Reinventar las prácticas docentes para escenarios híbridos

Marcela Fritzler
Formadora de profesores LE/L2 y LH. Sin Fronteras, proyectos educativos.
Info@marcelafritzlersinfronteras.com

Resumen

El cierre de las aulas físicas y el distanciamiento social impuestos por la pandemia COVID-19 generó, no solo la imposibilidad de enseñar en forma presencial, sino la obligación de diseñar una metodología acorde, sumado a la creación de materiales didácticos que aseguraran la continuidad del proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.

Por otro lado, y con anterioridad a la situación expuesta, los docentes y los propios estudiantes, ya venían empleando distintos artefactos digitales y recursos de la multimedia como herramientas y medios para favorecer la adquisición de los contenidos lingüísticos y, por ende, la comunicación en la lengua meta.

El panorama descrito dio lugar al desarrollo de propuestas pedagógicas híbridas que interrelacionan los formatos de aula y la incorporación de nuevos contenidos, más cercanos a la realidad del alumnado.

Nuestro desafío sería reinventar las prácticas docentes mediante la restructuración de los escenarios de aula y la creación de un ecosistema de aprendizaje acorde a las necesidades de nuestra comunidad educativa.

1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

El presente texto intenta reconocer los fundamentos pedagógicos del modelo híbrido desde una visión didáctica innovadora y más apropiada a las necesidades de los estudiantes permanentemente conectados y con mucha información a su disposición. Aprendientes identificados como estudiantes de la sociedad del conocimiento y la información[1] que precisan los contenidos lingüísticos como instrumentos relevantes para comunicarse en la lengua meta.

En otros términos, considerar un texto auténtico —escrito, de audio, visual o gráfico, audiovisual— como punto de partida para realizar propuestas expandi-

[1] Definición empleada para abarcar las características de la sociedad actual que posee un libre acceso a la información facilitada por la extensión masiva de los medios de comunicación.

das aplicables a escenarios presenciales, virtuales o híbridos, respaldadas por dos pilares de la realidad pedagógica de las clases de lengua extranjera: la personalización de la tarea a fin de respetar los estilos de aprendizaje y la interacción cooperativa y colaborativa como motor para enriquecer el habla.

Ya en los años 90 Marsha Kinder (1991) de la University of Southern California, hablaba de narraciones multimediales y la influencia de la hipertextualidad en las audiencias como vías para desarrollar propuestas pedagógicas. Una década después se incorpora la convergencia de medios digitales para crear una nueva forma de comunicación y que un contenido editorial o una producción audiovisual llegue a grandes audiencias o lectores, a través de múltiples medios, consiguiendo más efectividad en los mensajes.

A Henry Jenkins (2003) se le adjudica la paternidad del concepto, «una historia transmediática se desarrolla a través de múltiples plataformas mediáticas, y cada nuevo texto hace una contribución específica y valiosa a la totalidad» (Jenkins, 2003, p. 3: 101). Posteriormente Carlos Scolari (2013) lo sintetiza en *Narrativa Transmedia:* cuando todos los medios cuentan como «un tipo de relato en el que la historia se despliega a través de múltiples medios y plataformas de comunicación y en el cual una parte de los consumidores asume un rol activo en el proceso de expansión». (Scolari, 2013: 432)

Las definiciones expuestas constituyen el punto de partida para desarrollar una experiencia de aprendizaje significativo, en la que la convergencia de medios y recursos posibilita traspasar las fronteras del papel, del libro o de la pizarra. Es decir, los estudiantes pasan de tener un papel más pasivo —como lectores, espectadores y oyentes de textos en la lengua meta— a construir sus propios espacios de interacción dinámicos y reales, convirtiéndose en narradores, escritores y jugadores. (Fritzler, 2018).

De allí que si el concepto de narrativa transmedia invita a los lectores a participar en las historias que combinan la narración tradicional con innovadoras nuevas tecnologías, la incorporación de la inmersión de todo el cuerpo y la interacción que incluye la vista, el oído, el tacto e incluso el olfato… ¿Por qué no emplear estos principios en la enseñanza de una lengua extranjera mediante escenarios de aprendizaje expandidos, artefactos digitales y textos enriquecidos que motiven a los estudiantes y los ayuden a comunicarse?

