

Artículo Original

Integración de la modalidad de formación híbrida en el currículo de Lenguas Extranjeras

Integration of the b-learning modality in the Foreign Languages curriculum

Ana Pacheco^{1,2}, Evelyn Urbina³, Lobo Hebert⁴

¹CNA, Pelotas, Brasil. ³ULA -NURR, Trujillo, Venezuela, ⁴FURG, Brasil

²E-mail: pachecomillananacarolina@gmail.com

Resumen

En el contexto de la reforma curricular que se viene desarrollando en las instituciones de educación superior en Venezuela, es necesario considerar la adecuación tanto de los programas de las unidades curriculares, como de los recursos y metodología utilizada para desarrollar las clases. En este sentido, este trabajo tuvo como propósito hacer una revisión documental acerca del plan de estudios vigente correspondiente a la formación inicial de los docentes de Lenguas Extranjeras en el Núcleo Universitario "Rafael Rangel" de la Universidad de Los Andes – ULA, específicamente en lo relacionado al componente cultural. Para tal fin, se proponen diversos elementos teóricos desde el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2005), el Modelo Educativo de la ULA, 2012; así como la teoría del Conectivismo de Siemens (2005). Un punto importante para el desarrollo del proyecto de migración hacia la modalidad híbrida del programa de estudio de la disciplina reside en el hecho de que las competencias pueden adquirirse a través de actividades a distancia y/o en presencia, según la planificación de las unidades didácticas y el acceso a las herramientas tecnológicas; esto confirma que, la viabilidad de la propuesta depende esencialmente de la buena planificación entre las unidades, el tiempo, las herramientas y los recursos, que son la base para adquirir las competencias de la disciplina. Como resultado final se obtuvo, tras un nuevo proceso de consulta a las profesoras miembros de la sección de francés de la ULA-NURR, un programa de estudio estructurado y organizado según las pautas reglamentadas por el Consejo Universitario de la Universidad de Los Andes. Se concluyó que la formación basada en competencias (genéricas y específicas) permite adaptarse a las exigencias del contexto actual, incorporando herramientas para migrar a plataformas tecnológicas, lo que requiere una adecuación de los recursos y contenidos para modalidades de formación híbrida.

Palabras clave: Enseñanza de lenguas, currículo, tecnología de la educación, lenguas modernas, modalidad híbrida.

Abstract

In the context of the curricular reform that is being developed in higher education institutions in Venezuela, it is necessary to consider the adequacy of the programs of the curricular units, as well as the resources and methodology used to develop the classes. In this sense, the aim of this research was to make a documentary review of the current syllabus corresponding to the initial training of Foreign Language teachers at the University Center "Rafael Rangel" of the Universidad de Los Andes - ULA, specifically in relation to the cultural component. To this end, several theoretical elements are proposed from the Common European Framework of Reference for Languages (Council of Europe, 2005), the Educational Model of the ULA, 2012; as well as the Connectivism theory of Siemens (2005). An important point for the development of the migration project to the hybrid modality of the discipline study program is the fact that skills can be acquired through distance and/or in-presence activities, according to the planning of teaching units and access to technological tools; this confirms that the feasibility of the proposal depends essentially on good planning between units, time, tools, and resources, which are the basis for acquiring the competences of discipline. As a result, following a new process of consultation with female professors who are members of the French section of ULA-NURR, a structured study program organized according to the guidelines regulated by the University Council of the University of Los Andes was obtained. It was concluded that competence-based training (generic and specific) can be adapted to the requirements of the current context, incorporating tools to migrate to technology platforms, which requires an adaptation of resources and content for hybrid training modalities.

Recibido: 12/05/2021

Aceptado: 18/08/2021



Keywords: Language teaching, curriculum, educational technology, modern languages, hybrid mode.

El COVID-19 y sus consecuencias en todo el planeta ha sido el tema global más importante durante el 2020 y lo que va del 2021. Sus efectos han perturbado todos los aspectos de nuestra vida.

La pandemia agravó considerablemente las características de la crisis humanitaria compleja que ya padecía Venezuela. La sociedad venezolana se ha visto sacudida, y estos cambios también demandaron a las ya problematizadas instituciones educativas: el proceso de enseñanza/aprendizaje ha sufrido cambios que los profesores universitarios venezolanos nunca hubieran imaginado.

El Banco Mundial (2020), citado en el documento *Las Competencias Genéricas en la Universidad de Los Andes – Venezuela*, observa que "en el caso de la educación, el sector académico se ha visto directamente afectado y obligado a modificar sus mecanismos pedagógicos para adaptarse a los de la tele-educación, buscando seguir siendo operativo" (ULA, 2020, p. 1). Se confirma así que, esta situación "hace imposible a corto plazo la presencia [de la enseñanza] en las casas de estudio, como la Universidad de los Andes" (ULA, 2020, p. 4)

Por lo tanto, un contexto presencial en el que profesor y alumno desarrollen el proceso de enseñanza y aprendizaje es inviable en este momento: las estrategias y teorías convencionales, en esta situación de declive sociopolítico, así como la consternación por la pandemia, las hacen casi imposibles de aplicar.

