

Hacia un contexto híbrido de enseñanza-aprendizaje en la era pos-COVID-19

SANDRA IGLESIA MARTÍN

Universitat Rovira i Virgili (España)

<https://orcid.org/0000-0002-6193-3467>

M. ISABEL GIBERT ESCOFET

Universitat Rovira i Virgili (España)

<https://orcid.org/0000-0003-3158-9658>

Resumen

La reciente pandemia provocada por la circulación del virus de la COVID-19 ha puesto en jaque la enseñanza de idiomas en varias de sus facetas. Como indica el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, «el uso de la lengua varía mucho según las necesidades del contexto en el que se utiliza» (Consejo de Europa, 2002, 48). A este respecto, además de los ámbitos (personal, público, profesional y educativo) en los que se inscribe el uso de la lengua, que influye de forma fundamental en la selección de situaciones, propósitos, tareas, temas y textos que configuran los materiales y las actividades de enseñanza-aprendizaje (Consejo de Europa, 2002, 49), hay que tener en cuenta el contexto social y cultural en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Abordamos desde este punto de vista la importancia que ha cobrado tras la declaración de pandemia mundial la enseñanza basada en una metodología híbrida. Esta metodología se basa en la idea de unir los puntos fuertes de la educación a distancia y del aprendizaje presencial, teniendo en cuenta que lo que se pretende es que el alumnado desarrolle su proceso de enseñanza aprendizaje tanto en un espacio virtual como en un espacio físico.

Por lo tanto, hay que tener en cuenta que la enseñanza se convierte en un proceso omnicanal, al que el alumnado llega desde aquel canal que tiene a su

alcance (aula presencial, ordenador, teléfono o tabletas) y que se caracteriza por incluir en un mismo proceso la enseñanza-aprendizaje presencial, la virtual síncrona y la virtual asíncrona. Así, estaríamos hablando de *espacios dinámicos de aprendizaje*.

Si aceptamos que esta metodología híbrida y omnicanal ha llegado para quedarse, debemos plantearnos nuevas preguntas que nos llevan a valorar qué implicaciones tiene esta nueva concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje para el español, o cómo hay que preparar el andamiaje de esta enseñanza híbrida basándonos en las implicaciones afectivas que habrá que desarrollar en el alumnado y el profesorado. Asimismo, nos planteamos en qué forma afecta esta metodología a la autonomía del estudiante de español como lengua extranjera y si, realmente, estamos preparados, docentes y estudiantes para incorporar esta modalidad de enseñanza-aprendizaje cada vez más extendida a nuestros futuros cursos.

En este capítulo nos proponemos responder a estas preguntas y ofrecer al profesorado de español como lengua extranjera puntos de reflexión para programar y evaluar su propia docencia híbrida.

Palabras clave: modelo híbrido, narrativa multimedia expandida, redes significativas de aprendizaje, autonomía del estudiante, deslocalización y multiformato

1. Nuevos contextos, nuevos retos

La reciente pandemia provocada por la circulación del virus de la COVID-19 ha puesto en jaque la enseñanza de idiomas en varias de sus facetas. Como indica el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, «el uso de la lengua varía mucho según las necesidades del contexto en el que se utiliza» (Consejo de Europa, 2002, 48). A este respecto, además de los *ámbitos* (personal, público, profesional y educativo) en los que se inscribe el uso de la lengua, que influye de forma fundamental en la selección de situaciones, propósitos, tareas, temas y textos que configuran los materiales y las actividades de enseñanza-aprendizaje (Consejo de Europa, 2002, 49), hay que tener en cuenta el contexto social y cultural en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Abordamos desde este punto de vista la importancia que ha cobrado tras la declaración de pandemia mundial la enseñanza basada en una metodología híbrida. Si aceptamos que esta me-

metodología híbrida ha llegado para quedarse, debemos plantearnos nuevas preguntas que nos llevan a valorar qué implicaciones tiene esta nueva concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje para la docencia, o cómo hay que preparar el andamiaje de esta enseñanza híbrida. Asimismo, nos planteamos en qué forma afecta esta metodología a la autonomía del estudiante de español como lengua extranjera y si, realmente, estamos preparados, docentes y estudiantes para incorporar esta modalidad de enseñanza-aprendizaje cada vez más extendida a nuestros futuros cursos.

