

LOS LÍMITES DEL APRENDIZAJE SEMIPRESENCIAL DE IDIOMAS. EL CASO DEL NIVEL INICIAL ABSOLUTO

Fernández Collantes, Javier

Departamento de Educación
Facultad de Ciencias Sociales y Comunicación
Universidad Europea
C/ Tajo s/n, Villaviciosa de Odón, 28670 Madrid
e-mail: javier.collantes@uem.es, web: <http://www.universidadeuropea.es>

Resumen. *La enseñanza de idiomas tiene ciertos componentes comunicativos que resultan difíciles de reproducir en las modalidades semipresenciales de enseñanza. Sin embargo, estas también disponen de recursos para compensar sus carencias, especialmente en los niveles intermedios: mayores posibilidades audiovisuales, herramientas de retroalimentación automática, tutorías virtuales...*

Esta situación difiere sustancialmente de la de los niveles iniciales de la lengua, donde los alumnos apenas pueden apoyarse en conocimientos previos. En ellos, el formato afecta de manera decisiva a su aprendizaje, pues dificulta desde la comprensión de los enunciados hasta la asimilación del vocabulario. Múltiples aspectos del aprendizaje de la lengua se resienten en mayor o menor medida, hasta el punto de condicionar la metodología que se utiliza.

En este artículo se ha examinado el caso de dos grupos con ambos niveles para establecer la validez de esta hipótesis. En ellos se percibe una mejor adaptación de los grupos intermedios al formato semipresencial. Los elementales presentan demasiadas carencias para aplicarles un método comunicativo puro. Queda por ver si trabajos posteriores consiguen superarlas.

Palabras clave: Semipresencial, Blended Learning, Lenguas, Inglés, Francés.

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza semipresencial o *blended learning* presenta grandes diferencias con la educación tradicional. Por un lado, existen varias ventajas, entre las que cabe destacar las siguientes: un temario en formato digital (con todas las ventajas que ello conlleva), una comunicación de ida y vuelta entre el docente y sus estudiantes, mejores recursos audiovisuales y mayor flexibilidad en la planificación de tareas por parte del alumno. Sin embargo, la comunicación virtual presenta algunas rigideces que en ocasiones provocan malentendidos. Así, se hace necesaria una planificación exhaustiva que las palíe en la medida de lo posible.

Ocurre, no obstante, que la enseñanza de lenguas extranjeras tiene unas características específicas que la diferencian de otros tipos de materias. Estas subyacen en sus propios fundamentos. Actualmente, su objetivo primordial no es tanto el conocimiento teórico de un idioma, sino la propia comunicación. Por lo tanto, el contenido no consistirá tanto en temarios teóricos como en las propias interacciones entre el profesor y los alumnos,

de estos entre sí, la comprensión de materiales variados en la lengua meta, y su imitación por parte de los alumnos, la cual debería llevar a una producción de fragmentos de lengua genuinamente novedosos. Se trata, pues, de una asignatura eminentemente práctica cuyo material de trabajo es la propia comunicación.

Esta especificidad de la enseñanza de idiomas choca con las características propias de la enseñanza semipresencial. Al potenciar esta el trabajo autónomo partiendo de un temario, y en ocasiones dificultar la comunicación, va en la dirección contraria a lo que pretende aquella. Así pues, ¿cómo alcanzar los objetivos de la enseñanza de idiomas a pesar de las limitaciones impuestas por el formato semipresencial?

En este artículo partiré de una premisa: las trabas que supone el *blended learning* se pueden salvar de manera relativamente inocua en los niveles intermedios y superiores, mientras que los iniciales requieren una adaptación del propio método de enseñanza de idiomas. Resulta muy difícil que se produzca comunicación cuando los estudiantes apenas han recibido *input* en la lengua meta, desconocen casi todas las estructuras y se enfrentan a las dificultades del nuevo formato. Así, el método, que de entrada es comunicativo, tiene que modificarse sustancialmente para que los alumnos reciban el mayor *input* posible en la menor cantidad de tiempo. Se pasa, pues, de una reflexión inductiva a una deductiva, un cambio radical en el enfoque del aprendizaje.