CONTEXTO INSTITUCIONAL

Los problemas que enfrentaban ya, antes de la pandemia, las universidades venezolanas, se deben a la situación socioeconómica que atraviesa el país y que, entre otros efectos perniciosos (o desfavorables) no permite el desarrollo habitual de las actividades académicas de los cursos en la modalidad presencial.

En este sentido, el profesor Pérez, Coordinador General de Estudios Interactivos a Distancia de la Universidad de Los Andes (CEIDIS-ULA), presentó al Consejo Universitario, en marzo de 2018, un informe sobre las potencialidades de la modalidad semipresencial (ya sea híbrida, o mixta) para enfrentar los efectos de la crisis y la dispersión en la diáspora, que afecta la culminación de los estudios superiores de cientos de estudiantes.

Desde el punto de vista legal y normativo, la implementación de la posibilidad de adaptación a la modalidad híbrida, independientemente de los programas de estudio de la ULA, es un proceso sujeto únicamente a los lineamientos del modelo educativo de la Universidad de Los Andes (ULA, 2012) ya citado, lo cual representa un gran reto, pues obliga a los directores de carrera a transformar sus estructuras internas y procesos académicos para responder efectivamente a este cambio.

Se procedió así a la evaluación y actualización de algunos programas de estudios con el fin de renovarlos y transformarlos, pensando en la formación de profesionales capaces de aprender a aprender y compartir lo aprendido, motivados para la búsqueda de conocimiento y capaces de crear e innovar. Sin embargo, no fue sino hasta el inicio de la pandemia que, de manera urgente se aceleraron los cambios en las modalidades de todos los programas, ahora con el propósito de permitir ajustes para la educación remota.

No obstante, los obstáculos a superar no sólo eran normativos, mucho antes, desde la introducción del plan de estudios en 1995, se venían incorporando de manera informal algunas actividades didácticas, que requerían recursos/herramientas digitales, pero que no tenían un

impacto significativo en las estrategias de formación del estudiante, principalmente nos encontramos con la distribución de documentos e información por correo electrónico o la sugerencia a los alumnos de ver algunos vídeos en YouTube.

Además, la mayoría de los profesores se mostraban reticentes a incorporar las nuevas tecnologías educativas a su práctica docente, la cual se limitaba, más allá del pizarrón como único recurso, al desarrollo de algunas dinámicas de grupo. De hecho, el programa de estudios desarrollado desde 1999 por el CEIDIS (Sandia y Montilva, 2002, p.41), que integró la plataforma Moodle en el año 2000 como entorno virtual alternativo y complementario a la modalidad de estudio presencial, no recibió ninguna atención por parte de los profesores de lenguas extranjeras, ni del resto de los profesores de la ULA-NURR, como muestran los resultados presentados por Lobo et al. (2014, p.38).

Las razones que explican las dificultades de ese proceso de integración de los programas en el Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA) son diversas. Según los datos recogidos, el 78% de los profesores de esta institución consideraba muy importante el papel de las TIC para mejorar la enseñanza y facilitar el aprendizaje, el 26% había realizado cursos de formación para la gestión del AVA, pero todos ellos admitían que no habían completado el trabajo del curso o si lo habían hecho, no lo habían subido a la plataforma. (ibid., p. 39).

BASES PARA UNA PROPUESTA DE ENSEÑANZA HÍBRIDA

Tradicionalmente, la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera (LE) en un medio en el que las dificultades son multifactoriales requiere aportaciones teóricas y didácticas específicas para garantizar el proceso de enseñanza y el logro de competencias. En cuanto a los conceptos relacionados con el entorno híbrido, se hace necesario mencionar las perspectivas específicas del modelo de enseñanza, sus características y uso en la didáctica de la LE, por lo que se mostrará el que tuvo más relevancia en la investigación y el cual fue la base para la misma.

La perspectiva de la acción comunicacional

Augusto (2015) en su trabajo titulado *A perspective actionnelle et les TICE : eTwinning pour l'enseignement-apprentissage du FLE La perspectiva orientada a la acción y las TIC: eTwinning para la enseñanza-aprendizaje del FLE (Francés como Lengua Extranjera)* se interesa en la mezcla entre este enfoque y las TIC:

[estas últimas] son motivadoras para los alumnos, nos ofrecen la oportunidad de trabajar el funcionamiento de ciertas herramientas de software o hardware [...] nos ayudan a desarrollar la autonomía de los niños, etc. [...] se han convertido en un medio de comunicación indispensable. (p. 12-13).