2. Hacia un contexto híbrido de enseñanza-aprendizaje

La pandemia de COVID-19 ha supuesto, en la mayoría de los casos, un amplio despliegue de creatividad y adaptación por parte de los docentes, puesto que, en multitud de casos, de un día para otro tuvieron que adaptar sus clases con las herramientas tecnológicas que tenían a su alcance (y que, en muchas ocasiones, no conocían en profundidad). El hecho de no tener competencias específicas en el manejo de estas herramientas ha provocado que, durante el periodo de confinamiento en el que las clases tuvieron que ser totalmente virtuales, la mayoría de los docentes se limitara a recrear sus clases presenciales a través de herramientas virtuales que podían conocer pero que no estaban acostumbrados a explotar didácticamente. Una vez superada la total virtualidad de las clases, se hizo necesario explorar otros contextos de aprendizaje que incluyeran la presencialidad y la virtualidad de forma conjunta y coherente.

Muchos han sido los que se han acercado al estudio del aprendizaje híbrido, puesto que se trata de un ámbito de estudio que se ha puesto relativamente en el foco de los investigadores desde el punto de vista de la enseñanza-aprendizaje en el mundo universitario e, incluso, desde el punto de vista de algunos entornos corporativos. Pero... ¿qué se entiende por *contexto híbrido de enseñanza-aprendizaje*?

Tal como indica Graham (2006), podemos encontrar diferentes definiciones de enseñanza-aprendizaje híbridos que se rela-

cionan con las distintas modalidades de instrucción o métodos y con la combinación entre instrucción en línea e instrucción virtual. Históricamente, esta última aproximación al contexto híbrido poniendo el foco en la combinación de instrucción en línea y virtual es la que mayor consideración ha tenido. Por tanto, debemos tener en cuenta que un contexto híbrido de enseñanza-aprendizaje estará determinado por la combinación de dos modelos históricamente opuestos, como son la enseñanza presencial y la virtual, con la especial atención al papel de la tecnología o tecnologías informáticas que este contexto requiere. Así pues, hay que tener en cuenta que la enseñanza se convierte en un proceso omnicanal, al que el alumnado llega desde aquel canal que tiene a su alcance o a través del que decide acudir (aula presencial, ordenador, teléfono o tabletas) y que se caracteriza por incluir en un mismo proceso la enseñanza-aprendizaje presencial, la virtual síncrona y la virtual asíncrona. Así, estaríamos hablando de *espacios dinámicos de aprendizaje*.

Lógicamente, con la llegada del virus de la COVID-19 a nivel mundial, este contexto ha cobrado una relevancia nunca antes vista en todos los ámbitos de la educación. A este respecto, la enseñanza de español como lengua extranjera no ha sido una excepción y se ha visto, en muchas ocasiones, obligada a *improvisar* cursos virtuales, en un inicio, para salvar los cursos que se estaban impartiendo cuando literalmente el mundo «se paró», para verse, tras un año y medio de pandemia, abocada a programar cursos híbridos para dar cabida a todas las distintas variables que pueden producirse dependiendo de la zona desde la que nuestro alumnado decida estudiar español. Por este motivo, vamos a hacer un repaso por aquellos puntos más relevantes.

3. Implicaciones del contexto híbrido de aprendizaje para la docencia de ELE

Parece evidente que la primera de las implicaciones de las que debemos tomar consciencia es que en un entorno híbrido las responsabilidades de los estudiantes y del profesorado se modifican (Coogan, 2009). Tanto profesores como alumnos deberán tener habilidades distintas a las que se les han supuesto tradicio-

nalmente para poder mantener un entorno de aprendizaje activo. Por tanto, habrá que tener en cuenta el concepto de *competencia* tanto desde el punto de vista del profesorado como desde el punto de vista del alumnado. En este sentido, el modelo híbrido es un modelo integral, coherente, flexible y accesible que debe permitir al estudiante desarrollar sus competencias y que no permite al profesorado mantenerse instalado en su zona de confort, aplicando modelos tradicionales (normalmente unidireccionales) a herramientas digitales del siglo XXI.