> La variedad de medios, voces y recorridos posibles de trabajo resulta en una construcción polifacética y expandida apoyada no solamente en el lenguaje escrito y el saber docente sino también en el entramado de imágenes, sonidos y formatos diferentes por los que circulan los distintos actores (Ferrarelli, 2021:97)

En otras palabras, apostar por una metodología que integre modalidades de aprendizaje —presencial, virtual e híbrida— los textos transmediáticos y la realidad lingüística en la que se desenvuelven nuestros estudiantes hoy en día.

2. PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS

Como se ha expresado anteriormente la pandemia ha cambiado los formatos de clase, incluyendo el espacio físico del aula, la tecnología a emplear y los propios materiales de estudio. Ya no se contaba con la presencia física de los estudiantes, organizados en mesas y sillas, ni la clásica pizarra que centralizaba la gestión de clase o los contenidos a enseñar. Hubo que buscar plataformas sincrónicas y asincrónicas que permitieran reorganizar los grupos de estudiantes, habilitar pizarras digitales para exponer las muestras de lengua y fundamentalmente, mantener la motivación y la atención del alumnado, no siempre dispuesto a usar estos nuevos artefactos digitales como herramientas facilitadoras de su aprendizaje.

Si bien muchos docentes empleaban aplicaciones digitales para crear actividades dinámicas y practicar en forma lúdica los contenidos gramaticales, siempre contaban con la presencialidad para solucionar cualquier duda o acudir a la pizarra para presentar un ejemplo.

Sin embargo, la situación convirtió en obligatorio lo opcional y el libro o una infografía en archivos proyectables. Gestionar contenidos y estudiantes con una pantalla de por medio generó más de un inconvenientey alguno que otro abandono estudiantil. Aunque el panorama parecía muy conflictivo y, de hecho, lo era, muchos docentes accionaron su conocimiento didáctico y los estudiantes sus ganas de continuar aprendiendo.

Así fue como se intercambiaron tareas, se expandieron formatos y comenzaron las prácticas pedagógicas en entornos híbridos.

La modalidad de enseñanza híbrida es un formato que integra la enseñanza presencial con la enseñanza remota, en proporciones similares, es decir un 50 % presencial y el otro 50 %, a distancia, ya sea en forma sincrónica o asincrónica.

> Se diferencia del modelo *blended* (semipresencial) por la proporción de tiempo dedicada a cada modalidad de enseñanza. Se considera un modelo *blended* (semipresencial) cuando se acerca a un 75 % de presencialidad y un 25% de enseñanza remota. (Gómez Caride, 2021: 2).

Poner en práctica la enseñanza híbrida habilita estancias del proceso de aprendizaje que ni la enseñanza presencial o la remota lograría por separado. La combinación del valor añadido de cada una permite respetar los estilos de aprendizaje y desarrollar de forma natural las distintas competencias lingüísticas, apelando a una mayor flexibilidad en los tiempos y al fortalecimiento de la autonomía de nuestros estudiantes. Es decir, apropiarse de los pilares de la clase invertida o *flipped classroom*[2].

[2] La clase invertida o *flipped classroom* «consiste en que el alumno estudie los conceptos teóricos por sí mismo a través de diversas herramientas que el docente pone a su alcance, principalmente vídeos o podcasts grabados por su profesor o por otras personas, y el tiempo de clase se aproveche para resolver dudas relacionadas con el material proporcionado, realizar prácticas y abrir foros de discusión sobre cuestiones

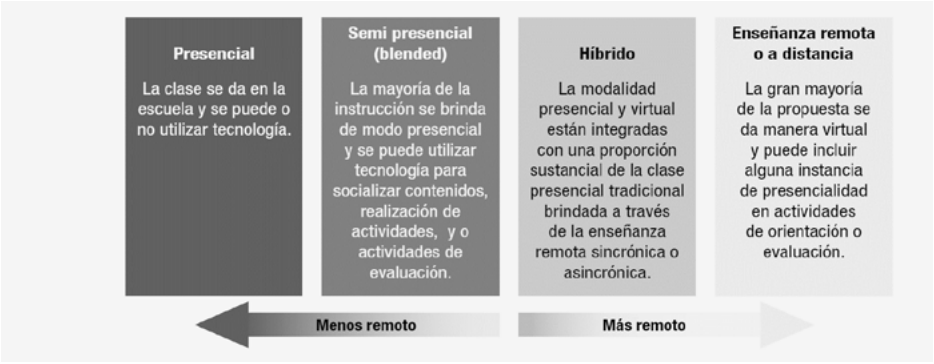


Figura 1. Goméz Caride (2021)

Por un lado, favorece emplear el tiempo presencial en el aula o el virtual sincrónico para desarrollar la expresión e interacción oral y para la revisión reflexiva de los contenidos lingüísticos aprendidos en autonomía por el estudiante.