En nuestro caso, representan una amalgama perfecta para facilitar el conocimiento de la cultura y la literatura francesas a través de información en línea, material auténtico, herramientas digitales o correos electrónicos. De hecho, para esta investigación, compartimos con Augusto la idea de que "las TICE son la herramienta ideal que nos permite cumplir el verdadero objetivo de la enseñanza de la lengua presente en la perspectiva *orientada a la acción* de forma interdisciplinar" (ibid., p. 13)

La perspectiva de la acción consiste en darle la oportunidad al alumno de que actúe de manera autónoma y se convierta en el centro del proceso que se da en el aula. La intención de utilizar la perspectiva de la acción como enfoque básico en esta transición a la modalidad

híbrida; se vincula paralelamente al uso del enfoque comunicativo, que consiste en fomentar la interacción oral entre los alumnos y el profesor trayendo situaciones de la vida real y cotidiana al salón de clases. En efecto, el objetivo general de cualquier profesor de idiomas debe ser animar a sus alumnos a comunicarse en cualquier escenario de la vida, enmarcado en el trabajo del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas - CERCL (por sus siglas en francés).

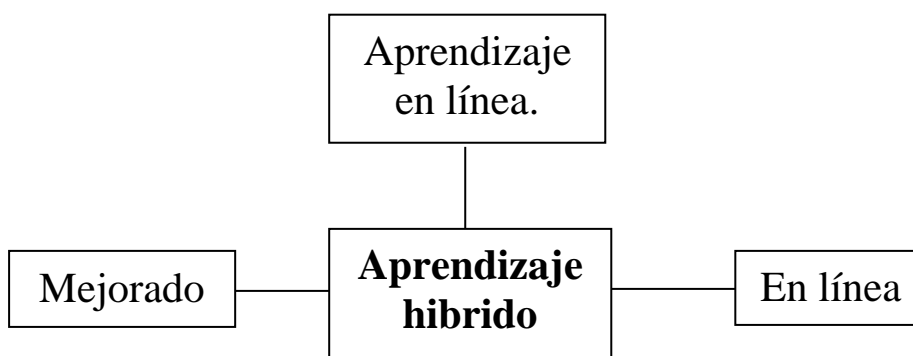
B-learning y aprendizaje híbrido

La modalidad de aprendizaje híbrido, el Blended Learning o b-Learning, busca combinar prácticas pedagógicas de la enseñanza presencial y de la enseñanza a distancia, con el objetivo de mejorar el desempeño de los alumnos en ambas enseñanzas. Aunque el concepto de "Blended Learning" está más difundido en el campo de la educación, tanto en el ámbito universitario como fuera de él, es un término que ha asumido diferentes denominaciones, como "aprendizaje híbrido", pero su significado no siempre es consensual.

La formación híbrida no sólo permite adoptar las características de las modalidades presenciales y a distancia, sino que además tiene la ventaja de no ser tan restrictiva como el *blended learning*, en el sentido de que la modalidad híbrida permite integrar, según las necesidades de los alumnos, las modalidades sincrónica y asincrónica (que sólo existen en la enseñanza a distancia) así como las modalidades presenciales, donde los recursos digitales utilizados en el aula (vídeo de YouTube, audio, podcast, imagen interactiva, *eTwinningo Padlet* para realizar un proyecto de correspondencia escolar, etc.) también ayudan a variar los enfoques pedagógicos de hoy en día, según Nissen (2014, s.p.).

El aprendizaje híbrido es diferente del aprendizaje presencial mejorado o de las experiencias de aprendizaje totalmente en línea, como se ilustra en la figura 1. Sin embargo, no se sabe qué es el aprendizaje en línea inherente al aprendizaje combinado, de hecho, es sólo una medida aproximada e indirecta que puede ser engañosa (Garrison y Kanuka, 2004).

Figura 1. A continuum of e-learning. Fuente: Garrison et Kanuka (2004, p. 97)



Chapelle (2019) señala que lo digital en sí mismo lleva a la innovación didáctica, ya que impone trabajar con tecnologías. No sólo en un curso presencial tradicional, sino también de forma fusionada a una unidad didáctica presencial, podemos adaptarlos a la enseñanza híbrida, ya que lo digital puede ajustarse a todos los enfoques pedagógicos.

Coincidimos con Drot-Delange y Gomis (2012) en el uso de la educación híbrida: permite abordar el problema de investigación antes mencionado y responder a los retos propuestos, "por su capacidad de favorecer el aprendizaje colectivo o individual y (...) la mediación vía la mediatización" (p. 3).

La transición a la enseñanza híbrida de estos cursos ya mencionados podría animar y motivar a los estudiantes "a través de la división del espacio de aprendizaje y promovería el

empoderamiento de los alumnos al ofrecerles acceso a recursos mediáticos". Así, apoyaría el autoaprendizaje integrado para el que se dan instrucciones" (ibid., p. 3).

La teoría del conectivismo

La teoría del Conectivismo de Siemens 2005, 2009 y Downes 2010,2012 se presenta como la teoría del aprendizaje en la era tecnológica y nos recuerda que su base son las aportaciones de las nuevas tecnologías relacionadas con la educación y en cómo las personas viven y aprenden con el proceso de crear, validar y modelar su aprendizaje, así como aprender a aprender en interacción.