De acuerdo con Cabero (2018), tendremos escenarios mixtos que combinen lo presencial con lo virtual y será esencial que el diseño de los momentos de presencialidad y los de no presencialidad se diseñen de forma conjunta, en un *entorno de 360º*, y, por tanto «hay que ligar la presencialidad y la virtualidad entre sí, de manera que, cuando convenga, las dos fluyan con absoluta naturalidad» (Sangrà, 2020, 210). Por este motivo, Pardo y Cobo (2020, 12-13) proponen que la experiencia docente se diseñe como «una única línea de tiempo narrativa multimedia expandida [...] que permita enlazar las actividades que se hagan en un entorno con el otro».

Por otra parte, como indica Coogan (2009), en los formatos híbridos, la mayor parte de la responsabilidad del aprendizaje recae en los estudiantes, lo que, en muchas ocasiones, puede resultar algo novedoso tanto para el profesorado como para el alumnado. La autonomía en el aprendizaje es uno de los grandes retos a los que se enfrentan todos los agentes involucrados en el proceso, puesto que implica el trabajo con estrategias de aprendizaje que, en la mayoría de las ocasiones, no se hace de forma consciente ni se refleja en los materiales. Por tanto, habrá que trabajar con el concepto de *autonomía del aprendiente* de forma consciente y explícita en estos entornos híbridos de aprendizaje.

En este capítulo vamos a exponer algunas cuestiones generales sobre la programación de cursos en un contexto híbrido, la formación del profesorado y la autonomía del aprendiente. Somos conscientes de que los temas que aquí se abordan no agotan la cuestión de la enseñanza de español en contextos híbridos, pero, puesto que era imposible abarcar todo el tema, hemos decidido centrarnos en los elementos más básicos y que más pueden preocupar tanto al profesorado como al alumnado.

3.1. Sobre la programación de cursos y la formación del profesorado

Ya hemos comentado anteriormente la idea de Pardo y Cobo de la narrativa multimedia (combinación de texto, imagen, sonido y vídeo en el mismo soporte interactivo) expandida. Para Pardo y Cobo, esta narrativa «abarca momentos sincrónicos y asincrónicos, así como contenidos de consumo pasivo (de uno a muchos) y otros teniendo al estudiante con un rol de prosumidor (usuarios que son consumidores y productores a la vez)» (2020, 23). Esto convierte al docente en diseñador de espacios y experiencias de usuarios, es decir, en creador de contenidos. Para esta creación puede contar con la colaboración de los estudiantes (wikis, blogs, *podcasts*, redes sociales, etc.), incluso pactando con ellos la creación de contenidos propuestos exclusivamente por el alumnado, y, por tanto, no contemplados en la programación inicial del docente, lo que implica una concepción verdaderamente flexible de la programación. En palabras de Moravec (2015):

El modelo profesor-estudiante de arriba-abajo no maximiza el aprendizaje, porque mata la curiosidad y elimina las motivaciones intrínsecas. Necesitamos aproximarnos al aprendizaje de una manera horizontal, plana y distributiva, incluyendo también el aprendizaje entre pares, la enseñanza entre pares, y empoderar a los estudiantes para que realicen auténticas prácticas con estas formas de aprender.

En este sentido, pues, la tendencia debe ser la de dar más peso a la capacidad de integrar en un todo el diseño metodológico, los contenidos y la tecnología, de acuerdo con las necesidades del alumnado que tengamos delante, más que centrarse meramente en el diseño de contenidos; esto significa acercarse más al diseño de experiencias de aprendizaje de calidad que a la mera transmisión de conocimientos.

Tal como se indica en Sangrà (2020, 45):

Todo tiene que estar a punto [...] en el momento de iniciar el proceso de enseñanza y aprendizaje: la planificación, las actividades, los recursos, las herramientas, el modelo y los criterios e instrumentos

de evaluación. La planificación significa previsión, avanzarse a las necesidades y prepararse para abordarlas, disponiendo así de más tiempo para atender de forma más personalizada y pudiendo de esta manera facilitar un *feedback* que asegure el *acompañamiento* y *seguimiento* del alumnado de forma continua.

Por tanto, para poder tenerlo todo *a punto* a la hora de empezar nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje, es necesario que el profesorado tenga en cuenta algunos aspectos que señalan Pardo y Cobo (2020) para la enseñanza universitaria, pero que, sin duda, pueden aplicarse a la enseñanza de español como lengua extranjera.

En primer lugar, se deben diseñar los momentos presenciales y los virtuales como si fueran un continuo, es decir, hay que superar totalmente el par presencial-virtual.