A continuación, se examinarán dos casos reales en los que se ve claramente esta situación. Se trata de dos asignaturas en formato semipresencial del Grado en Educación con mención en inglés de la Universidad Europea. La primera es Inglés II, donde el nivel medio de los alumnos es B1-B1+, y la segunda es Segundo Idioma, en la que se parte de un nivel 0 de francés. La hipótesis que se va a debatir ha surgido de la propia impartición de ambas asignaturas, en la que la metodología cambia radicalmente debido a las limitaciones citadas.

2. NIVELES INTERMEDIOS: EL CASO DE INGLÉS II

El formato semipresencial se implantó en la Universidad Europea a finales del curso 2012-2013. Desde entonces, todos los profesores han ido ampliando y modificando los temarios, añadiendo y adaptando prácticas. Así mismo, los formatos y criterios de evaluación se han uniformizado parcialmente —siempre teniendo en cuenta la absoluta disparidad de contenidos, que condiciona su impartición y posterior evaluación—, si bien de manera más lenta. Por último, en el curso 2014-2015 las horas presenciales por asignaturas han pasado de 6 a 12 (tres sesiones de cuatro horas cada una), más 12 horas más de clases de seguimiento: tutorías, actividades de refuerzo... La enseñanza del inglés, por su parte, presenta unas características particulares, como se ha reseñado previamente.

2.1. Cambios aplicados en 2014-2015

Ya el curso pasado los dos profesores principales de la asignatura de Inglés II (Fernández y Matarranz, 2014) realizaron una evaluación de los puntos fuertes y débiles del modelo semipresencial. Los fundamentos para dicha encuesta fueron los siguientes:

- a) Los alumnos llevaban un mínimo de nueve años estudiando inglés teniendo en cuenta los años de primaria, secundaria y bachillerato. En la mayoría de los casos, este tiempo se superaba ampliamente, con, además, clases particulares y estancias en el extranjero. Así mismo, habían recibido instrucción por muy diversos métodos: el comunicativo, el de gramática-traducción, el audiolingüe...
- b) Se trataba de educadores con conocimientos avanzados acerca de los procesos de

aprendizaje.

- c) Habían recibido, ya fuera como materia troncal o de especialidad, formación específica sobre la enseñanza de idiomas (la asignatura de Didáctica de los Idiomas).

Así pues, los estudiantes tenían elementos de sobra para formarse una opinión razonada sobre el desarrollo de la asignatura e identificar los puntos que mejorar. De estos, su principal queja era contra el formato de la asignatura, pues “consideraban que era difícil aprender una lengua en línea, explicar de manera precisa en qué consistían las actividades, o comunicarse con rapidez y eficacia con el profesor” (2014: 164).

Por este motivo, recomendaban aumentar el número de clases presenciales, propuesta que el Departamento de Educación asumió y ha aplicado en el curso 2014-2015. También consideraron globalmente correcta la carga de trabajo, así como su distribución por destrezas comunicativas y lingüísticas mediante trabajo individual y en grupo¹. Por último, a pesar de que hacían especial hincapié en las competencias orales de la lengua —que, efectivamente, sí suelen ser una de las principales carencias de los españoles en el aprendizaje del inglés—, también conseguimos transmitirles la importancia de la expresión escrita (Fernández y Matarranz, 2014: 165).

Por su parte, en 2014-2015 se ha aplicado gran parte de los cambios de formato que se recomendaron en el curso anterior, si bien los materiales de Moodle han mantenido su estructura anterior. El mayor cambio es que ahora contienen una mayor variedad de actividades para cada destreza, muchas de las cuales se sirven de recursos específicos del campus virtual de la materia: materiales audiovisuales, cuestionarios de comprensión, gramática y vocabulario, foros destinados a la interacción escrita... También ha aumentado la cantidad de materiales teóricos (en formato escrito y audio) sobre fonética que después se trabajan mediante test.