Verhagen (2006), en su crítica al conectivismo, argumenta específicamente contra la ineficacia de una teoría basada en "filosofar sin fundamento": "no es una teoría del aprendizaje, sino una visión pedagógica de la educación" (p.8). Considera esta teoría como un conocimiento en el que el estudiante tiene la necesidad de adquirir y desarrollar ciertas habilidades para tener éxito en su aprendizaje. Por eso propone el conectivismo como puente entre las teorías del aprendizaje y su uso en la era digital, muy lejos de lo que Siemens (2009) señala en respuesta a esas críticas, y que nosotros en la investigación validamos, puesto que el conectivismo es único porque reúne ideas de la neurociencia, la ciencia cognitiva, la teoría de redes, los sistemas complejos y otras disciplinas relacionadas. Esta tendencia reciente se adaptó perfectamente al enfoque o perspectiva orientada a la acción que se adoptó para esta transición, ya que tiene en cuenta los últimos avances tecnológicos y cómo sus usos pueden cambiar la forma de conocer, informarse, aprender y enseñar.

Como teoría del aprendizaje o tendencia pedagógica, el conectivismo, como indican algunos autores (Verhagen, 2006; Dupl a y Talaat, 2011), tiene principios que responden bien a uno de los objetivos educativos prioritarios de la Unión Europea y su relación con el uso de Internet en las clases de Francés como Lengua Extranjera (FLE), a saber, "promover métodos de enseñanza de lenguas modernas que potencien la independencia de pensamiento, el juicio y la acción, combinados con la responsabilidad y las habilidades sociales" (MCER, 2005: 11).

METODOLOGÍA

Para conseguir que la propuesta sea debidamente contextualizada a las necesidades y recursos disponibles y, al mismo tiempo, responda a la realidad socioeducativa que obliga a estudiantes y profesores universitarios a replantear su proceso de formación, se optó por realizar una investigación-acción participativa (IAP), con un abordaje cualitativo para su aplicación que permite reaccionar activamente ante los obstáculos que se encuentran en la migración a una modalidad de enseñanza híbrida, y encontrar respuestas a los mismos.

Como señalan Roy y Prévost (2013), la IAP "es un enfoque de investigación adscrito al paradigma del pragmatismo, que asume que es a través de la acción como se puede generar conocimiento científico útil para comprender y cambiar la realidad social de los individuos y los sistemas sociales." (p. 129).

En la IAP los encuestados no son objetos de estudio, sino elementos activos dentro de la realidad estudiada. En este caso, el contexto es real y afecta directamente a los entrevistados (profesores) que responden a las inquietudes del resto de los interesados (estudiantes). El grupo de investigación lo constituyeron el investigador y el resto de los profesores integrantes del área de francés de la ULA-NURR.

La metodología de la IAP consta de cuatro pasos:

Diagnóstico: indicando el problema relevante a resolver, a partir de las opiniones de los participantes;

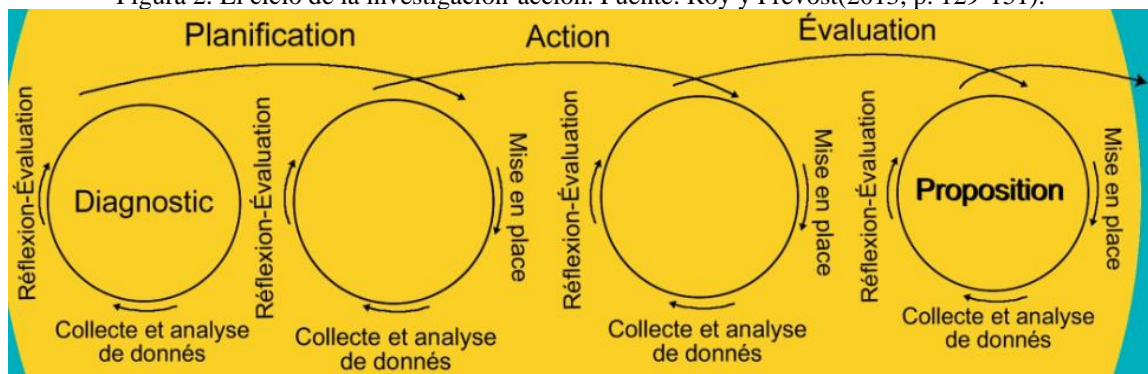
Planificación de la acción: tener en cuenta las opiniones de los participantes sobre cómo resolver el problema y/o las alternativas de acción;

Aplicación de la acción (ejecución): puesta en práctica de las alternativas de acción, con los participantes desempeñando un papel activo en la comprensión de "lo que está pasando" y en la búsqueda de soluciones;

Evaluación: validación por parte de los expertos de la propuesta de los profesores de las disciplinas francesas; presentación al comité del plan de estudios, encargado de aprobar o no, la propuesta consolidada.

Una visión más compleja y menos lineal en la metodología IAP basada en el ciclo de investigación-acción de Roy y Prévost (2013), se encuentra ilustrada en la Figura 2, con los ajustes agregados por los autores. Al modelo tradicional se le ha añadido una fase inicial y otra final.