Por otra parte, es imprescindible gestionar el tiempo de forma distinta. El contexto híbrido nos lleva a distribuir el tiempo de forma razonable en cuanto a la sincronía (bien sea presencial o virtual) y la asincronía. Hay que tener en cuenta el diseño de la línea de aprendizaje de forma que tengamos clara cuál es la carga temporal de nuestras sesiones de clase.

Por último, se debe redefinir el rol del docente como creador de contenidos y diseñador de experiencias de aprendizaje. Para ello, el profesorado debe ser capaz de sacar el máximo provecho de los campus virtuales y de las plataformas que tiene a su alcance. Esto significa formación docente en el uso de dichas plataformas.

A este respecto, están surgiendo nuevas necesidades de formación del profesorado, relacionadas con el desarrollo de competencias que permitan a los docentes crear los ambientes de aprendizaje necesarios para que el estudiante logre desarrollar también competencias para resolver obstáculos que pueda encontrar en una sociedad en continuo cambio que le obliga a adaptarse a las transformaciones en contextos complejos, pluriculturales y plurilingües, tanto en ámbitos profesionales como en ámbitos personales (Gola y Miralles, 2016).

Para Cabero (2001), es fundamental la actitud del profesorado ante la incorporación de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta situación de pospandemia, esto supone que haya un cambio de mentalidad entre el profesorado, cambio que,

sin duda, debe venir también secundado por una planificación directa de la formación del profesorado en estos nuevos contextos y en este nuevo rol que implica tanto para docentes como para alumnado. Según este nuevo rol (que quizás no es tan nuevo en la enseñanza-aprendizaje de idiomas), es necesario que el profesorado actúe como guía, mediador y facilitador del aprendizaje constructivo por parte del alumnado. Para esto, el profesorado debe crear el ambiente propicio y ofrecer las experiencias de aprendizaje necesarias para generar aprendizajes significativos. Por este motivo, es necesario que el profesorado priorice las necesidades pedagógicas del alumnado por delante de la herramienta digital, es decir, partir de los objetivos de aprendizaje y no de qué herramienta quiero utilizar en mi clase, ya que «al recrear prácticas del pasado con tecnologías nuevas, las escuelas se enfocan más en manejar el *hardware* y el *software* que en desarrollar el *mindware* (las habilidades mentales) de los estudiantes y el uso orientado a los objetivos propios de tales herramientas» (Moravec, 2015, 2).

Así pues, es necesario hacer consciente al profesorado de que la formación en los ámbitos de los contextos híbridos es totalmente necesaria, puesto que la necesidad de poseer competencias digitales en el desarrollo de la función docente puede detectarse en distintos momentos de la intervención educativa (Fernández; Ordóñez; Morales y López, 2019):

- En un primer momento, en la preparación de las clases, al buscar información para planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, al preparar materiales y actividades, etc. Debemos tener en cuenta ese continuo que representan las clases virtuales y las presenciales para que todo fluya de una forma coherente, creando experiencias de aprendizaje de alta calidad.
- Una vez en clase, utilizando materiales seleccionados teniendo en cuenta esa doble visión del alumnado como consumidor de contenidos y como prosumidor de estos. Para ello hay que tener en cuenta, como indican Pardo y Cobo (2020, 18), la distinción entre estrategias de consumo (Coursera, EDx, TED) y estrategias de producción (editores de texto, vídeo y *podcast*, por ejemplo).
- También hay que trabajar y formar al profesorado en el uso de infraestructuras tecnológicas de apoyo didáctico, como pueden ser las pizarras digitales o las aulas de informática,

intentando también que el profesorado se convierta en asesor del estudiantado en el uso de las TIC.

3.2. Sobre la autonomía del estudiante y su participación en redes significativas de aprendizaje

Como se ha podido ver, una gran parte de la responsabilidad del aprendizaje recae en los estudiantes en un formato híbrido. Como indica Coogan (2009), se espera que los estudiantes consigan llegar a ser aprendices autónomos, puesto que esto llevará aparejado un impacto duradero de éxito en el individuo, incluso más allá de las paredes del aula.