Por otro lado, el tiempo asincrónico sería el indicado para la lectura individual y personalizada de un texto, mirar y comprender el contenido de un vídeo, ya sea original o creado especialmente para un tema específico, buscar nueva información, investigar desde los intereses y necesidades del estudiante y, además, tomar nota de los aspectos más relevantes o las dudas surgidas.

En otras palabras, el uso de plataformas de enseñanza sincrónicas y asincrónicas genera el ecosistema de aprendizaje propio de las lógicas híbridas, en el que se integran:

- la multimodalidad,
- las fuentes y muestras de lengua,
- los recursos y herramientas,
- los roles (profesor y/o estudiante),
- los tiempos,
- los espacios,
- los lenguajes.

> En los últimos quince años se ha masificado el uso de la modalidad híbrida entendida como la integración de enseñanza presencial con la enseñanza remota. En el nivel superior diversos estudios señalan que no solamente es la modalidad preferida por los estudiantes, sino que los aprendizajes y resultados académicos superan a los de la modalidad presencial y a los de la modalidad remota (Garrison & Kanuka, 2004; Kenney, 2011; Morales Rios & Ferreira Cabrera, 2008). Con respecto a otros niveles de enseñanza aún no hay consenso sobre sus resultados en los aprendizajes de los estudiantes. Los motivos de la posible efectividad de la modalidad híbrida son múltiples.

controvertidas» (Berenguer Albaladejo, s/f).

> Sin embargo, se destaca que bien implementada la modalidad híbrida puede integrar las fortalezas de lo presencial y lo virtual (Gómez Caride, 2021: 5-6).

En otras palabras,

> ...considerar una secuencia didáctica como una cadena de actividades para realizar propuestas expandidas que abarquen la heterogeneidad como reflejo da variedad de los estilos de aprendizaje y la homogeniedad como la construcción colectiva de los saberes, mediante escenarios híbridos ante la presencialidad o los formatos adoptados, constituyen la realidad pedagógicas de las clases de lengua extranjera de nuestros días (Fritzler, 2021: 164).

Es así como las secuencias didácticas de clase ofrecidas introducen los componentes léxicos-gramaticales mediante los procesos de comprensión y producción textual, verbal y no verbal y la integración de los textos literarios a dichos contenidos lingüísticos. Asimismo, posibilitan presentar a los estudiantes los componentes socio-pragmáticos requeridos en el nivel de lengua estudiado y constituyen el espacio de encuentro entre la competencia discursiva y la estratégica que acompañan la realización de cada propuesta expandida en entornos híbridos. De esa forma, permiten a los aprendientes participar en la creación de contenidos, desarrollando otras formas de comunicación que el espacio infinito de las tecnologías les brinda.

Con el correr de los años se han llevado a la práctica numerosas sistematizaciones[3] y experiencias de la enseñanza híbrida en diferentes contextos educativos. Cada institución y cada profesor necesitan tener en cuenta los objetivos y propósitos de enseñanza, el grupo de estudiantes y su nivel de competencia digital, la disponibilidad de recursos y herramientas, los contenidos exigidos por el programa de estudio, así como también los tiempos. En esta lista no es menos importante la personalidad y la formación específica de cada docente.

Se podrían enunciar entre las propuestas clásicas, la transformación de las tareas presenciales en actividades virtuales, aunque no siempre resulten efectivas o motivadoras.