Son las sesiones presenciales las que mayor cantidad de cambios han sufrido. Estas, al tener el doble de tiempo disponible, se han especializado en cinco funciones, las cuales se van introduciendo de la siguiente manera:

- 1) Presentación de instrucciones pormenorizadas sobre el funcionamiento de la asignatura. Esta función ya se cumplía en el antiguo formato de seis horas de la asignatura.
- 2) Mayor número de actividades de presentación e interacción, que permiten crear una cierta cohesión de grupo y mejorar las destrezas orales de los alumnos. Para estos juegos no había tiempo en el anterior formato.
- 3) Refuerzo de la comprensión oral y escrita, que se trabajan mucho mejor en clase: la primera, por la mayor facilidad para realizar *listenings* imparciales y comentarlos; la segunda, no tanto por la comprensión, sino por la mayor facilidad para comentar el vocabulario y las estructuras del texto, y posteriormente establecer un debate. Esto ya se hacía anteriormente, pero ha recibido un peso mucho mayor.
- 4) Ampliación de las explicaciones sobre aspectos teóricos de la lengua. Se ha hecho especial hincapié en los apartados de fonética y formato textual, así como en las dudas gramaticales de los alumnos. Si bien estos aspectos ya se

¹ Esta, como se explica en Fernández Collantes, J. y Matarranz Araque, J. (2014: 163), consiste en un 60% de trabajo individual, distribuido entre las cuatro destrezas comunicativas (expresión y comprensión orales y escritas), gramática/vocabulario y fonética, y un 40% de trabajo en grupo sobre un tema gramatical específico, en el cual se realizan ejercicios (10%), una exposición oral (20%) y un pequeño resumen escrito (10%).

comentaban en el antiguo tipo de asignatura, ha aumentado su peso en la asignatura como resultado de las dudas expresadas por los alumnos.

- 5) Formato de *seminario* de la segunda sesión (1-2 horas). Este se dedica a formar grupos de trabajo que en la tercera clase expondrán varios temas gramaticales relacionados con el nivel B1+ de inglés: la pasiva, los relativos, los verbos modales, el estilo indirecto... Posteriormente, los alumnos debaten entre ellos las características de su trabajo y el profesor los asesora acerca de los contenidos elegidos, el formato de la presentación y las actividades elegidas para la explicación. Igual peso que en el formato anterior.²

Los citados cambios han redundado en una mejora cualitativa del nivel de las clases de inglés. Se trabajan en mucha mayor profundidad las cuatro destrezas comunicativas (comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita), la gramática y el vocabulario, tanto de manera individual como en grupo, en el formato presencial y en línea. Además, hay mucho más equilibrio entre los dos formatos y las dos maneras de trabajo, con lo que se aprovechan más sus ventajas.

Más en concreto, la mejoría queda reflejada en los siguientes factores:

- 1) Se puede evaluar mejor el nivel de los alumnos, tanto el inicial —cuyo análisis permite adaptar las actividades previstas al alumnado— como el conseguido al final del trimestre. La observación y contacto continuos contribuyen a ello.
- 2) Se trabajan en mayor profundidad las destrezas escritas de la asignatura, y sobre todo las orales, que anteriormente apenas se tocaban.
- 3) Se registra un número significativamente menor de dudas sobre el funcionamiento de la asignatura. Actualmente, la gran mayoría de las consultas que se producen en los foros se centran en el contenido.
- 4) Como consecuencia de los factores anteriores, los alumnos manifiestan menos ansiedad sobre el desarrollo de la materia y el profesor la gestiona con más facilidad.

2.2. El nivel previo como ventaja

Para la aplicación de todos estos cambios, resulta decisivo el nivel alcanzado previamente por los alumnos. En los niveles intermedios, los alumnos ya pueden realizar prácticamente cualquier función en inglés, desde la recepción de instrucciones en esa lengua hasta la comunicación en los foros. Explicaciones teóricas, reflexión sobre los nuevos contenidos, procesamiento de textos... son tareas que los estudiantes pueden llevar a cabo con una cierta autonomía, de tal manera que les sirven para practicar sus habilidades comunicativas, introducir más vocabulario y nuevas estructuras y ganar confianza en sus propias capacidades.