Figura 2. El ciclo de la investigación-acción. Fuente: Roy y Prévost(2013, p. 129-151).



Adaptado por los autores.

Las etapas de planificación, acción y evaluación son recursivas, con ciclos de retroalimentación, revisión, evaluación y reflexión, en los que los participantes y el investigador ajustan las actividades, hasta que la situación se considera suficientemente satisfactoria para cerrar el proceso. Para la recopilación de datos se utilizaron los siguientes elementos: grupos de discusión, entrevistas individuales y documentación.

La colecta de los datos en las diferentes etapas, incluyen formularios de *Google Forms*, entrevistas analizadas con el software *Atlas.ti* y conversaciones individuales y grupales.

Los informantes claves o participantes del equipo de investigación fueron en su totalidad profesores integrantes del área de Francés del departamento de Lenguas Modernas, del Núcleo Universitario Rafael Rangel de la Universidad de Los Andes en Trujillo, Venezuela. Invitamos, mediante una comunicación formal al total de las 4 profesoras integrantes del área, sin embargo, una de ellas recusó la invitación y no participó, por mostrar resistencia a los cambios de modalidad que se deseaban estudiar. En cada etapa se utilizaron diferentes instrumentos para recolectar la información necesaria, desde el cuestionario de diagnóstico que se formuló a través de un *Google forms* de preguntas de selección simple o múltiple; hasta una entrevista semiestructurada abierta cuyo contenidos fueron analizados utilizando el Software *Atlas.ti*

RESULTADOS

Fase de diagnóstico:

La fase de diagnóstico permitió establecer que:

Los profesores tienen buena disposición y experiencia en el uso de herramientas digitales. Por lo tanto, con el conocimiento que compartimos con los profesores entrevistados, podemos constatar que este uso se produce tanto para buscar documentos de apoyo, para aprender más sobre un tema específico, para identificar o descargar podcasts de audio o vídeo que se asemejan a la expresión oral auténtica, para estar en contacto directo con los estudiantes, para enviar y recibir correos electrónicos con los estudiantes y colegas, y para utilizar sitios con el fin de dinamizar las clases (*Learning apps, Kahoot, Padlet, YouTube, etc.*).

Los profesores se sienten capacitados y equipados con las habilidades digitales necesarias para trabajar los contenidos del programa con herramientas digitales. Esto puede indicar que el proceso de migración del plan de estudios de la disciplina a la enseñanza híbrida no será traumático ni complicado.

Los estudiantes tuvieron la oportunidad de participar en algunas actividades mediadas por las TIC planificadas por sus profesores como parte del proceso de enseñanza/aprendizaje a lo largo de sus carreras.

Dada la voluntad de aprendizaje del profesorado, es conveniente incluir en nuestra propuesta un plan de formación, actualización y perfeccionamiento a través del uso de las TICe en la enseñanza del FLE. En principio, todas las competencias de las asignaturas pueden adquirirse mediante actividades híbridas, incluida su evaluación.

Fase de planificación:

De la fase de planificación surgieron algunos lineamientos para el diseño de la propuesta, la cual, forma parte de una reforma general del programa que la universidad está llevando a cabo, por lo tanto, debe respetar los parámetros establecidos por el Consejo de Desarrollo Curricular de la ULA.

En primer lugar, es necesaria una planificación eficaz, que distribuya adecuadamente las actividades en el espacio (presenciales - distancia) y en el tiempo (sincrónico y asincrónico). Por ello, es necesario realizar una elección de recursos, actividades y estrategias adaptadas a las necesidades de los alumnos, a las posibilidades de acceso al material tecnológico y físico de la universidad, a la formación e interés de los profesores en el uso de las nuevas tecnologías y métodos de estudio.