El rol del alumno es un rol activo, creativo, reflexivo y colaborativo, que favorezca de forma significativa la comunicación y la relación de tipo multidireccional. Por tanto, en el contexto híbrido de enseñanza-aprendizaje, se ha de buscar el desarrollo del aprendizaje social y personalizado, de forma que el estudiante se convierta en un aprendiz estratégico, lo que le permitirá seguir aprendiendo el resto de su vida de forma autónoma. Esto significa que el estudiante debe formar parte de una experiencia comunitaria diseñada por el profesorado: «ser parte de redes significativas autoorganizadas con foco en acciones específicas» (Pardo y Cobo, 2020, 31):

Los ciudadanos somos más valiosos socialmente cuando construimos nuestras propias redes que cuando solo consumimos pasivamente redes ajenas. El efecto red nos configura y da poder [...]: el valor de un nodo en una red aumenta si la red es mayor y más pertinente a sus intereses, de modo que cada crecimiento de la red hace crecer el valor de un nodo dentro de la misma.

Así pues, el alumnado debe desarrollar su autonomía siempre dentro de una comunidad de aprendizaje compartido, de acuerdo con sus intereses y sus objetivos. El sentimiento de pertenencia a la comunidad de aprendizaje es importante para los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje. La gestión de grupos y el sentimiento de pertenencia a uno de aprendizaje de ELE está bastante presente en la investigación relacionada con el aprendizaje de la lengua;¹ no obstante, el concepto de *comunidad*

1. Pueden verse los trabajos de Méndez Santos, M. C (2018a y 2018b) o Jetté, K. (2015).

de aprendizaje es mucho más amplio y es necesario prestarle mucha atención en los contextos híbridos en los que nos vamos a manejar en el futuro.

En muchas ocasiones, la comunidad de aprendizaje a la que se va a incorporar el alumnado vendrá definida por el curso de español (horario, aula, profesor o profesora, etc.). Por tanto, esa pertenencia que tendremos que potenciar como profesores vendrá impuesta, es decir, no será una pertenencia elegida o voluntaria (como en el caso de comunidades de aprendizaje a través de redes sociales o en los grupos de amigos, en el que cada persona puede analizar su rol en el grupo y decidir si quiere o no formar parte de él).

Aun así, esto no es un impedimento para que el alumnado pueda desarrollar ese sentimiento de pertenencia, puesto que es algo que se puede trabajar. Así, tal como indican Gola y Miralles (2016), tras su estudio, el alumnado debería poder decidir con toda autonomía en qué campos (presencial, virtual síncrono o virtual asíncrono) desea centrar su esfuerzo y las herramientas tecnológicas deberían permitir que los estudiantes trabajaran en función de su carácter. Esto favorecería sin duda la creación de una comunidad en la que cada alumno o alumna puede crear sus propias redes de relaciones y forjar su sentimiento de pertenencia a pesar de que, quizás, nunca haya coincidido en el mismo lugar físico con algunas de las personas que forman parte de esa misma comunidad. Es decir, deberíamos plantearnos un cambio de paradigma y considerar que el aprendizaje es un acto subjetivo y, por lo tanto, supeditado a variables individuales que, mediante el modelo híbrido de docencia, pueden ponerse en marcha para favorecer dicho aprendizaje, basado en la experiencia, la acción y el procesamiento autónomo del *input* (Gola y Miralles, 2016).

Aun así, cabe decir que es fundamental la interacción, tanto entre profesorado y alumnado como entre el alumnado. Como afirma Sangrà (2020, 35), aunque no exclusivamente refiriéndose a contextos híbridos:

Los modelos de educación *online* que funcionan realmente bien tienen en sus fundamentos una apuesta clara por la interacción. Es un error pensar que cualquier tipo de docencia no presencial se basa única y exclusivamente en facilitar el acceso a contenidos (materia-

les, recursos, lecciones en cualquier formato y soporte). El grado de interacción que se establece es lo que distingue a los buenos modelos de educación *online*.

No hay que confundir *interacción* con comunicación síncrona, es decir, no hay que intentar replicar la interacción que se produce en la clase presencial en la virtualidad, porque es un error y nos conducirá al fracaso. Podemos, eso sí, utilizar múltiples herramientas para fomentar esa interacción dentro del mundo virtual evitando las videoconferencias síncronas de larga duración que no hacen más que mermar la motivación de los estudiantes (para esta interacción existen herramientas como los foros, las encuestas, algunas redes sociales, etc.).