Metafóricamente se podría decir que han alcanzado una “masa crítica de conocimientos” que les permite retroalimentar su propio aprendizaje con la mera guía de su profesor. Es en ese momento en el que el formato semipresencial puede resultarles más útil. Sin descuidar sus materiales de trabajo, les proporciona una gran flexibilidad; pueden organizar su proceso de aprendizaje y pedir ayuda según la vayan necesitando, todo ello en la propia lengua objeto de estudio.

² Se puede encontrar una información pormenorizada de las características de Inglés II en el citado Fernández y Matarranz (2014), donde se detallan todas las partes de la asignatura, así como los cambios que ya entonces se preveían para este año. Por motivos de espacio —y de disponibilidad en el artículo original—, en este artículo solamente se han detallado los cambios sustanciales que se han puesto en marcha en 2014-2015.

Es ahí donde se verifica la premisa del enfoque comunicativo por la cual “Al llevar a cabo una tarea de comunicación, el individuo selecciona, sopesa, activa y coordina los componentes de las competencias necesarias que le resulten apropiados para (...) conseguir, de un modo eficaz, el objetivo comunicativo deseado” (MCER, 2002: 157). También se cumplen los tres principios de vacío de información, libertad de expresión y retroalimentación, como resume el Centro Virtual Cervantes en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm.

3. NIVELES INICIALES: EL CASO DEL SEGUNDO IDIOMA

En el caso de la enseñanza de francés, sin embargo, la situación es totalmente distinta. Al matricularse en la mención de inglés, los alumnos no están obligados a conocer ninguna lengua extranjera más. Por este motivo, la optativa de Segundo Idioma parte de un nivel inicial 0. En todos los grupos hay un número considerable de estudiantes que ni siquiera han estudiado francés en secundaria, y a ellos se añaden los que apenas recuerdan algunas fórmulas del instituto. En muy rara ocasión hay alumnos que superen el nivel A1+ de francés.

3.1. Contenidos originales

A diferencia del diseño de la asignatura de inglés, que partió de cero, para Segundo Idioma se contaba con todos los contenidos de la asignatura en formato presencial, impartida también por Javier Fernández Collantes. Estos estaban incluidos en una presentación Power Point en la que aparecía una gran variedad de materiales de gran inspiración gramatical: gráficos con los saludos, números, colores, conjugaciones, pequeños textos de comprensión lectora, enlaces a vídeos... Por ello, en un primer momento se segmentó el Power Point de tal manera que sus diversos fragmentos pudieran ser incluidos en las tres primeras unidades, a saber:

- *Introducción* (con los contenidos más básicos en francés: presentaciones, colores, abecedario, pronombres, profesiones, verbos *ser-estar* [*être*] y *haber-tener* [*avoir*]...).
- *Las preguntas personales y la descripción*.
- *El presente* (de las dos primeras conjugaciones, las que no presentan irregularidades, los verbos de la rutina diaria y las horas, esenciales para hablar de la misma).

Por otro lado, se crearon contenidos prácticamente nuevos para las dos últimas unidades, que se llamaron:

- *Vocabulario: la familia, los animales y la ropa*
- *La comida y el artículo partitivo*.

Estas nuevas unidades tenían por objeto cerrar los contenidos con vocabulario básico necesario para desenvolverse en las situaciones más cotidianas en lengua francesa. El temario inicial abarcaba unos contenidos mucho más amplios: el presente de la tercera conjugación (principalmente verbos irregulares), la expresión *ir a*, las indicaciones, el pretérito perfecto (*passé composé*)... También se trabajaban ampliamente la expresión y comprensión orales mediante diálogos entre compañeros, vídeos con hablantes de francés realizando diversas acciones, minirredacciones, ejercicios de comprensión de textos, etc. Sin embargo, resultaba imposible introducir todos esos elementos en enseñanza semipresencial, por lo que fue necesario recortar todos aquellos que no eran estrictamente fundamentales.

Las sesiones presenciales de la asignatura se dedicaron a avanzar la mayor parte posible el temario y a familiarizar a los alumnos con la pronunciación del francés. Por su parte, las tareas del campus virtual versaban sobre los campos más específicos de cada unidad: los colores, las profesiones, la descripción personalizada, las horas y la familia. Así mismo, había un foro de preguntas personales y otro de descripción.