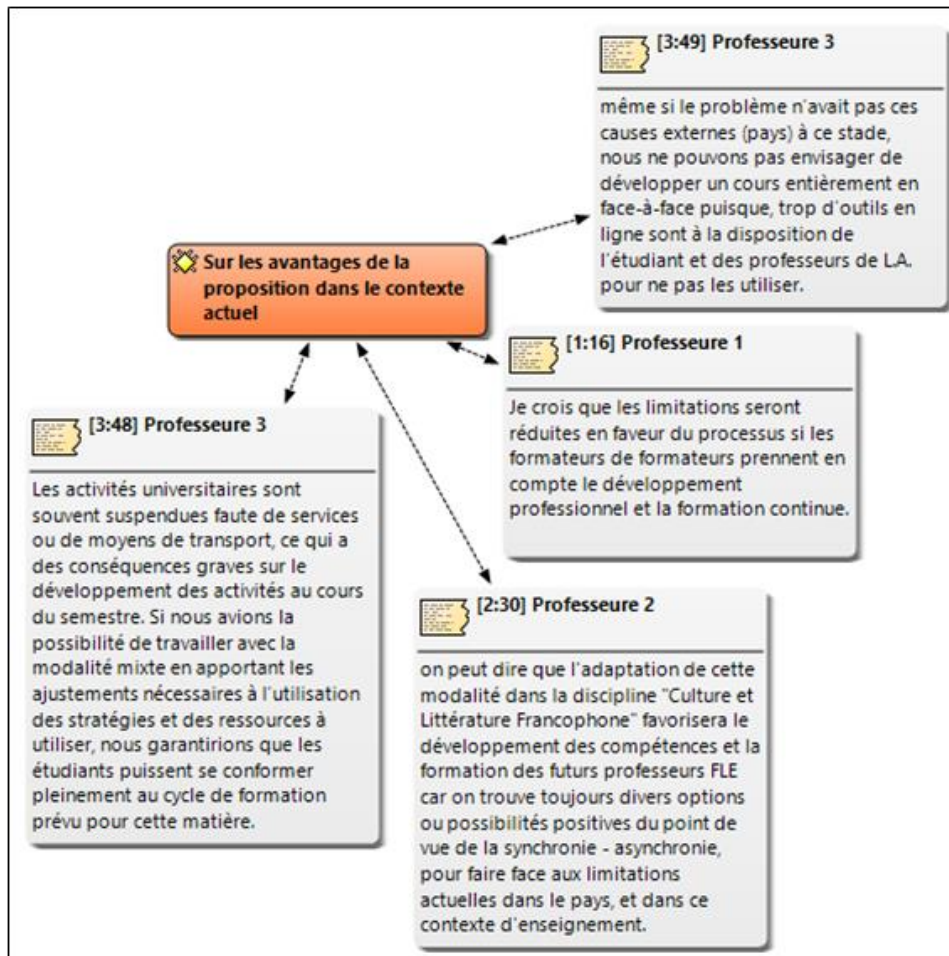
Es evidente que las estrategias utilizadas por los profesores en su práctica docente actual incluyen algunas de las herramientas necesarias para la enseñanza híbrida. Se incluyen plataformas de aprendizaje virtual como Schoology y Google Classroom, así como recursos como YouTube, Wikis y formularios de Google.

Lo más importante es que los profesores utilizan estas herramientas digitales durante las actividades presenciales, para dar respuesta a los contenidos de la disciplina cuyo material, disponible virtualmente, no es accesible para el alumno en el aula debido a las condiciones ya mencionadas que actualmente imperan en la universidad.

Finalmente, como ejemplo del levantamiento y análisis de opiniones realizado en esta etapa se planteó la interrogante: "En su opinión, si el programa de la disciplina de *"Cultura y literatura francófonas"* presencial se adaptara a un curso en modalidad híbrida, ¿se reducirían las limitaciones impuestas por la crisis socioeconómica en favor de la continuidad del desarrollo de las competencias y la formación de formadores FLE? Por favor, explique su opinión".

Las respuestas dadas se muestran en la figura 3, quedando en evidencia que los miembros del Departamento de Lenguas Modernas, área de Francés, comparten la opinión de que la propuestas de esta naturaleza pueden contribuir a superar los obstáculos que la situación del país impone a los alumnos y profesores, para realizar actividades educativas de forma adecuada.

Figura 3. Opiniones de algunos profesores del área de francés respecto al impacto de la propuesta de enseñanza híbrida en la disciplina de "Cultura y Literatura Francesa" frente a la realidad socioeconómica venezololana.



Fuente: Autores.

Fase de acción:

En esta fase se tomaron como referencia los lineamientos del Modelo Educativo de la Universidad de los Andes (ULA, 2012). En este sentido, se diseñó un plan de estudios basado en competencias para sustituir el plan de estudios existente, que se desarrollaba de modo tradicional por objetivos de aprendizaje.

La propuesta del plan de estudios se realizó para promover la formación integral del profesor de francés con competencias que integren el saber, el saber hacer y el saber ser, para facilitar la construcción del aprendizaje a través de actividades (presenciales, a distancia e híbridas) a partir de los contenidos creados sobre la ya mencionada formación por competencias.

El modelo propuesto responde al objetivo de "formar profesionales capaces de movilizar sus conocimientos, habilidades y actitudes para resolver situaciones de trabajo y/o responder a las necesidades del entorno en un ámbito determinado" (ibid., p.9).

Esta acción pretende garantizar la formación de los siguientes aspectos: cognitivo, ético, sociopolítico, afectivo (ibid., p.27-28). Su objetivo no es sólo una educación centrada en el desarrollo profesional, sino también una formación holística que tiene como objetivo el conocimiento, el saber hacer, las habilidades para la vida y la convivencia.

El proceso educativo debe estar centrado en el alumno para el que se han diseñado las actividades, con el fin de promover su participación, el trabajo colaborativo entre ellos y la metacognición; es decir, la construcción de su propio conocimiento mediado por el profesor y las estrategias presenciales y/o las herramientas digitales utilizadas a distancia.