3.3. Sobre la flexibilidad y la accesibilidad de los cursos híbridos

Está claro que, desde el punto de vista del estudiante, los contextos híbridos deben ser lo suficientemente flexibles y accesibles para garantizar experiencias de aprendizaje de alta calidad. Como indican Pardo y Cobo (2020, 19):

Los estudiantes con diversidad funcional o trastornos por déficit de atención e hiperactividad aún sufren limitaciones de acceso y dificultades para la producción de contenidos que deben ser atendidas. El diseño universal para el aprendizaje invita a realizar un diseño instruccional que se adapte a las diferentes necesidades de los aprendices y a sus múltiples sentidos de representación, expresión y compromiso. Tras más de tres décadas de Internet, la tecnología tiene que adaptarse a las personas y sus particularidades, y no al revés.

Para que esto suceda así, es necesario, más que nunca, conocer al grupo de estudiantes, analizar sus necesidades de forma clara y con datos cualitativos que permitan conocer las características específicas de cada uno de nuestros alumnos y nuestras alumnas, de forma que se pueda atender a los estudiantes con diversidad funcional desde la planificación de una estrategia holística de uso de tecnología educativa: aprender a ser, sentir, hacer y aprender, en español.

También hay que tener en cuenta que el trabajo colaborativo es muy recomendable en cursos híbridos, ya que, si tenemos en cuenta el potencial de las tecnologías, es posible colaborar de forma asíncrona, sin necesidad de coincidir ni en el espacio ni en el tiempo (Guitert, 2020). La flexibilidad que esto ofrece, tanto para el estudiantado como para el profesorado, es una de las mayores ventajas de los cursos híbridos de español.

4. Consideraciones finales

Nos gustaría empezar estas consideraciones finales afirmando que, tras la pandemia, ya es hora de dejar de discutir sobre ventajas e inconvenientes del uso de la tecnología en la enseñanza de lenguas y admitir que los cursos híbridos son una realidad. Por tanto, hay que aceptar que los espacios han cambiado y forman parte de ese *continuum* que queremos conseguir con la programación híbrida. En palabras de Pardo y Cobo (2020, 42), estos cambios se producen por:

1. Deslocalización del puesto de trabajo y mentorización (para el docente) y del espacio de conexión y estudio (para el estudiante);
2. Espacios físicos y digitales multiformato adaptables para promover el aprendizaje comunitario en red [...].

Los conceptos clave aquí son *deslocalización* y *multiformato*, puesto que son los que permitirán la adaptación del aprendizaje a los distintos contextos y a las distintas comunidades o redes. Debemos ser conscientes de estos elementos para la programación de cursos híbridos con experiencias de alta calidad tanto para el profesorado como para el alumnado.

El éxito del modelo híbrido depende de la evaluación realista de las áreas en las que las tecnologías pueden ofrecer beneficios concretos a partir de la funcionalidad de estas tecnologías. Además, este modelo hace que los estudiantes sean más responsables de su aprendizaje, ya que, como ya se ha comentado, no pueden depender pasivamente de la instrucción del profesorado, sino que se convierten también en creadores de contenido a su medida (Scida y Saury, 2006). De todas formas, como indica Sangrà (2020, 37), es necesario ayudarlos a organizarse: «el tiem-

po dedicado a ayudarlos a organizarse estará muy bien empleado y les dará confianza y seguridad, cosas que redundarán en un mejor desempeño en su labor de estudio».

Resumiendo lo que hemos comentado en este capítulo, podríamos decir que es fundamental, para poder implementar cursos de español en formato híbrido, el análisis de aquellos procesos llevados a cabo en un espacio físico presencial para pasar a remotos todos los que no agreguen un valor diferencial a la experiencia de aprendizaje del estudiante. Puesto que el formato híbrido 100 % es el que parece imponerse tras la pandemia, es necesario ver que los contextos se combinan de forma constante.²

Por otra parte, también hay que tener en cuenta que es necesario diseñar de forma que el aprendizaje se vea favorecido. No relegar únicamente las experiencias virtuales asíncronas a trabajos de formas y de repaso de estructuras, sino ofrecer al alumnado experiencias flexibles que puedan ajustarse a sus necesidades y a sus preferencias en cuanto al canal en el que desean enfocar su trabajo.