El formato también condicionaba por completo la evaluación. En la asignatura presencial, esta se producía mediante entregas semanales de ejercicios (60%) y una presentación final acerca de un tema (40%): la familia, las aficiones, las vacaciones... Todos los esos elementos se ceñían en la medida de lo posible al éxito comunicativo. Sin embargo, el *blended learning* obliga a un cambio radical.

Por un lado, los resultados de las actividades individuales no resultaban fiables, al ser estas muy parciales, dirigidas y sin control alguno por parte del profesor. Así mismo, frente al caso de Inglés II, que aun en un formato semipresencial daba pie a que hubiese unos porcentajes muy equilibrados entre las tareas individuales y la exposición final, en Segundo Idioma *blended* el temario no permitía preparar ningún tipo de presentación, ni siquiera individual. De este modo, aun teniéndolas en cuenta, las tareas pasaron a representar un 30% de la nota, frente a un 50% de un examen final de mínimos y otro 20% de una prueba oral de preguntas personales básicas.

3.2. Curso 2014-2015: ¿introducción de la comunicación?

Ante la mayor cantidad de horas también en el curso 2014-2015, equiparable al de la asignatura Inglés II, se planteó un experimento parcial. Para ello se programaron las siguientes modificaciones:

- 1) La clase inicial (de 4 horas) se centraría en la presentación entre los alumnos, el visionado de hablantes del francés expresándose en esa lengua, el planteamiento de las preguntas personales básicas y el trabajo con textos básicos totalmente en francés.
- 2) La segunda estaba previsto que los alumnos trabajasen textos en presente acerca de las rutinas diarias y extrajeran patrones que les permitiesen reconocer el presente de los verbos de la primera conjugación. Posteriormente, se planteaban descripciones de diversos personajes y la asociación de sus características a diversos adjetivos.
- 3) En la tercera clase se iban a repasar todos los materiales mediante un texto y un vídeo, y hacer el examen final.
- 4) Las actividades de Moodle debían centrarse en la identificación por parte de los alumnos de diversas estructuras de la lengua: los números, los colores, las horas, más descripciones...

Con ello se pretendía trabajar los mismos contenidos que en la asignatura anterior, pero aprovechando las horas extras que ofrecía el nuevo formato para tender hacia un sistema más comunicativo. La pregunta que se planteaba en concreto era: ¿se podrá aplicar un sistema más comunicativo también en los niveles más bajos de la enseñanza semipresencial?

No obstante, al tratarse de una asignatura en plena impartición, el experimento no se llevó a sus máximas consecuencias: se evitó rehacer por completo el temario de la asignatura. Eso daría un mayor margen de maniobra en el caso de que el nuevo sistema no funcionase correctamente. De igual modo, la evaluación se planteó con los mismos porcentajes que en el sistema anterior (30% las actividades, 50% el examen escrito y 20% el examen oral), si bien se pretendía que los contenidos evaluables variaran y

fueran más comunicativos.

3.3. Resultados del cambio

Los cambios de la primera clase fueron acogidos con escepticismo. Los alumnos se mostraban muy perdidos, preguntaban a menudo por el significado de diversas expresiones y daban a entender su disconformidad con la asignatura. Ante las explicaciones del profesor de que todos los materiales estaban pautados e iban a aparecer en el Moodle de la asignatura, se calmaron parcialmente.

A lo largo de toda la semana siguiente, los alumnos siguieron expresando dudas sobre el contenido de la asignatura. Varios de ellos acudieron a la clase de seguimiento prevista siete días después de la primera y declararon estar “perdidos” con los contenidos: habían podido realizar las actividades de los números y los colores, pero no explicaciones bien las explicaciones contenidas en el campus virtual sobre las preguntas personales.