En resumen, la propuesta encaja perfectamente con las orientaciones contenidas en el modelo educativo de la ULA, relativas a la integración de "las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje" a través de "la enseñanza interactiva a distancia (*e-learning*) y semipresencial (*b-learning*) [...híbrida], el autoaprendizaje con apoyo de software, entre otros "(*ibid.*, p. 33).

Es importante señalar que la información más importante proviene de la fase previa de "planificación", teniendo en cuenta: las recomendaciones de los profesores entrevistados, el contenido del plan de estudios de la disciplina y los referenciales teóricos.

Fase de evaluación:

Aquí surge la versión final de la propuesta, obtenida tras un nuevo proceso de consulta con los profesores-miembros del área de francés de la ULA-NURR sobre los resultados estructurados y organizados en la etapa anterior.

Se realizaron algunos ajustes de forma y estilo de presentación de la propuesta, ahora siguiendo el formato indicado oficialmente por la Universidad de Los Andes, de modo que los elementos del programa aparecen mejor organizados al incluir toda la información requerida en la guía institucional de la ULA (2020) para la adecuación de las unidades curriculares a la educación no presencial.

Los comentarios de los profesores se dieron a través de las plataformas de WhatsApp y Facebook Messenger, las limitaciones impuestas por el aislamiento social impidieron un encuentro presencial, pero una versión con comentarios y correcciones de cada uno se distribuyó por correo electrónico. En general, los comentarios específicos fueron coherentes y se tuvieron en cuenta en la versión final:

- La modificación de la redacción de las competencias, que originalmente estaban formuladas con verbos en infinitivo, tal y como se utilizan en los objetivos de aprendizaje.
- Para cada unidad, la adaptación de las competencias genéricas según el tema del contenido.
- La adición de una sección de webs a las referencias del programa, con todos los enlaces o direcciones de los recursos y herramientas sugeridos en el programa para el uso del profesor y los alumnos que siguen esta asignatura.
- La inserción de una nota a pie de página que indique que los materiales, recursos y herramientas digitales recomendados en la propuesta de programa deben ser actualizados, revisados y seleccionados por el profesor de la asignatura durante cada semestre.

CONCLUSIÓN

Los ciclos de la Metodología de Investigación Acción Participativa finalizan con la fase de reflexión, que implica una revisión de todo el proceso vivido por el investigador y los actores/participantes clave. Es especialmente importante verificar si se han alcanzado los objetivos de la investigación, el impacto que puede tener la propuesta y lo que queda por hacer.

Trasladar una asignatura que durante años se ha impartido sólo en el aula a la modalidad híbrida es un reto no sólo para el profesor, sino también para todo lo relacionado con la

realización y creación de un curso. El profesor tiene que asegurarse de que dispone de todas las herramientas necesarias para impartir el curso, de que los alumnos tienen las habilidades básicas para seguirlo y de que puede utilizar otros dispositivos para resolver los posibles problemas que puedan surgir.

Para que esta propuesta sea implementada oficialmente por la universidad, se deben seguir los siguientes pasos: debe ser analizada por el área de francés; la Comisión de Currículo (para los programas de estudio) y el Consejo Central de Currículo, que son órganos de consulta técnica.

Sin embargo, como parte de la coyuntura, las universidades venezolanas han permitido el uso de plataformas y herramientas digitales para compensar la ausencia continuada de estudiantes y profesores por el cese del transporte universitario, la falta de disponibilidad de dinero en efectivo para el transporte público y ahora los riesgos para la seguridad sanitaria y la prevención de infecciones. Esto posibilita su aplicación de modo emergencial, por lo menos mientras la crisis sanitaria impida el desarrollo “normal” de las actividades.

Por ello, la propuesta se apoyó en las decisiones tomadas por el Consejo Universitario de la ULA (CU-ULA 2018; 2019) en cuanto a la transformación de los programas presenciales a la modalidad híbrida, el uso de plataformas virtuales en la administración de las disciplinas y, finalmente, debido a la pandemia del COVID-19, la realización de todas las actividades a distancia.

La perspectiva de la acción, tal y como aparece en el CERCL, es la modalidad pedagógica en la que se basa la propuesta, combinada con el enfoque de acción comunicativa cuando lo que se pretende es promover en los alumnos las competencias comunicativas en cualquier escenario y la aproximación a la literatura francesa y francófona clásica y contemporánea.

El éxito en el desarrollo de esta propuesta está relacionado con el uso de la metodología de investigación-acción participativa, ya que a lo largo de la investigación se trabajó en equipo con los profesores de francés de la ULA-NURR. Este trabajo colaborativo permitió conocer e identificar las fortalezas y debilidades, a nivel pedagógico y tecnológico, de las prácticas educativas cotidianas, analizar las competencias esperadas y los medios para lograrlas mediante actividades presenciales o a distancia (sincrónicas o asincrónicas), así como organizar colectivamente las ideas, técnicas y recursos didácticos de la propuesta.

El resultado es un nuevo plan de estudios en el que las estrategias, los métodos y las actividades de la modalidad híbrida, tal y como las conciben todos los profesores del curso, se articulan para que los alumnos adquieran las competencias previstas en la disciplina de "Cultura y literatura francófonas".

REFERENCIAS

- Augusto, M. (2015). *La perspective actionnelle et les TICE: eTwinning pour l'enseignement-apprentissage du FLE*. [Trabajo de Fin de Grado] Universidad Pública de Navarra, España. Recuperado de: <https://etwinning.educacion.navarra.es/wp-content/uploads/2017/02/TFG-Oguiomar-Augusto.pdf>
- Chapelle C. (2019). *Mise en place d'un dispositif hybride en FLE. Quelle pertinence ? Quels effets ? Quelles perspectives ? Cas de l'Alliance française de Dubaï, Émirats arabes unis*. [Trabajo de Fin de Grado Máster 2]. Université de Nantes, France.
- Consejo de Europa (2005). *Cadre Européen Commun de Référence*, Didier, Paris. Recuperado de: <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- CU-ULA– Consejo Universitario de la Universidad de Los Andes. (2018). Remitido del Consejo Universitario de la Universidad de Los Andes sobre la Crisis Migratoria y el Colapso inducido de la Universidad. *Prensa ULA*.

- Recuperado de: <http://190.168.5.99/2018/09/22/remitido-del-consejo-universitario-de-la-ula-ante-crisis-migratoria-y-colapso-inducido-de>.
- CU-ULA. (2019). Informe del Consejo Universitario de la ULA del 04 de abril de 2019. *Prensa ULA*. Recuperado de: <http://190.168.5.99/2019/04/04/informe-del-consejo-universitario-de-la-ula-del-04-de-abril-de-2019>
- Downes, S. (2010). New technology supporting informal learning. *Journal of Emerging Technologies in Web Intelligence*, 2 (1), 27-33, doi: <https://doi.org/10.4304/jetwi.2.1.27-33>.
- Downes, S. (2012). *Connectivism and Connective Knowledge: Essays on meaning and learning networks*. Canada: National Research Council. Recuperado de: https://www.downes.ca/files/books/Connective_Knowledge-19May2012.pdf
- Drot-Delange, B. & Gomis, E. (2012). *Dispositifhybride et enseignement des langues à l'université : quelle acceptation par les étudiantsspécialistesd'autres disciplines?* Journées Communication et ApprentissageInstrumentésenRéseau. Amiens, France.
- Duplâa, E. & Talaat, N. (2011). Connectivisme et formation enligne :Étude de casd'une formation initialed'enseignants du secondaireen Ontario. *Distances et savoirs*, 9(4), 541-564. Recuperado de: <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2011-4-page-541.htm>
- Garrison, R. & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higer Education*, 7(2), 95-105, doi: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001>
- Lobo, H., Rosario, J., Materán, I., Pacheco, A., Morón, F., & Ruiz, L. (2014). Las TIC en el proceso de enseñanza/aprendizaje de las ciencias naturales en las universidades del Estado Trujillo-Venezuela: un estudio de indicadores / TIC.*International Technology, Science and Society Review*, 3(1), doi: <https://doi.org/10.37467/gka-revtechno.v3.1178>.
- Nissen, E. (2014). Les spécificités des formations hybridesenlangues, *Alsic*. 1 (17), doi:<https://doi.org/10.4000/alsic.2773>.
- Puren, C. (2011). *Mises au point de/sur la perspective actionnelle*. Un site de formationinitiale et continue à la didactique des langues-cultures. Recuperado de: <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011e/>
- Roy, M. &Prévost, P. (2013). La recherche-action: origines, caractéristiques et implications de son utilisation dans les sciences de la gestion. *Recherchesqualitatives*, 32(2), 129-151 Recuperado de: [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero32\(2\)/32-2-roy-prevost.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero32(2)/32-2-roy-prevost.pdf)
- Sandía, B. &Montilvac, J. (2002). Los Estudios Interactivos a Distancia en la Universidad de Los Andes. *AcciónPedagógica*, 11(1), 40-47.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3-10.
- Siemens, G. (2009). What is Connectivism? *Connectivism_Week1*. 3-10. DocumentGoogle: Recuperado de:https://docs.google.com/document/d/14pKVP0_ILdPty6MGMJW8eQVEY1zibZ0RpQ2C0cePIgc
- ULA (2012). *Modelo educativo de la Universidad de Los Andes*. Mérida, Venezuela: Consejo de Desarrollo Curricular de la Universidad de Los Andes. Recuperado de: <http://nube.adm.ula.ve/geografia/images/pdf/Geografia/comisionCurricular/modeloeducativo.pdf>
- ULA (2020). *Adecuación del programa de las unidades curriculares a la educación no presencial. (Una guía informativa para las Cátedras o equivalentes)*. Mérida, Venezuela: Consejo de Desarrollo Curricular de la Universidad de Los Andes. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/47003>
- Verhagen, P. (2006). Connectivism: a new learning theory. *University of Twente*, 29, 08-12. Recuperado de: <http://elearning.surf.nl/e-learning/english/3793>