En este sentido, es fundamental crear clases síncronas y presenciales con alto nivel de interacción, convirtiendo las clases en las que se produzca una baja participación en contenidos integrados en esa narrativa transmedia expandida de la que se ha hablado anteriormente.

Además, es necesario que el alumnado sienta que puede organizar su propio proceso de aprendizaje, pero siempre teniendo el apoyo y la mentorización del profesor o la profesora. Por tanto, es necesario buscar formas de personalizar la experiencia de aprendizaje por parte del profesorado.

Y, por último, hemos de concienciarnos, como docentes, de que también es fundamental en estos momentos esforzarse en crear redes de conocimiento y compartir en ellas aquello que nos funciona para poder basar nuestros programas en las mejores prácticas docentes posibles. Es necesario mantenerse informado sobre las buenas prácticas docentes e integrarlas al modelo híbrido. Por ello, es fundamental crear redes de profesorado de español como lengua extranjera que nos permitan compartir buenas prácticas que podamos ir ajustando y adaptando al modelo híbrido dependiendo del contexto de aprendizaje en el que estemos inmersos.

2. Adaptado de Pardo y Cobo (2020, 38).

5. Referencias bibliográficas

- Cabero, J. (2001). La sociedad de la información y el conocimiento, transformaciones tecnológicas y sus repercusiones en la educación. En: Blázquez, F. (coord.). *Sociedad de la Información y Educación* (pp. 62-89). Mérida: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros. <http://www.ub.edu/prometheus21/articulos/obsclberprome/blanquez.pdf>.
- Cabero, J. y Fernández, B. (2018). Las tecnologías digitales emergentes entran en la Universidad: RA y RV / Emerging digital technologies come into the University: AR and VR. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21 (2), 119-138. <https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20094>.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes.
- Coogan, T. A. (2009). Exploring the Hybrid Course Design for Adult Learners at the Graduate Level. *MERLOT. Journal of Online Learning and Teaching*, 5 (2), 316-323.
- Fernández, E., Ordóñez, E., Morales, B. y López, J. (2019). *La competencia digital en la docencia universitaria*. Barcelona: Octaedro.
- Gabarrón Pérez, A. (2020). Competencia digital del profesorado no universitario de lenguas extranjeras y su vinculación con las competencias comunicativa y sociolingüística. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 27, 73-89.
- Gola, V. y Miralles, N. (2016). Los ambientes híbridos de aprendizaje en la educación superior. En: Vera, A. y Martínez, I. *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación: XX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (pp. 469-484). Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. En: Graham, C. R. y Curtis, J. B. (eds.). *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 3-21). Publisher: Pfeiffer Publishing [Trad. cast.: *Sistemas de aprendizaje híbridos: definición, tendencias actuales y futuras acciones*].
- Guitert, M. (2020). La colaboración en red para docentes y para estudiantes. En: Sangrà, A. (coord.) *Decálogo para la mejora de la docencia online. Propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos*. Barcelona: Editorial UOC.

- Jetté, K. (2015). Las innovaciones pedagógicas para garantizar una gestión eficaz en la clase de ELE. *marcoELE. Revista de didáctica española lengua extranjera*, 21, 1-22.
- Méndez Santos, M. C. (2018a). Gestión de dinámicas de grupos en la enseñanza del español como lengua extranjera: una propuesta didáctica. *Foro de Profesores de E/LE*, 14, 175-183. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/84427>.
- Méndez Santos, M. C. (2018b). Gestión de dinámicas de grupos en la enseñanza de ELE a adultos en contextos de instrucción formal: una pieza más del complejo fenómeno del aprendizaje. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras/International Journal of Foreign Languages*, 2 (9), 31-54. <https://revistes.urv.cat/index.php/rile/article/view/2508>.
- Moravec, J. (2015). *Manifiesto 15*. <https://manifiesto15.org/es>.
- Sangrà, A. (coord.) (2020). *Decálogo para la mejora de la docencia online. Propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos*. Barcelona: Editorial UOC. http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/122307/1/9788491807766_no_venal.pdf.
- Scida, E. y Saury, R. (2006). Hybrid courses and their impact on student and classroom performance: A case study at the University of Virginia. *CALICO Journal*, 23 (3), 517-531.

BLOQUE II: PROMOCIÓN DE LA CULTURA
CRÍTICA Y DE LAS COMPETENCIAS
GENERALES