Por otro lado, la clase invertida con la posibilidad de explotar el tiempo presencial a la práctica oral, siempre y cuando se trabaje adecuadamente el sentido de pertenencia del estudiante al grupo y su propia responsabilidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, el modelo híbrido otorga autonomía a los estudiantes permitiendo que accedan a los contenidos mediante tareas desde la modalidad presencial o remota, de acuerdo a sus necesidades. Es este beneficio un riesgo en sí mismo,

[3] La sección se basa en la clasificación de la UNESCO, (2020). Covid-19-Response-Hybrid Learning. https://en.unesco.org/sites/default/files/unesco-covid-19-response-toolkit-hybrid-learning.pdf y en la sistematización propuesta en el sitio web Models. (2021) de Blended Learning Universe desarrollado por el Instituto Clayton Christensen. https://www.blendedlearning.org/models/

ya que los estudiantes deben ser conscientes de su proceso de aprendizaje y sentirse motivados para lograrlo.

Más allá de la proliferación de artefactos digitales y accesibilidad a la red que el paso a la virtualidad y el propio desarrollo tecnológico han creado, la modalidad híbrida propicia entre nuestros estudiantes:

- motivación en el aprendizaje;
- confianza en sus posibilidades de aprender una lengua;
- integración de los distintos estilos de aprendizaje;
- incorporación de las normas del discurso en forma más natural y efectiva;
- enriquecimiento y transferencia de léxico adquirido;
- una visión más real y contextualizada de la lengua;
- compromiso personal y grupal en el proceso de enseñanza y aprendizaje,
- desarollo de la competencia crítica y la alfabetización transmediática[4].

Sin embargo, cabe mencionar, que nada es por arte de magia. Siempre es imprescindible evaluar el grupo y el rango de brechas digitales de los estudiantes para determinar qué tipo de modalidad híbrida implementar. El diagnóstico evalúa tanto los recursos tecnológicos y conectividad como las habilidades digitales. Para ello es necesario una evaluación realista de los recursos tecnológicos de cada grupo para poder diseñar la mejor experiencia de aprendizaje posible para cada contexto. En la modalidad de enseñanza híbrida los citados recursos condicionan los abordajes pedagógicos.

La puesta en marcha de una práctica docente desplegada en entornos híbridos de aprendizaje exige propuestas expandidas,

> ...considerando «expandidas» a aquellas propuestas que invitan al estudiante a «salir» del aula tradicional en busca de otros conocimientos, crear contenidos que se pueden circular por redes, generar sus propias producciones, y compartir materiales elaborados en clase o en otros espacios (Ferrarelli, 2021: 97).

3. PASOS PARA DISEÑAR UNA SECUENCIA DIDÁCTICA EN ESCENARIOS HÍBRIDOS

En el presente apartado de esta publicación se presenta una guía para desarrollar una secuencia didáctica en un entorno de aprendizaje híbrido que integre los intereses y necesidades de nuestros estudiantes y los contenidos lingüísticos a *prácticas mestizas*[5] (Ferrarelli, 2020) en el aula.

[4] Es un conjunto de habilidades, prácticas, valores, sensibilidades y estrategias de aprendizaje e intercambio desarrolladas y aplicadas en el contexto de las nuevas culturas colaborativas. (Scolari, 2018).

[5] Se denomina prácticas mestizas a la intersección de culturas y lenguajes dentro del aula. Se trata de

El objetivo general de la propuesta consiste en desarrollar la competencia comunicativa, crítica y digital de los estudiantes en entornos híbridos mediante la creación de contenidos originales basados en textos de diferentes formatos.

Metodológicamente se trata de:

- Elegir un texto —escrito, audiovisual, auditivo, visual— que sea del interés de nuestro grupo de estudiantes y posibilite, según los objetivos comunicativos propuestos, involucrarlos en su aprendizaje.
- Realizar un trabajo de previsionado, lectura y/o audición que facilite la posterior comprensión del material, presentando no solo léxico sino también contexto geográfico y/o histórico.
- Elaborar mapas conceptuales-temáticos anticipando el vocabulario en contexto.
- Facilitar algún texto real o adaptado para enriquecer el léxico.
- Presentar como input un resumen, un vídeo de promoción, una publicidad, una imagen para entrar en tema propiamente y ampliar el mapa generado, si fuera posible en forma grupal.

Posteriormente, en una segunda etapa:

- Proponer la *lectura* propiamente del texto elegido en su casa, a fin de respetar ritmos y estilos de aprendizaje. En un principio sería mejor realizar esta tarea en la lengua meta, pero si les llegara a producir demasiada dificultad, siempre queda la posibilidad que lo realicen en su L1 o L2 fuerte, como el inglés. En definitiva, estaríamos respetando al hablante como *mediador*[6] porque en la clase necesitarán expresarlo en español.
- Proporcionar una guía para favorecer la comprensión, adaptada al nivel de lengua y que responda a los objetivos lingüísticos de la unidad.
- Elaborar actividades de aplicación de los contenidos extraídos de la *lectura,* ya sea mediante un resumen, un vídeo, la extensión de la historia, una infografía, un póster interactivo, etc.
- Si el profesor lo considerase factible, los estudiantes podrían escribir sus historias, extensiones narrativas en las redes sociales o algún blog de comentarios en las plataformas digitales para compartir contenidos u opiniones de los espectadores.

una mezcla de culturas diversas que da origen a una nueva y no es la mera suma de partes aisladas que se fragmentan.

[6] «En didáctica de la lengua extranjera se entiende por actividades de mediación aquellas actividades de la lengua en las que el usuario no expresa sus propias ideas, opiniones, sentimientos, etc., sino que actúa como intermediario o mediador entre otras personas que no pueden comunicarse de forma directa, ya sea en la lengua oral o en la escrita» https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/activestrategmediacion.htm

– Proponer algún tipo de reflexión o debate oral usando los contenidos gramaticales aprendidos.

Cabe mencionar algunos puntos importantes a tener en cuenta:

– El concepto de *lectura* abarca cualquier tipo de texto, es decir, escrito propiamente como también audiovisual, visual, auditivo, o gráfico puramente.
– Las sugerencias propuestas siempre se deben ajustar al nivel de lengua del grupo. Es decir, si bien el material original será para hablantes nativos, la intención de estas actividades es, por un lado, ofrecer un idioma real y natural pero también extraer ideas, conceptos, muestras de lengua a partir de lo visto y oído, transferibles a otros contextos de aprendizaje.
– No es necesario, en el caso de las series en especial, que vean todos los capítulos, quedará a criterio docente según la carga horaria o los contenidos que desean explotar. Aunque la experiencia en estos proyectos nos ha demostrado que en general los estudiantes terminan mirando toda la serie, la película elegida o la novela completa.
– Si bien las actividades están diseñadas, en general, para ser realizadas en forma grupal, es posible mantener los mismos principios didácticos para la clase individual.

4. ALGUNAS REFLEXIONES

Con el transcurso de las clases, las secuencias didácticas realizadas fueron tomando solidez para desarrollarse como propuesta fundamentada en el aprendizaje basado en proyectos. Es decir, considerando cada unidad temática como un proyecto, cuyo eje se sostiene en los contenidos curriculares de cada nivel, textos en variedad de formatos seleccionados adecuadamente y la tecnología aplicada al diseño y creación de una narración expandida y significativa.

Por otro lado, las redes sociales y sus servicios y el internet en sí, representan un ecosistema de comunicación de movimiento continuo a disposición de nuestros estudiantes, un espacio de múltiples discursos desarrollados en el abanico sistemas de signos que acompaña y fortalece nuestra labor en el aula.

La meta consiste en desarrollar una experiencia rica que entusiasme a los consumidores, los lleve a colaborar en la expansión del relato y genere una responsabilidad distribuida y un compromiso personal en el proceso de aprendizaje. Por extensión, que ayude a fortalecer la expresión escrita y la interacción oral basada en la participación de cada miembro del grupo.

Como detalla Mariana Ferrarelli,

> ...del mismo modo que los consumidores en el mundo digital se han convertido a la vez en productores de contenido, Carina Lion (2020) advierte sobre la necesidad que tienen los docentes de incorporar dichos cambios en su

> propio rol dentro del aula: «además de la función vinculada al contenido, han de desarrollar competencias para guiar, asesorar y crear espacios y oportunidades para que el alumnado pueda articular sus aprendizajes con los desafíos que nos van marcando los escenarios culturales y digitales» (p. 94). Porque enseñar se ha convertido en una actividad compleja y descentrada consideramos vital construir experiencias expandidas para que los estudiantes vivencien ellos mismos las múltiples articulaciones entre los escenarios escolares y la cultura digital con sus variados movimientos convergentes (Ferrarelli, 2020. s/n).

El aprendizaje de una lengua extranjera, en universitarios y en adultos en general, conlleva como desafío que los estudiantes estén siempre motivados, pero, fundamentalmente, que conserven la confianza en sus posibilidades de aprendizaje. Sumado a esto, se encuentra la frustración que pueden sentir al no lograr expresarse con la riqueza léxica que poseen como nativos.

En otras palabras, acercar al alumnado a las obras literarias, películas, audios, etc. partiendo de la coexistencia de diferentes formas de lectura que personalizan el relato, invita a crear la polifonía de voces al narrar.

> Si concebimos los textos no como productos cerrados, acotados, como era el libro clásico, sino como «fluidos», entonces entenderemos más fácilmente los procesos de intercomunicación («vasos comunicantes ») o, mejor, de «percolación», es decir, a la impregnación o paso lento a través de los materiales porosos. Precisamente, los universos narrativos contemporáneos de la cultura popular (series, sagas) son extremamente porosos, permeables (Besson, 2004), permitiendo trasvases de contenidos e iconologías/iconografías de un lenguaje a otro (Martos, 2013: 144).

Darles la posibilidad de opinar, crear, colaborar, cooperar y compartir nos ha permitido observar cómo se fueron involucrando en los textos, que descubrieran la lengua meta más allá del material del libro de clase, que solicitaran lecturas y autores e incluso que integraran su propia biografía y contexto interno al proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma extranjero.

En síntesis, a creer juntos que haciendo se aprende y se construye el saber para comunicarse en español.

7. BIBLIOGRAFÍA

Berenger Albarejo, C. (2016). *Acerca de la utilidad del aula invertida o flipped classroom*. Departamento de Derecho civil. Universidad de Alicante, p. 1.

Ferrarelli, M. (2020). *Prácticas panmedia: diásporas que se abren y paréntesis que se cierran*. Disponible en: http://sangrre.com.ar/2020/06/03/practicas-panmedia-diasporas-que-se-abren-y-parentesis-que-se-cierran/ (Última consulta 1-10-2022).

Ferrarelli, M. (2021). «Los escenarios híbridos en clave transmedia». *Cuadernos de Pedagogía,* Julio-agosto 2022 N.º 252 pp. 95-100.

Fritzler, M. (2018). «Polifonía de voces en la clase de lengua extranjera. Narrativa transmedia de origen literario en la clase de ELE». *Boletín ASELE* N.º 59 Noviembre 2018. pp 55-61.

Fritzler, M. (2021). «Polifonía de voces en la clase de lengua extranjera. Narrativa transmedia en la clase de ELE». *Diálogos para la Investigación en Comunicación, Educación y Tecnología*. Editorial de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la UASLP. pp.154-166. Disponible en https://comunicacion-cientifica.com/wp-content/uploads/2022/03/15-CC.015.-INTERIORES-Dialogos-para-la-investigacion.pdf (Última consulta 1.10.22).

Fritzler, M. (2022). «En búsqueda de la competencia crítica en el aula. Narrativa transmedia aplicada a la enseñanza de una lengua extranjera». *Mundos del hispanismo una cartografía para el siglo XXI*. Ruth Fine, Florinda F. Goldberg, Or Hasson (eds.). Editorial Iberoamerica . Editorial Vervuert (2022).

Gómez Caride, E. (2021). «¿Qué es el modelo híbrido y cómo ponerlo en práctica?» Documento N.º 15. *Proyecto Las preguntas educativas: ¿qué sabemos de educación?* Buenos Aires: CIAESA.

Jenkins, H. (2003). «Transmedia storytelling. Moving characters from books to films to video games can make them stronger and more compelling». Disponible en MIT Technology Review: (01-08-2020).

Kinder, M. (1991). *Playing with Power in Movies, Television, and Video Games: From Muppet Babies to Teenage Mutant Ninja Turtles*. Berkeley and Los Angeles, California: University of California Press. pp. 38, 119.

Martos Nuñez, E. (2013). «A propósito de torres y de libros: la circularidad de las lecturas (de Borges a Rapunzel)». *Ocnos* 9, pp. 141-157

Scolari, C. (2013). «Narrativa transmedia. Cuando todos los medios cuentan». Barcelona: Planeta. p. 432.

Scolari, C. (2018). «Introducción: del alfabetismo mediático al alfabetismo transmedia». En C. A. Scolari, *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula* (pp. 14-23). Barcelona: Ce.Ge.