipo docente y su manera de trabajar con cursos ya creados podría explicar la creciente dificultad en la apropiación del modelo. Este es sin duda el desafío actual del proyecto: dar formación y acompañar a los profesores-tutores en la pedagogía requerida.

Los interrogantes a los que el equipo hace frente ahora y a los que espera responder en futuras investigaciones son los siguientes: ¿cómo formar a los profesores-tutores?, ¿cuáles son las claves en la transferencia de un curso?, ¿cuál es la función del

¹³ Los investigadores que integran el equipo son Alice Burrows, Nadia Bacor, Laura Corona Martínez, Grégory Miras y Alba Simaku, y la investigación referida se encuentra actualmente en una etapa embrionaria.

diseñador de contenido y cuál la del profesor-tutor que retoma un curso ya creado?, ¿qué significa tutorear una formación híbrida?

Bibliografía

Burrows, A. y Miras, G., 2019, « Pratiques numériques en langues : de la verbalisation à l'analyse des préoccupations enseignantes », *Alsic*, Vol. 22. URL : <http://journals.openedition.org/alsic/3549> ; DOI : 10.4000/alsic.3549

Comas-Quinn, A., 2011, "Learning to teach online or learning to become an online teacher: an exploration of teachers' experiences in a blended learning course", *Recall*, vol. 23, nº 3, p. 218-232.

García Aretio, Lorenzo, 1999, "Historia de la educación a distancia", *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* (La Revista Iberoamericana de la Educación Digital), vol.2, nº 1.

Freeman, R., 1997, *Managing Open Systems*, London, Kogan Page.

Garrison, D.R. y Kanuka, H., 2004, "Blended Learning: uncovering its transformative potential in Higher Education", *The Internet and Higher Education*, vol. 7., nº 2, p. 95-105.

Landois-Maynard, Sylvie, 1993, "L'enseignement à distance au CNED" in *Cahiers de l'APLIUT*, volume 12, nº 3, *Actes du XIVe Congrès de l'APLIUT : pédagogie multi-media et enseignement à distance*, p. 71-86.

McPherson, M. A. y Nunes, I.M.B., 2004, "The role of tutors as an integral part of online teaching support", *European Journal of Open and Distance Learning*, https://www.eurodl.org/materials/contrib/2004/Maggie_MsP.html

Nicolson, M., Murphy, L., y Southgate, M., 2011. "Language teaching in a changing world: introduction and overview", in Nicolson, M., Murphy, L., y Southgate, M. (dir.), 2011, *Language Teaching in Blended Contexts*, Edinburgh, Dunedin, p. 3-12.

Nissen, E., 2014, "Les spécificités des formations hybrides en langues", *Alsic*, Vol. 17. URL: <http://journals.openedition.org/alsic/2773> ; DOI : 10.4000/alsic.2773

Nunan, D., 1989, *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.

Stracke, E., 2007, "A road to understanding: A qualitative study into why learners drop out of a blended language learning (BLL) environment", *Recall*, vol. 19, nº 1, p. 57-78.

Anexo. Cuestionario de final de formación¹⁴

Pregunta 1. Me siento más seguro/a en español que al inicio del semestre.

Pregunta 2. El contenido del curso ha respondido a mis expectativas.

Pregunta 3. El formato del curso (parcialmente a distancia) responde a mis expectativas.

Pregunta 4. Las actividades a distancia en Moodle me parecieron pertinentes y útiles.

Pregunta 5. Si pudiera elegir, elegiría de nuevo un curso semipresencial de este tipo.

Parte 1: El formato del curso

Preg. 6. Elegí este curso porque: *Era el único disponible que me convenía / La hora/el día me convenían / El tema del curso me interesaba / La modalidad híbrida me convenía*

7. Asistí a... (x) sesiones del curso, sobre las 7 sesiones presenciales del semestre: *Ninguna / Entre 1 y 3 / Entre 4 y 6 / Todas las sesiones*

8. Cuando trabajaba la sesión a distancia, hacía.... (x) de las actividades propuestas: *Alrededor del 25% / Alrededor del 50% / Alrededor del 75% / El 100%*

¹⁴ Tal como lo indicamos en el cuerpo de este trabajo, cabe considerar la escala ya mencionada (*Totalmente de acuerdo / Más bien de acuerdo / Más bien en desacuerdo / Totalmente en desacuerdo*) como las opciones de respuesta para la mayor parte de las preguntas del cuestionario. Las opciones de respuesta que divergen de este patrón se detallan en cada caso particular. (Nota: La traducción del cuestionario es nuestra).

9. Este curso híbrido implica el empleo de la plataforma Moodle. Me pareció fácil su uso.

10. Las consignas eran claras y suficientes.

Parte 2: El contenido del curso

11. Yo trabajaba la sesión a distancia: *La semana en la que no tenía el curso en presencial / Justo antes del curso siguiente en presencial / Otros (precisar)*

12. Evaluó el tiempo que pasé en cada sesión a distancia: *De 0 a 30 minutos/ Entre 30 min y 1h / Entre 1h y 1h30/ Entre 1h30 y 2h / Entre 2h y 2h 30 / 2h30 y más/ Otros*

13. Encontré/Me pareció suficiente el trabajo con la lengua (gramática, vocabulario, pronunciación...)

14. Me pareció/ Encontré suficiente el trabajo sobre la dimensión cultural.

15. En términos de aprendizaje, pienso que trabajar a distancia la comprensión oral y la comprensión lectora es más eficaz que en presencial.

16. En términos de aprendizaje, pienso que trabajar en presencial la producción oral y la interacción oral es más eficaz que a distancia.

17. El trabajo autónomo me ha permitido responsabilizarme de mi aprendizaje (organización, reflexión sobre el aprendizaje, orientación)

18. Evalúe sobre una escala de 1 (*Totalmente en desacuerdo*) a 4 (*Totalmente de acuerdo*) las ventajas y las desventajas de un curso de formato bimodal:

Aprecio/Me gusta trabajar cuando me queda bien

Puedo retomar las actividades varias veces para progresar

Puedo trabajar a mi ritmo

Tengo menos temor de ser juzgado si me equivoco

Aprecio/Me gusta la estructura del curso y la complementariedad de las actividades

Aprecio/Me gusta trabajar con herramientas digitales

La autonomía que me brinda me motiva

Tengo todos los documentos a disposición

Tengo la impresión de trabajar más en cantidad y calidad

Me siento más involucrado/a en las actividades porque tengo que hacerlas todas

Tengo dificultades para comprender y hacer las actividades solo/a

Me sentiría más seguro/a si tuviera un profesor que guiara mi trabajo

No logro organizarme para encontrar el momento de hacer las sesiones a distancia

No logro implicarme para hacer las actividades solo/a

Tengo dificultades para gestionar/manipular los documentos

Las informaciones y las consignas no son claras

No me gusta trabajar con herramientas digitales

Demasiada autonomía me desmotiva y me siento perdido/a

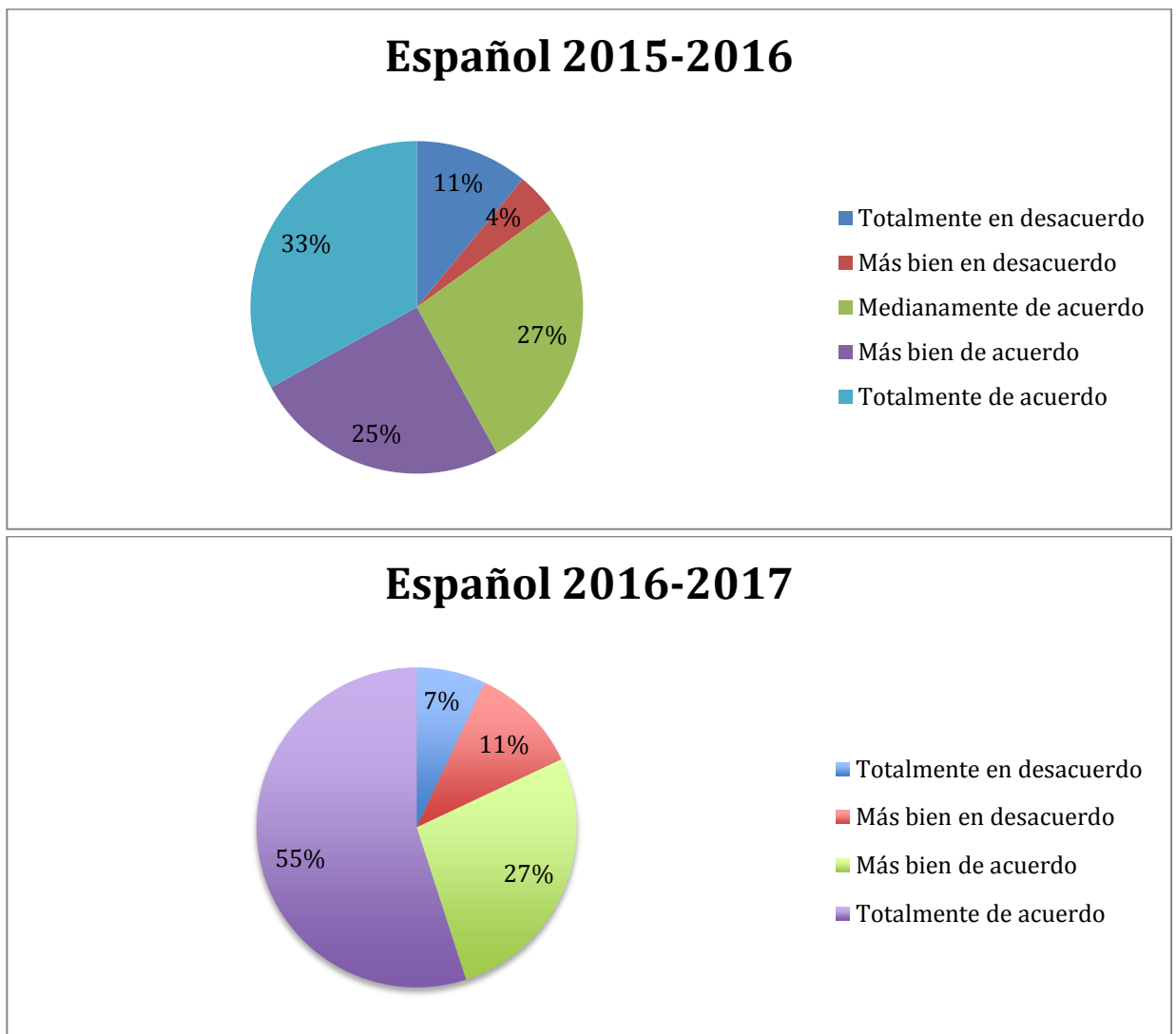
Tengo miedo de cometer errores y no ser corregido/a

Mi nivel de español no es suficientemente bueno como para aprender con autonomía

19. Los puntos positivos y negativos, lo que hay que mejorar (tiempo, dificultad, gramática, cultura, etc.). Comentarios libres

Figura 1
Resultados de la evaluación del sistema semipresencial en cursos de español de la Sorbonne Nouvelle

Pregunta 3: *El formato del curso (parcialmente a distancia) corresponde a mis expectativas.*



Español 2018-2019

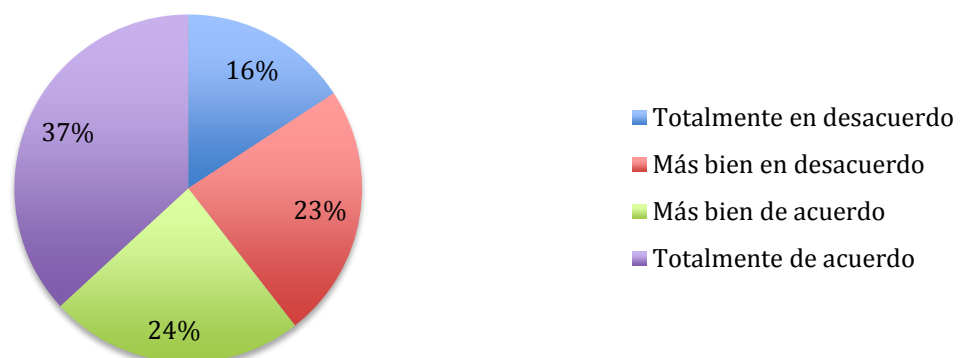
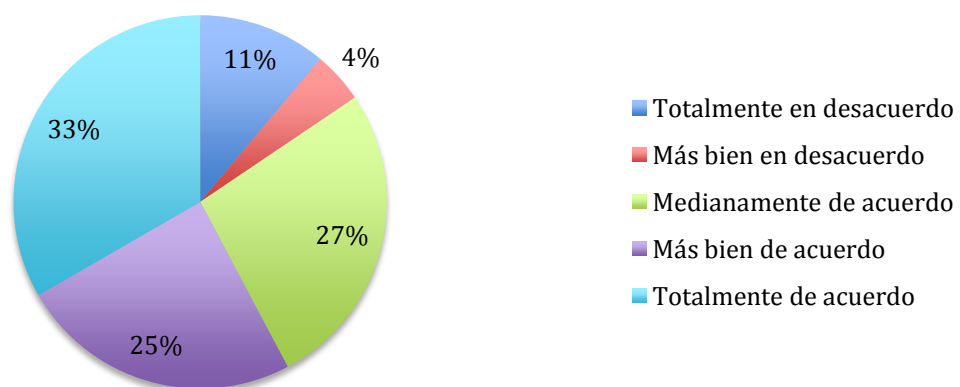


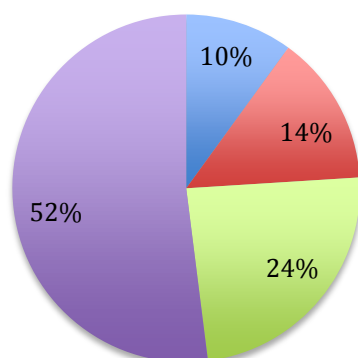
Figura 2

Pregunta 5: *Si pudiera elegir, elegiría de nuevo un curso semipresencial de este tipo.*

Español 2015-2016

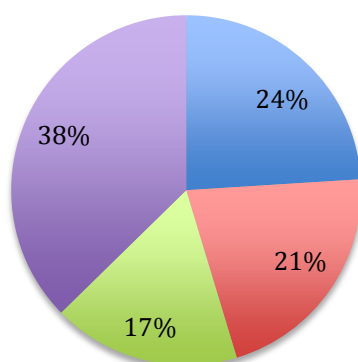


Español 2016-2017



- Totalmente en desacuerdo
- Más bien en desacuerdo
- Más bien de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

Español 2018-2019



- Totalmente en desacuerdo
- Más bien en desacuerdo
- Más bien de acuerdo
- Totalmente de acuerdo