Ante estas dudas, se revirtió gran parte de los cambios de formato. Se volvieron a colgar las explicaciones formales sobre el presente de la primera conjugación y los adjetivos personales, y el resto de la asignatura se desarrolló como sigue:

- a) En la segunda sesión se resolvieron directamente las dudas acerca de las preguntas personales, el presente de la primera conjugación y los adjetivos de descripción. También se añadió el presente de la segunda y posteriormente se comentaron dos textos cortos acerca de las rutinas diarias.
- b) Se mantuvieron los materiales *online* del formato anterior.
- c) En la sesión final, se comentaron las dudas de los alumnos: cómo expresar las horas, las preguntas en francés, la negación y los tipos de artículo que existían. Posteriormente se realizaron los exámenes oral y escrito.

4. EL NIVEL PREVIO COMO CONDICIONANTE

La comparación de estas dos experiencias demuestra el diferente resultado que el *blended learning* tiene dependiendo del nivel lingüístico previo de los estudiantes. Así, mientras que los niveles intermedios permiten una mayor introspección y una comunicación más profunda entre los alumnos, este enfoque es mucho más difícil de poner en práctica.

El problema reside en que en el modelo semipresencial no hay apenas tiempo para plantear la comunicación. Así, cuando los alumnos no conocen ni una sola palabra de francés, las clases presenciales se dedicarán a enseñar reglas básicas de pronunciación y escritura, a pronunciar todos los elementos de vocabulario que se introducen, a plantear oraciones repetitivas que les permitan asimilar rápidamente las preguntas personales y los saludos, etc. Las destrezas comunicativas pasan a un plano secundario.

Es cierto que existen intentos de plantear una comunicación real —siquiera básica—. Los foros anteriormente citados van en esta dirección. Las actividades de descripción también presentan una manipulación de la información (de una foto y datos de dos personajes famosos, se pasa a describirlos), y la comprensión oral y escrita de textos trabaja las comprensiones oral y escrita.

Ahora bien, estos son insuficientes, lo cual se plasma en que gran parte de la elección de contenidos no se haga por funciones ni tareas, sino por contenidos lingüísticos, mucho más fáciles de cuantificar. Así mismo, la comunicación entre el profesor y los alumnos termina haciéndose en un 90% en español —con la excepción de que los títulos del temario están en francés y los enunciados de las tareas se presentan en esta lengua y

español—. El formato semipresencial, como se ha explicado antes, suele plantear ciertos problemas de comunicación, por lo que desde el primer día se hizo necesario aclararles a los estudiantes aspectos claves de la evaluación, las instrucciones...

Así pues, se producen cambios tanto en el enfoque aplicado a la asignatura —menos comunicativo de lo que sería esperable por el consenso de los pedagogos actuales— que solo se podrían mitigar modificando el propio formato. Sería recomendable adaptar algunas de sus características de tal manera que el intercambio de información sea más fluido, o bien, de manera ideal, aumentar el número de sesiones presenciales de tal manera que los estudiantes reciban un mayor *input* en la lengua meta. Para ello, se hacen imprescindibles estudios —e incluso experimentos formales, con un grupo al que aplicar los cambios y otro de control— en profundidad al respecto.

5. CONCLUSIONES

Estas son algunas de las conclusiones finales:

- Las características del *blended learning*, a priori, no lo hacen un método recomendable para la enseñanza de lenguas.
- Los niveles intermedios y avanzados suplen las carencias del formato semipresencial mediante una buena segmentación de los contenidos y el fomento del aprendizaje autónomo.
- En los niveles iniciales, el formato condiciona decisivamente el enfoque pedagógico utilizado, que pasa a centrarse más en aspectos formales de la lengua.
- A mayor número de horas presenciales, más posibilidades de aumentar el componente comunicativo de la asignatura. Este incremento siempre es más fácil en los niveles más altos.
- Resultan necesaria más investigación sobre cómo suplir las carencias del *blended learning* en la enseñanza de lenguas.

REFERENCIAS

Centro Virtual Cervantes. Enfoque comunicativo. Consultada el 24 de mayo de 2015 en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm

Fernández Collantes, J. y Matarranz Araque, J. (2014) La enseñanza de un idioma en línea: desafíos y respuestas. Actas XI Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria. (pp. 161-166). Consultada el 24 de mayo de 2015 en <http://universidadeuropea.es/myfiles/pageposts/jiu/jiu2014/index.html>

Instituto Cervantes. (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Anaya. Consultada el 24 de mayo de 2015 en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf