

Artículo de Investigación

La enseñanza del español como lengua extranjera en el contexto universitario: diseño, implementación y evaluación de un dispositivo híbrido

Teaching Spanish as a foreign language in the university context: design, implementation and evaluation of a hybrid model

Ismael Ramos Ruiz: Université Paris Cité, Francia.
ismael.ramos@u-paris.fr

Fecha de Recepción: 27/05/2024

Fecha de Aceptación: 06/08/2024

Fecha de Publicación: 01/10/2024

Cómo citar el artículo:

Ramos Ruiz, I. (2024). La enseñanza del español como lengua extranjera en el contexto universitario: diseño, implementación y evaluación de un dispositivo híbrido [Teaching Spanish as a foreign language in the university context: design, implementation and evaluation of a hybrid model]. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-18.
<https://doi.org/10.31637/epsir-2024-968>

Resumen:

Introducción: El aprendizaje de idiomas en la formación universitaria del siglo XXI es crucial para ampliar las oportunidades académicas y profesionales de los estudiantes. En la Universidad Paris Cité, en el marco del proyecto de innovación docente HibrIAction, hemos identificado una serie de desafíos para la enseñanza del español, como la evaluación previa del nivel de lengua de los estudiantes, la organización de los grupos por niveles y la adaptación de la pedagogía de la enseñanza de lenguas en la era de la inteligencia artificial. **Metodología:** Los objetivos de este trabajo son: presentar el dispositivo docente de clases híbridas puesto en marcha en la Univeristé Paris Cité y evaluar su implementación mediante un cuestionario. **Resultados:** Los resultados que arroja la evaluación del dispositivo pedagógico destacan altos niveles de satisfacción entre estudiantes por la flexibilidad de los módulos en línea. **Discusión:** Los niveles de satisfacción reportados por los estudiantes sugieren que la flexibilidad y la autonomía proporcionadas por los módulos en línea son efectivas para mejorar el aprendizaje del español en contextos universitarios. **Conclusiones:** Estos resultados subrayan cómo la integración de tecnología educativa puede mejorar la accesibilidad y la calidad del aprendizaje de idiomas en entornos universitarios.

Palabras clave: enseñanza de idiomas; docencia híbrida; docencia en línea; ELE; Moodle; e-learning; autonomía de aprendizaje; docencia universitaria.

Abstract:

Introduction: Language learning in university education in the 21st century is crucial for expanding students' academic and professional opportunities. At Paris Cité University, as part of the HibrIAction teaching innovation project, we have identified several challenges for the teaching of Spanish, such as the prior assessment of students' language level, the organization of groups by level and the adaptation of language teaching pedagogy in the age of artificial intelligence. **Methodology:** The objectives of this work are to present the hybrid classroom teaching system implemented at the Université Paris Cité, and to evaluate its implementation by means of a questionnaire. We have therefore developed online training modules using Moodle to offer greater flexibility and autonomous learning. **Results:** The results of the evaluation of the pedagogical device highlight high levels of satisfaction among students with the flexibility of the online modules. **Discussions:** The levels of satisfaction reported by students suggest that the flexibility and autonomy provided by the online modules are effective in enhancing Spanish language learning in university contexts. **Conclusions:** These results underline how the integration of educational technology can improve the accessibility and quality of language learning in university settings.

Keywords: language teaching; hybrid teaching; online teaching; Spanish as Foreign Language; Moodle; e-learning; learning autonomy; university teaching.

1. Introducción

La formación en lenguas extranjeras se ha convertido en una de las políticas prioritarias de las universidades. Los estudiantes que dominan una o más lenguas al finalizar su formación universitaria tienen mayores oportunidades de inserción en el mercado laboral. Ya en 2017, la revista *Forbes* indicaba que saber idiomas aumenta un 37% las posibilidades de encontrar trabajo (Zaballa, 2017). De hecho, una de cada dos empresas busca candidatos con competencias en lenguas extranjeras (Chancelade *et al.*, 2016).

En el marco de las políticas de internacionalización, las alianzas universitarias, los programas de intercambio, la inclusión de clases de idiomas en las licenciaturas y másteres¹, así como la obtención de títulos de idiomas, hacen que el desarrollo y la mejora de la oferta en lenguas sea más necesaria que nunca en la universidad. Este hecho no implica solamente la ampliación de la oferta de clases de idiomas existentes, sino también la adopción de nuevas prácticas pedagógicas en la enseñanza de lenguas que faciliten un aprendizaje más efectivo y contextualizado.

Asimismo, el dominio de lenguas extranjeras enriquece la experiencia académica de los estudiantes, fomentando la diversidad cultural y mejorando la capacidad de trabajar en entornos internacionales. Por lo tanto, es crucial que las universidades inviertan recursos en formación docente y tecnologías educativas innovadoras que favorezcan el aprendizaje de idiomas con el objetivo de preparar a los estudiantes para un mundo cada vez más globalizado y competitivo.

¹ En Francia, la formación universitaria de primer ciclo se compone, generalmente, de licenciaturas (equivalentes al Grado en España) de tres años. Asimismo, los estudios de segundo ciclo están formados por másteres de dos años, en lugar de un año, como ocurre en España.

En los últimos años, la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en el ámbito universitario ha experimentado una transformación significativa, debido a la adopción de modelos de enseñanza híbrida (Alonso-Muñoz *et al.*, 2021; Rodríguez, 2023) y en línea (Ardila y Bedoya, 2006; García Fernández, 2020; Méndez Santos y Pano Alamán, 2019). Esta evolución ha venido impulsada por la necesidad de adaptarse a un mundo cada vez más digitalizado y por los desafíos encontrados durante la pandemia de la COVID-19, que aceleró la implementación de modalidades educativas alternativas. En el caso del ELE, la docencia híbrida y en línea se ha consolidado como una alternativa viable y eficaz a la enseñanza tradicional presencial. De hecho, las universidades han incorporado plataformas de aprendizaje virtual, como Moodle (Monti, 2006; Sánchez Santamaría *et al.*, 2012), que facilitan la interacción entre estudiantes y profesores. Asimismo, estas plataformas permiten el acceso a una amplia variedad de recursos didácticos.

Por consiguiente, los objetivos de este trabajo son: por un lado, presentar el dispositivo de clases presenciales, híbridas y a distancia en español implementado en la Université Paris Cité en el marco del proyecto de innovación docente HibrIAction; por otro lado, analizar la implementación del dispositivo mediante un cuestionario de evaluación. Estos objetivos se alinean con los principios de la ley francesa Orientación y rendimiento de los estudiantes (ORE), así como con el decreto de licenciatura de 2018. Ambas normas se centran en la formación de los estudiantes, los itinerarios diferenciados y el seguimiento personalizado.

Asimismo, para el diseño de este dispositivo, nos hemos basado en la experiencia adquirida mediante el proyecto de investigación IDEX RemedLang (Paris *et al.*, 2023) y la creación de una asignatura a distancia en la Licenciatura de Lengua Extranjeras Aplicadas (LEA) de la UFR EILA, titulada *Approfondissement linguistique en espagnol* (refuerzo lingüístico en español). Los resultados de estas dos experiencias han sido positivos y destacan las ventajas de utilizar recursos digitales para la mejora de las competencias lingüísticas.

El presente trabajo se estructura de la siguiente manera. En primer lugar, se presenta el contexto pedagógico en el que se lleva a cabo este estudio, como parte del proyecto de innovación docente HibrIAction, tanto en lo que se refiere a la organización docente como al marco normativo. En segundo lugar, se explica la metodología utilizada para la creación de contenidos y la evaluación del dispositivo pedagógico. En tercer lugar, se presentan los principales resultados obtenidos. En cuarto lugar, se detalla la discusión de los resultados. Y en quinto y último lugar, se exponen las conclusiones.

2. Contexto pedagógico

En este apartado se presenta, por un lado, la organización docente de los departamentos de la Universidad Paris Cité implicados en estos estudios, así como un análisis de los desafíos pedagógicos y las estrategias implementadas para superarlos. Por otro lado, se detalla el marco normativo que regula la enseñanza universitaria en Francia, dedicando una especial atención a la ley ORE de 2018 y al decreto francés de licenciatura del mismo año, ambos enfocados en mejorar el rendimiento académico y personalizar los itinerarios formativos de los estudiantes.

2.1 Organización docente

Este estudio se enmarca en la actividad docente de la Unidad de Formación e Investigación (UFR, por sus siglas en francés) de Estudios Interculturales de Lenguas Aplicadas (EILA) de la Universidad Paris Cité (UPC). Esta UFR se compone de dos departamentos que ofrecen una formación en lenguas aplicadas: el Departamento de Lenguas Extranjeras Aplicadas y el Departamento de lenguas para especialistas en otras disciplinas (LANSAD, por sus siglas en francés). El departamento LANSAD imparte las enseñanzas “de” y “en” lenguas de un gran número de formaciones (licenciaturas y másteres), así como las clases de libre configuración.

Según el informe interno Cartolangues de UPC, el 81,84% de los estudiantes cursa clases de inglés, frente al 9,89% que estudia español. No obstante, el interés de los estudiantes por estas dos lenguas es muy similar, el 30,25% desea estudiar inglés y el 28,93% prefiere el español. Por consiguiente, la oferta en español necesita ampliarse y desarrollarse para hacer frente a una demanda creciente. Sin embargo, existen cuatro dificultades pedagógicas principales que dificultan este desarrollo del español en UPC.

En primer lugar, los estudiantes tienen un perfil muy heterogéneo en cuanto a su nivel y sus necesidades. Algunos estudiantes desean continuar el aprendizaje del español ya iniciado en la secundaria, mientras que otros comienzan en la universidad. Se observa también que los estudiantes demandan tener más “clases en lenguas” y no tantas “clases de lenguas”.

En segundo lugar, la gestión de estos perfiles heterogéneos exige una evaluación previa mediante una prueba de nivel. Sin embargo, esta prueba no existe para el español en UPC. Esto supone que los estudiantes deben evaluarse a sí mismos para elegir un grupo de nivel. Esta situación provoca problemas pedagógicos, como los niveles demasiado heterogéneos en un mismo grupo, el sentimiento de frustración de los estudiantes, el fracaso o el abandono. Asimismo, la administración del departamento LANSAD debe hacer frente a una gestión administrativa pesada y laboriosa, debido al aumento del número de alumnos y al proceso manual de inscripción.

En tercer lugar, la elección de grupos y franjas horarias plantea dificultades. En el caso de los estudiantes de otras formaciones o facultades, su disponibilidad es reducida, ya que las franjas horarias de los cursos de español se solapan con otras clases. Los estudiantes se ven obligados a elegir, en el mejor de los casos, otro nivel, solicitar una dispensa de asistencia o elegir otro idioma. La exención de asistencia obliga a los estudiantes a realizar una sola prueba al final del semestre, lo que impide que tengan un seguimiento pedagógico continuo y una práctica regular.

En cuarto lugar, en el contexto actual marcado por la evolución tecnológica, el dominio de las herramientas digitales es indispensable para los estudiantes con vistas a su futura inserción profesional y para mejorar la accesibilidad de los contenidos (Ramos Ruiz *et al.*, 2014). Por ejemplo, existe actualmente un gran debate sobre la integración de la Inteligencia Artificial (IA) en las metodologías pedagógicas del superior.

2.2 Marco normativo

En 2018, entra en vigor en Francia la ley ORE, Orientación y Rendimiento de los Estudiantes (*La Loi ORE en bref*, 2018), que tiene como objetivo acompañar a cada estudiante para lograr una mejora del rendimiento académico. Para lograrlo, dicha ley proporciona a las universidades una serie de herramientas que les permitan adaptarse mejor a las necesidades de los estudiantes universitarios. En el marco de los estudios de Licenciatura (equivalentes a

los Grados en España y con una duración de 3 años), este acompañamiento se materializa, entre otras cosas, por el itinerario “Oui, si” (en español, “sí, si”), que se pone en marcha en el primer año de estudios universitarios. De esta manera, los estudiantes que no cumplen con todos los requisitos de acceso a la universidad puedan acceder si se comprometen a recibir un apoyo y seguimiento personalizados.

La ley ORE se ha complementado con la publicación del decreto francés de licenciatura de 30 de julio de 2018, que hace hincapié en la personalización de los itinerarios de formación y los dispositivos de acompañamiento para tener en cuenta la diversidad y las especificidades de los públicos estudiantes, es decir, el perfil específico, el proyecto personal y el proyecto profesional individual de cada estudiante.

Por lo tanto, el nuevo marco legislativo puesto en marcha desde 2018 destaca por tres elementos principales: los itinerarios personalizados o diferenciados, las entrevistas individuales para hacer balances de progreso, y el desarrollo de competencias transversales. Asimismo, se fomenta la puesta en marcha de nuevos programas formativos, de los dispositivos para mejorar el rendimiento, y de los itinerarios personalizados.

3. Marco teórico

El concepto de autonomía de aprendizaje se refiere a la capacidad de un estudiante para identificar sus propias necesidades y objetivos, seleccionar y utilizar estrategias de aprendizaje efectivas, gestionar su tiempo y recursos, así como evaluar su propio progreso de manera crítica y constructiva (Cervantes, 2024). Por su parte, Henri Holec (1991, p. 5) define la autonomía de un estudiante como la capacidad de llevar a cabo de forma activa e independiente el aprendizaje de idiomas. Aprender no solo implica realizar actos de aprendizaje, sino también ser capaz de definir sus propios objetivos, contenidos y modalidades de realización, elegir recursos y métodos en consecuencia, garantizar el seguimiento de sus avances y evaluar sus resultados (Holec, 1990). En el ámbito del aprendizaje de lenguas, este paradigma enfatiza la importancia de que los estudiantes desarrollen tanto una autonomía lingüística (capacidad para comunicarse en la lengua meta) como una autonomía en el aprendizaje (habilidad para aprender dicha lengua de manera independiente).

La autonomía en el aprendizaje de lenguas no es una habilidad innata, sino que se desarrolla y fortalece a través de experiencias educativas que promuevan la reflexión, la autoevaluación y la toma de decisiones (Cervantes, 2024). Por ello, los docentes desempeñan un papel fundamental en dicho proceso, actuando como facilitadores que guían y apoyan a los estudiantes en el desarrollo de su autonomía. Esto implica la creación de entornos flexibles apoyados en las tecnologías educativas que fomenten la participación activa (Gómez Vahos *et al.*, 2019) y el aprendizaje cooperativo (Ramos Ruiz, 2016).

Dickinson, (1987) se muestra a favor del aprendizaje autónomo por cinco razones: en primer lugar, debido a la dificultad que pueden tener algunos estudiantes para asistir regularmente a clase; en segundo lugar, por la heterogeneidad de los estudiantes, ya que no todos presentan la misma actitud, ni tienen un estilo de aprendizaje igual, ni aplican las mismas estrategias; en tercer lugar, por los fines educativos, puesto que el aprendizaje autónomo promueve el desarrollo de características específicas; en cuarto lugar, por la motivación, ya que la autonomía proporciona más libertad al estudiantado, lo que puede verse como un factor motivador; y en quinto y último lugar, por el desarrollo de la reflexión sobre el propio aprendizaje, los procesos y las estrategias utilizadas.

En este paradigma, el papel del docente es significativamente diferente al que suele desempeñar en el aula tradicional. De ser el poseedor y distribuidor de conocimientos y materiales, el docente pasa a convertirse en un guía del aprendizaje. Su misión es crear las condiciones necesarias para que los estudiantes puedan gestionar su propio aprendizaje de idiomas, otorgándoles al mismo tiempo la responsabilidad de sus propias acciones (Little, 2007). Por tanto, el profesor no está ahí para tomar las decisiones más adecuadas para el alumno, sino para proporcionarle ayuda en la toma de decisiones, realizando así una función de asesoramiento (Gremmo, 2009).

Los principios sobre la autonomía de aprendizaje van en línea con la ley francesa ORE y el decreto francés de licenciatura de 2018, ya que se centran en la formación de estudiantes autónomos. Asimismo, este contexto normativo se alinea con las teorías de la transformación de la educación superior vinculadas a los avances de la tecnología digital, que no consideran ya al profesor como la principal fuente de nuevas habilidades y conocimientos, sino como un facilitador del proceso de aprendizaje autónomo del estudiante (Mahy y Carle, 2012; Rodríguez Izquierdo, 2010).

Por otro lado, el papel del estudiante también debe transformarse de manera significativa. En lugar de ser pasivos y contentarse con seguir el programa establecido por el docente, los estudiantes deben convertirse en líderes activos de su propio aprendizaje, elaborando su propio plan de acción (Gremmo, 2009; Holec, 1990). Esto implica no solo participar de manera más dinámica en las actividades educativas, sino también asumir la responsabilidad de su progreso académico.

4. Metodología

Esta fase es la preparación, es decir, la puesta en marcha de una oferta pedagógica basada en clases de tres tipos: presenciales, híbridas y a distancia (García *et al.*, 2020; Peltier y Séguin, 2021). A continuación, presentamos el diseño y la estructura de los cursos de español, fundamentalmente las clases híbridas y a distancia, que forman parte del estudio y que son objeto de análisis y evaluación.

4.1 Creación de contenidos en MOODLE

Para poder ofrecer una oferta pedagógica híbrida o en línea, necesitamos crear contenidos que puedan utilizar tanto los estudiantes como los profesores. Para ello, hemos realizado un análisis del perfil de los estudiantes y de sus necesidades con el fin de diseñar los módulos de enseñanza basándonos en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Así pues, hemos creado contenidos gramaticales y culturales digitales progresivos, divididos en cinco niveles de lengua, es decir, los niveles establecidos por el departamento LANSAD. De las cuatro competencias lingüísticas, la comprensión escrita y oral plantean menos dificultades a la hora de ponerlas en línea. Sin embargo, la expresión escrita y oral requieren un seguimiento constante y personalizado.

La oferta docente en español del departamento LANSAD consta de ocho cursos por semestre, distribuidos entre los cinco niveles de lengua. Por tanto, en cada semestre, se ofrecen:

- dos cursos de Nivel 1 (equivalente al A1 del MCER), uno presencial y otro a distancia;
- dos cursos de Nivel 2 (equivalente al A2 del MCER), uno presencial y otro a distancia;

- dos cursos de Nivel 3 (equivalente al B1 del MCER), uno presencial y otro a distancia;
- dos cursos de Nivel 4-5 (equivalente al B2-C1 del MCER), tematizados e impartidos en formato híbrido y a distancia.

Dado el bajo número de estudiantes en los niveles 4 y 5, se ha decidido agruparlos, también influyen las cuestiones económicas y de recursos. La elección de estas modalidades responde al mayor nivel lingüístico de los estudiantes, lo que permite aplicar enfoques docentes que fomentan aún más la autonomía de aprendizaje.

Una de las particularidades de esta organización es que los dos últimos niveles, 4 y 5, contienen contenido tematizado, como hemos señalado antes. Esto significa que las clases de estos niveles están orientadas a trabajar principalmente aspectos culturales del mundo hispano. De esta manera, respondemos a la demanda de impartir “clases en lenguas” y no solo “clases de lenguas”.

Cabe señalar que ofrecer “clases en lenguas” exige un conocimiento previo importante, por lo que solo las ofrecemos para los niveles superiores. Para llevar a cabo el diseño y la creación de contenidos, hemos contado con un equipo de tres profesores que ya tienen experiencia en este campo de la docencia híbrida y en línea.

4.2 Creación de una prueba de nivel

La evaluación inicial es crucial para adaptar nuestros contenidos pedagógicos a los perfiles específicos de los estudiantes, garantizando así una enseñanza más personalizada. Este enfoque, pues, no solo mejora la calidad de la enseñanza, sino que también incrementa la motivación y el compromiso de los estudiantes al sentirse más acompañados en sus necesidades de aprendizaje.

Por otro lado, hemos desarrollado una prueba de nivel en español para poder organizar mejor los grupos según sus competencias lingüísticas. Como hemos señalado antes, los perfiles que se inscriben en español son muy heterogéneos, por lo que esta prueba de nivel nos permite evaluar de manera precisa las habilidades lingüísticas de los estudiantes facilitando la distribución de los estudiantes en los diferentes niveles y creando grupos de nivel más homogéneo.

La prueba de nivel empleada se compone de una serie de preguntas sobre gramática y léxico que los estudiantes responden antes de comenzar el curso. En función de la nota obtenida, se les asigna un nivel y ellos eligen la modalidad docente: presencial, híbrida o en línea, según el caso. En el apartado 5, se detallan los resultados obtenidos en esta prueba.

4.3 Evaluación del dispositivo

La fase de evaluación es muy importante, ya que nos permite verificar la efectividad del nuevo dispositivo de clases presenciales, híbridas y a distancia, así como abordar las cuatro dificultades pedagógicas mencionadas anteriormente. Para ello, hemos implementado un cuestionario destinado a los estudiantes de la UPC que han participado en las clases de español.

Es importante destacar que el cuestionario garantiza el anonimato de los participantes y cumple con la normativa de protección de datos, concretamente con el Reglamento General de Protección de Datos (RGPD). Para ello, se ha proporcionado un consentimiento informado con el fin de explicar a los estudiantes que los datos recopilados son utilizados exclusivamente con fines estadísticos y para ofrecer recomendaciones de mejora, pudiendo ser utilizados en publicaciones científicas, como es el caso de este trabajo.

El cuestionario se estructura en siete dimensiones diseñadas para evaluar diversos aspectos: el interés en las clases, la percepción de la dificultad del curso, la satisfacción general, las preferencias de modalidad de enseñanza, los intereses temáticos y la intención de obtener una certificación en español. Estas dimensiones permiten obtener una visión completa y detallada de la experiencia y las expectativas de los estudiantes con respecto a las clases de español ofrecidas en el nuevo dispositivo.

En total, el cuestionario consta de 19 preguntas distribuidas de la siguiente manera: ocho preguntas con escala tipo Likert de 4 puntos, donde 1 representa el valor más bajo y 4 el valor más alto; cinco preguntas de opción múltiple (Sí/No); dos preguntas con escala de 10 puntos, donde 1 representa el valor más bajo y 10 el valor más alto; una pregunta que permite seleccionar múltiples respuestas sobre las unidades temáticas preferidas por los estudiantes; y dos preguntas abiertas que invitan a los estudiantes a proporcionar comentarios detallados sobre aspectos que apreciaron más o menos durante el curso.

En este trabajo, hemos seleccionado para el análisis 5 preguntas del total de 19 que conforman todo el cuestionario. Esta selección se debe a la extensión del propio cuestionario y a la relevancia específica de estas preguntas para evaluar el interés, la satisfacción y las expectativas de los estudiantes respecto al curso y la metodología empleada. Dichas preguntas son:

1. *Quel est votre degré d'intérêt concernant le cours?* [¿Cuál es tu grado de interés respecto al curso?] Esta pregunta permite medir el nivel inicial de motivación de los estudiantes, que es crucial para la participación y el éxito académico.
2. *Quel est votre degré de satisfaction concernant la méthodologie de travail 100% hybride ou en ligne pour le cours ?* [¿Cuál es tu grado de satisfacción con el método de trabajo 100% híbrido o a distancia del curso?] Evalúa la percepción de los estudiantes sobre la metodología de enseñanza utilizada, lo cual es fundamental para ajustar y mejorar el enfoque pedagógico.
3. *Souhaitez-vous avoir d'autres cours 100 % en ligne en espagnol au LANSAD?* [¿Te gustaría tener otros cursos 100% a distancia de español en LANSAD?]
4. *Souhaitez-vous pouvoir choisir plus de cours thématiques en espagnol?* [¿Te gustaría poder elegir más cursos temáticos en español?] La tercera y cuarta preguntas están diseñadas para entender las preferencias y demandas de los estudiantes, lo que puede guiar la planificación futura del dispositivo docente.
5. *Envisagez-vous de passer une certification en espagnol?* [¿Tienes previsto obtener un título de español?] Esta pregunta ayuda a identificar las aspiraciones académicas y profesionales de los estudiantes, proporcionando una visión de su compromiso a largo plazo con el aprendizaje del español.

Estas preguntas, combinadas, ofrecen una perspectiva global sobre la experiencia educativa de los estudiantes y sus expectativas. Al centrarse en aspectos clave como el interés, la satisfacción, la metodología de enseñanza y las aspiraciones académicas, estas preguntas proporcionan información relevante para la mejora continua del dispositivo. Por tanto, la evaluación de estos elementos nos permite identificar las fortalezas y las áreas de mejora, garantizando, pues, que el dispositivo se adapte a las necesidades y preferencias de los estudiantes.

5. Resultados

El período analizado corresponde al curso académico 2024-2025 y los datos presentados corresponden a las respuestas de los estudiantes que han cursado español en formato híbrido o a distancia, que son las clases que suponen una novedad en la oferta del LANSAD. Por lo tanto, contamos con una muestra de 150 estudiantes, de los cuales 92 han respondido voluntariamente al cuestionario.

Las respuestas obtenidas respecto del número de estudiantes matriculados en español muestran una distribución por niveles y semestres de la siguiente manera, como apreciamos en la Tabla 1: en el Nivel 1 (N1), hay 25 estudiantes matriculados en el primer semestre (S1) y 22 en el segundo semestre (S2), sumando un total de 47 estudiantes. En el Nivel 2 (N2), tanto en el primer como en el segundo semestre, hay 15 estudiantes matriculados en cada uno, lo que hace un total de 30 estudiantes. El Nivel 3 (N3) cuenta con 32 estudiantes en el primer semestre y 26 en el segundo semestre, alcanzando un total de 58 estudiantes. En los Niveles 4-5 (N4-5), hay 12 estudiantes en el primer semestre y 9 en el segundo semestre, sumando un total de 21 estudiantes.

Tabla 1.

Grupos de lengua española por niveles y número de estudiantes

Nivel/semestre	S1	S2	Total
N1	25	22	47
N2	15	15	30
N3	32	26	58
N4-5	12	9	21
Total	84	72	156

Fuente: Elaboración propia (2024).

En total, hay 84 estudiantes matriculados en el primer semestre y 72 en el segundo semestre, con un total acumulado de 156 estudiantes matriculados en los cursos de lengua española. Estos datos reflejan una distribución bastante equilibrada entre los semestres y una mayor concentración de estudiantes en los niveles iniciales y medios (N1 y N3), mientras que los niveles más avanzados (N4-5) tienen menos estudiantes matriculados.

Las respuestas obtenidas del cuestionario se distribuyen de la siguiente manera, como se puede apreciar en la Tabla 2: en el Nivel 1 (N1), se registraron 25 respuestas en el primer semestre (S1) y 22 en el segundo semestre (S2), sumando así un total de 47 respuestas. En el Nivel 2 (N2), 15 estudiantes respondieron en cada semestre, resultando en 30 respuestas en

total. En el Nivel 3 (N3), se obtuvieron 32 respuestas en el primer semestre y 26 en el segundo semestre, sumando un total de 58 respuestas. Finalmente, en los Niveles 4-5 (N4-5), hubo 12 respuestas en el primer semestre y 9 en el segundo semestre, con un total de 21 respuestas. En conjunto, se recopilieron 84 respuestas en el primer semestre y 72 en el segundo semestre, resultando en un total de 156 respuestas.

Tabla 2.

Respuestas obtenidas del cuestionario

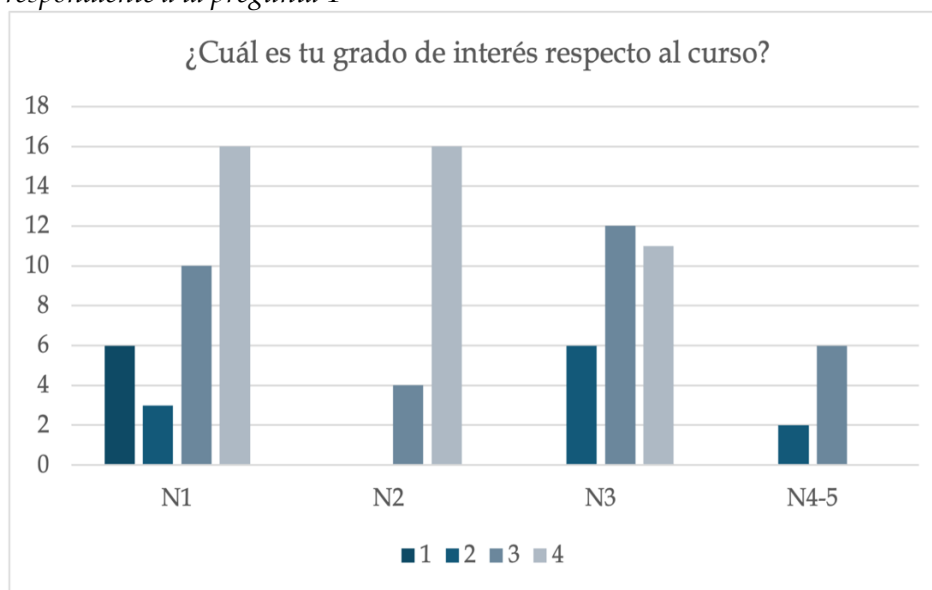
Nivel/semestre	S1	S2	Total
N1	25	10	35
N2	10	10	20
N3	14	15	29
N4-5	4	4	8
Total	53	39	92

Fuente: Elaboración propia (2024).

Si nos centramos en los resultados de las 5 preguntas del cuestionario seleccionadas para el análisis, la Figura 1 muestra los resultados respecto del grado de interés de los estudiantes en las clases de español, lo que se corresponde con la primera pregunta: ¿Cuál es tu grado de interés respecto al curso? Los datos aparecen desglosados según niveles de lengua (N1, N2, N3 y N4-5) que conforman la oferta del departamento LANSAD. La desagregación de los datos por niveles permite al departamento LANSAD identificar áreas de mejora y adaptar su oferta formativa. Asimismo, los valores indican la cantidad de estudiantes que seleccionaron cada grado de interés, en una escala de 1 a 4, como se especificó en el apartado Metodología.

Figura 1.

Gráfica correspondiente a la pregunta 1



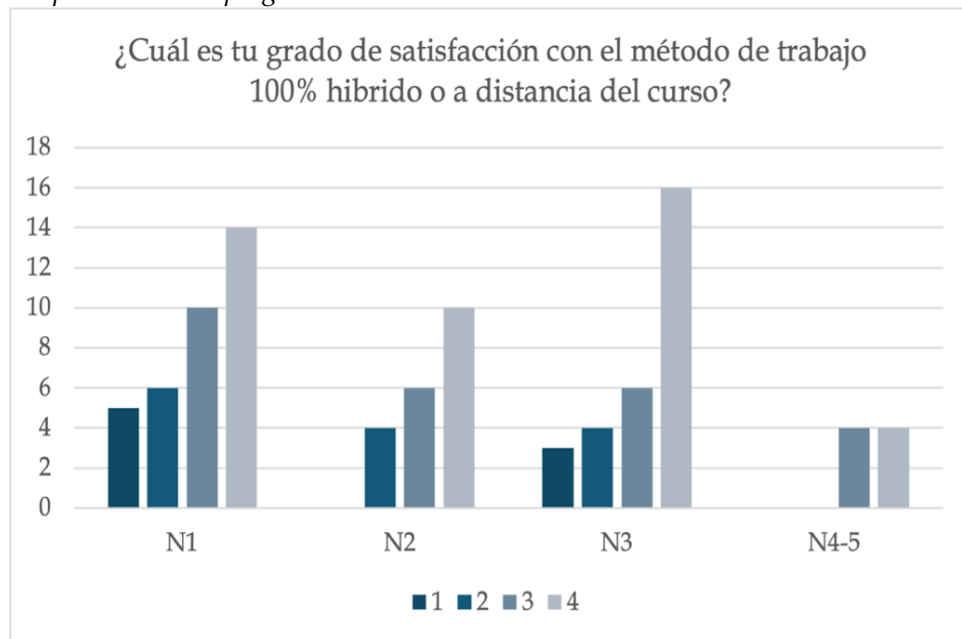
Fuente: Elaboración propia (2024).

Los datos revelan que en el Nivel 1 (N1), participaron un total de 35 estudiantes, de los cuales 16 indicaron un alto grado de interés (4), mientras que en el Nivel 2 (N2), respondieron 20 estudiantes, de los cuales una mayoría, 16, expresaron mucho interés (4). En el Nivel 3 (N3), participaron 29 estudiantes y, aunque 11 mostraron mucho interés (4), hubo una distribución más equilibrada con 12 estudiantes que indicaron un interés moderado (3) respecto de la clase de español. En los Niveles 4-5 (N4-5), solo 8 estudiantes participaron, la mayoría (6) mostró un interés moderado (3) y pocos seleccionaron otras opciones. En conjunto, los datos sugieren que la metodología híbrida o en línea es, en general, bien recibida, especialmente, en los niveles iniciales, mientras que la satisfacción es más variable en niveles más avanzados, posiblemente, por las expectativas o desafíos específicos de estas clases, como la tematización de los contenidos.

Respecto a la segunda pregunta: ¿cuál es tu grado de satisfacción con el método de trabajo 100% híbrido o a distancia del curso?, como puede apreciarse en la Figura 2, en el Nivel 1 (N1), que incluye a 35 participantes, la mayoría (14 estudiantes, 40%) expresaron un alto grado de satisfacción (valor 4), seguidos por 10 estudiantes (29%) que mostraron un nivel medio (valor 3), y 9 estudiantes (26%) que mostraron una satisfacción baja (valor 1-2). En el Nivel 2 (N2), que contó con la participación de 20 estudiantes, hubo una distribución similar: 10 estudiantes (50%) indicaron un alto grado de satisfacción (valor 4), 6 estudiantes (30%) expresaron un nivel medio de satisfacción (valor 3), y 4 estudiantes (20%) mostraron una satisfacción baja (valor 2). En el Nivel 3 (N3), donde participaron 29 estudiantes, 16 de ellos (55%) mostraron un alto interés (valor 4), mientras que 6 estudiantes (21%) expresaron un nivel medio de satisfacción (valor 3) y 7 estudiantes (24%) indicaron una satisfacción baja (valor 1-2). Finalmente, en los Niveles 4-5 (N4-5), con únicamente 8 estudiantes, se observó un interés equilibrado tanto en el nivel de satisfacción alto (valor 4) como en el nivel medio (valor 3), cada uno con 4 estudiantes (50%). En conjunto, estos datos sugieren una tendencia general de satisfacción mayoritaria con el método de trabajo, especialmente en los niveles iniciales y en los niveles altos de satisfacción.

Figura 2.

Gráfica correspondiente a la pregunta 2

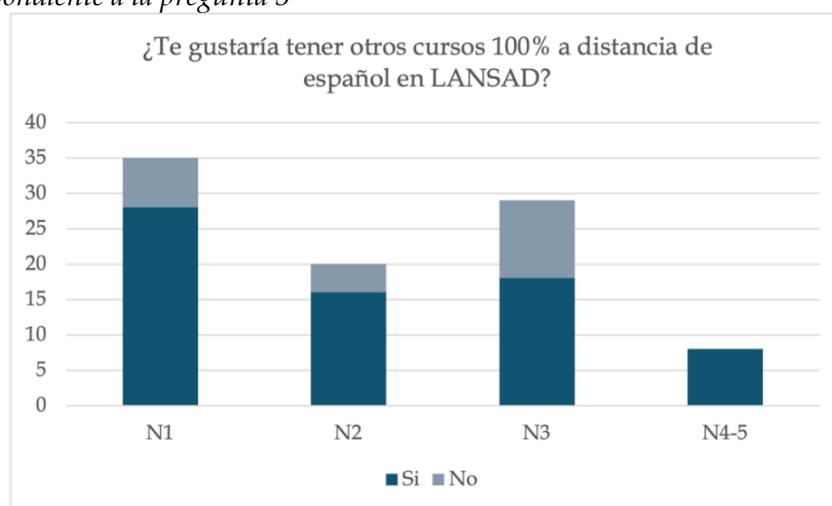


Fuente: Elaboración propia (2024).

Si nos centramos en la tercera pregunta, ¿te gustaría tener otros cursos 100% a distancia de español en LANSAD?, en la Figura 3 podemos observar que claramente los estudiantes prefieren aquellas clases que se centran menos en la lengua o la gramática. Por consiguiente, en el Nivel 1, 28 de los 35 estudiantes que respondieron al cuestionario (80%) están a favor de esta idea.

Figura 3.

Gráfica correspondiente a la pregunta 3



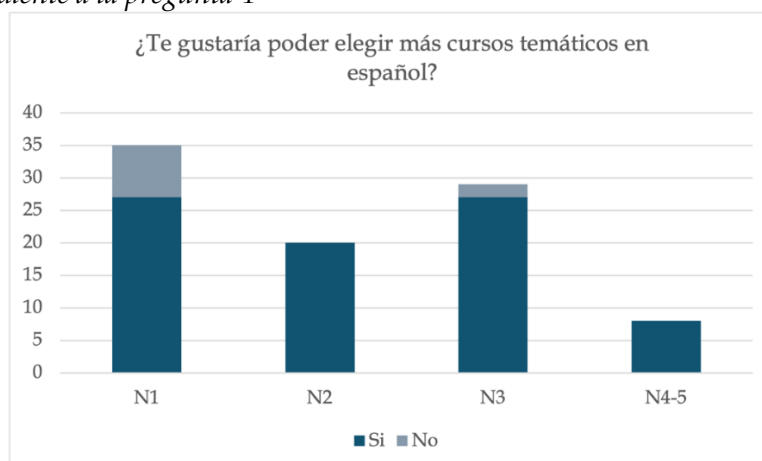
Fuente: Elaboración propia (2024).

En el Nivel 2, son 16 frente a 4 los que prefieren las clases virtuales (80% frente a 20%). En el Nivel 3, 18 estudiantes (62,1%) se muestran partidarios de este tipo de clases. Finalmente, en el caso del Nivel 4-5, los 8 encuestados (100%) están a favor. Estos datos sugieren que existe una demanda clara por parte de los estudiantes para proponer una oferta que contenga más cursos en formato totalmente virtual.

Los datos de la Figura 4 sobre la pregunta, ¿te gustaría poder elegir más cursos temáticos en español?, evidencian que existe un notable interés por parte de los estudiantes en la posibilidad de elegir más cursos temáticos en español. Los resultados muestran que en todos los niveles (N1, N2, N3 y N4-5), la mayoría de los encuestados han respondido afirmativamente a esta opción. Específicamente, los niveles 2, 3 y 4-5 muestran un apoyo del 100%, lo que indica un consenso importante entre los estudiantes de estos grupos. En el Nivel 1, aunque el apoyo es ligeramente menor (27 de los 35 estudiantes, es decir, un 77%), sigue siendo significativo.

Figura 4.

Gráfica correspondiente a la pregunta 4



Fuente: Elaboración propia (2024).

En el caso de la última pregunta, ¿tienes previsto obtener un título de español?, los resultados muestran una variación significativa entre los diferentes niveles de clases de español del departamento LANSAD, como puede apreciarse en la Figura 5. En el Nivel 1, solo el 23% (8 estudiantes) tiene previsto presentarse a un examen de certificación del nivel de lengua en español, mientras que en el Nivel 2, este porcentaje es aún menor, con un 20% (4 estudiantes). En el Nivel 3, el porcentaje asciende al 45% (13 estudiantes), y en los Niveles 4-5, el porcentaje alcanza el 75% (6 estudiantes).

Estos resultados sugieren que existe una diferencia marcada en las aspiraciones académicas entre los estudiantes de diferentes niveles de lengua. En los niveles iniciales (N1 y N2), los estudiantes muestran menos interés en obtener una certificación, lo que puede reflejar su enfoque en el aprendizaje básico del español y la adquisición de competencias fundamentales. Sin embargo, en los niveles más avanzados (N3 y N4-5), los estudiantes parecen estar más motivados a obtener una certificación, posiblemente debido a su mayor competencia lingüística y la percepción de que una certificación puede proporcionarles ventajas académicas o profesionales.

Figura 5.

Gráfica correspondiente a la pregunta 5



Fuente: Elaboración propia (2024).

Por otro lado, estos datos destacan la importancia de adaptar las estrategias pedagógicas y los recursos de apoyo según el nivel de los estudiantes para fomentar su interés y motivación hacia la obtención de una certificación en lenguas concretamente en español. Por tanto, proporcionar información clara sobre los beneficios de obtener un título de español, así como incluir actividades de preparación en los programas docentes podrían ser estrategias efectivas para aumentar el porcentaje de estudiantes que buscan presentarse a un examen de certificación en todos los niveles.

6. Discusión

Los datos obtenidos muestran que la metodología híbrida o en línea es generalmente bien recibida por los estudiantes, especialmente en los niveles iniciales, donde se observa un alto grado de interés y satisfacción. Por ejemplo, en el Nivel 1, de los 35 estudiantes que participaron, 16 (45,7%) mostraron un alto interés en las clases de español. En el Nivel 2, de 20 participantes, 16 (80%) indicaron un interés similarmente alto. En el Nivel 3, con 29 estudiantes, hubo un equilibrio entre alto interés (11 estudiantes, 37,9%) y moderado interés (12 estudiantes, 41,4%). Sin embargo, la satisfacción es más variable en los Niveles 4-5, donde solo 8 estudiantes participaron, reflejando un interés moderado y una distribución más homogénea entre los niveles de satisfacción.

Este hecho sugiere que los desafíos específicos de estos niveles avanzados podrían influir en la percepción y experiencia de los estudiantes con respecto de la modalidad de enseñanza. Asimismo, estos datos confirman la idea de Holec (1981) acerca de la importancia de capacitar a los estudiantes para que tomen el control de su propio proceso educativo, como ocurre en el caso de la docencia híbrida o a distancia. Asimismo, este enfoque ayuda a preparar a los estudiantes no sólo para el éxito académico, sino también para su desarrollo personal y profesional continuo.

Los resultados también revelan una preferencia marcada por clases temáticas en lugar de centrarse exclusivamente en lengua o gramática, especialmente en los niveles superiores. Por ejemplo, el 100% de los estudiantes en los Niveles 2 y 4-5 están a favor de esta modalidad docente. En el Nivel 3, aunque hay respuestas positivas y negativas, la mayoría de los estudiantes también prefiere los cursos temáticos, con un 93,1% de apoyo. En el Nivel 1, aunque ligeramente menor (77%), el apoyo sigue siendo significativo.

En cuanto a las aspiraciones académicas, los datos muestran una variación notable entre los niveles. Mientras que solo un pequeño porcentaje de estudiantes en los Niveles 1 y 2 planean obtener un título de español (23% y 20%, respectivamente), el interés aumenta considerablemente en el Nivel 3 (45%) y alcanza su punto máximo en los Niveles 4-5 (75%). Estos resultados sugieren que los estudiantes de niveles superiores no solo tienen más interés en clases temáticas, sino que también están más motivados para obtener una certificación oficial en español. Esta tendencia podría ser aprovechada por el departamento LANSAD para diseñar cursos avanzados que integren temas específicos y preparación para exámenes de certificación. Además, proporcionar información sobre las ventajas de obtener una certificación desde los niveles iniciales podría incentivar a más estudiantes a considerar esta opción desde el principio de su aprendizaje.

7. Conclusiones

Los resultados confirman el interés de los estudiantes por acceder a clases híbrida o a distancia, ya que se sienten satisfechos con la oferta propuesta. Además, demandan más clases temáticas que les permitan no solo desarrollar sus competencias lingüísticas, sino también adquirir conocimientos en el ámbito del mundo hispano. Por otro lado, cabe señalar que, en general, solo una minoría prevé presentarse a un examen de certificación del nivel de español, aunque en los niveles más altos de lengua, esa posibilidad sí se contempla claramente.

Se han identificado cuatro dificultades principales en LANSAD que han llevado a la creación del proyecto HibrIAction: la gestión de perfiles heterogéneos, la falta de una prueba de nivel, la organización de los grupos y la elección de horarios, así como la implementación de nuevos enfoques docentes basados en herramientas digitales y la accesibilidad. Los resultados de este estudio indican que el dispositivo docente propuesto contribuye a resolver estos problemas. En primer lugar, la implementación de una prueba de nivel y la oferta de clases presenciales, híbridas y a distancia mejoran la gestión de los perfiles y la organización de los grupos, ya que los estudiantes tienen acceso a una oferta más amplia de clases, que incluye además enfoques docentes basados en herramientas digitales. Esto permite ofrecer un esquema de clases flexible y adaptado a las necesidades individuales de los estudiantes, favoreciendo una mayor personalización y, en consecuencia, mejores resultados académicos.

Es importante señalar que los instrumentos de medición empleados en este trabajo se limitan a las preguntas del cuestionario que los estudiantes han respondido al finalizar cada semestre de clase. Somos conscientes de que son necesarios otros instrumentos de medición para profundizar y corroborar estos resultados. En el marco del proyecto HibrIAction se están llevando a cabo análisis adicionales para completar y enriquecer los hallazgos obtenidos en este estudio.

Por otro lado, la creación, gestión y evaluación de la docencia a distancia presenta desafíos significativos, como el desarrollo de las competencias orales, así como el riesgo de que algunos estudiantes se queden atrás en el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, es esencial avanzar en el diseño de módulos de formación que ofrezcan recursos más personalizados y adaptados a las necesidades individuales de los estudiantes.

Finalmente, consideramos fundamental continuar recopilando datos estadísticos sobre la evaluación de este dispositivo pedagógico para validar los resultados obtenidos. Este proceso no solo permitirá confirmar la efectividad de las metodologías híbridas y a distancia, sino que también proporcionará una base sólida para futuras mejoras y ajustes en el dispositivo pedagógico.

8. Referencias

- Alonso Muñoz, S., Torrejón-Ramos, M. y González-Sánchez, R. (septiembre de 2021). *La docencia híbrida como herramienta en el ámbito universitario frente a la Covid-19. ¿Se está aplicando de forma adecuada?* En *IN-RED 2021: VII Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red* (pp. 464-475). Editorial Universitat Politècnica de València. <https://doi.org/10.4995/inred2021.2021.13752>
- Ardila, M. E. y Bedoya, J. R. (2006). La inclusión de la plataforma de aprendizaje en línea MOODLE en un curso de gramática contrastiva español-inglés. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 11(17), 181-205. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.2785>

- Cervantes, C. V. (2024). Autonomía en el aprendizaje. En *Diccionario de términos clave de ELE*. <https://lc.cx/f12Fk7>
- Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge University Press.
- Fernández, M. G. (2020). *La enseñanza del español en línea (ELE): un nuevo modelo de aprendizaje del léxico y la cultura (niveles A2-B1)* [Tesis de doctorado]. Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/62927>
- García, M. G., Hamed, M. B., Dorado, C. P. y Valera, R. S. (2020). Formación docente en línea a distancia. Un análisis de los perfiles y la opinión de los profesores. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2), 95-111. <https://doi.org/10.6018/REIFOP.423001>
- Gómez Vahos, L. E., Muriel Muñoz, L. E. y Londoño-Vásquez, D. A. (2019). Teacher's role in the meaningful learning achievement based on ICT. *Revista Encuentros*, 17(02). <https://doi.org/10.15665/encuent.v17i02.1907>
- Gremmo, M.-J. (2009). Conseiller en langues: proposition d'analyse de deux décennies de théorie et de pratique(s) pour une approche comparée du tutorat en FOAD. En *Dispositifs médiatisés et accompagnement-tutorat* (pp. 173-190). Université Charles-de-Gaulle-Lille3.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Pergamon.
- Holec, H. (1990). Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ? *Mélanges Pédagogiques*, 20, 75-91.
- Holec, H. (1991). Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage. *Education Permanente*, 107, 1-5.
- Little, D. (2007). Language Learner Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 14-29. <https://doi.org/10.2167/illt040.0>
- Mahy, d'I. y Carle, P. (Eds.). (2012). *Théorie U – Changement émergent et innovation: Modèles, applications et critique* (1^a ed.). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv18pgqx8>
- Pano Alamán, A. y Méndez Santos, M. C. (2019). Una aproximación al perfil del profesorado de español como lengua extranjera en línea. *Revista internacional de lenguas extranjeras*, 11, 1-31. <https://doi.org/10.17345/rile11.2636>
- Monti, S. y San Vicente, F. (2006). Evaluación de plataformas y experimentación en Moodle de objetos didácticos (nivel A1/A2) para el aprendizaje E/LE en e-learning. *RedELE, Revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera*, 8. <http://www.mec.es/redele/revista8/index.shtml>

- Paris, J., Ramos Ruiz, I. y Thiberge, G. (2023). Mesurer l'impact d'un dispositif de remédiation anglais/espagnol sur le développement de compétences langagières et d'autonomie d'apprentissage en langue. *Mélanges CRAPEL*, 44(1), 81-98. <https://u-paris.hal.science/hal-04202699>
- Peltier, C. y Séguin, C. (2021). Hybridation et dispositifs hybrides de formation dans l'enseignement supérieur: revue de la littérature 2012-2020. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 35, 1-18. <https://doi.org/10.4000/DMS.6414>
- Ramos Ruiz, I. (2016). La técnica Puzzle de Aronson en el aula de traducción periodística como herramienta para el aprendizaje cooperativo. En G. P. Castillo (Ed.), *Aulas virtuales: fórmulas y prácticas* (pp. 613-626). McGraw-Hill Interamericana de España.
- Ramos Ruiz, I., Rodríguez Domínguez, A. y Luque Colmenero, M. O. (2014). Hacia la accesibilidad universal en el ámbito universitario. En T. Ramiro Sánchez y M. T. Ramiro Sánchez (Eds.), *Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo* (pp. 125-131). Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC). http://congresoeducacion.es/edu_web4/DOC/LIBRO_CAPITULOS_2014.pdf
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2010). El impacto de las TIC en la transformación de la enseñanza universitaria: repensar los modelos de enseñanza y aprendizaje. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 11(1), 32-68. <https://doi.org/10.14201/eks.5788>
- Rodríguez, J. (2023). El aula invertida como estrategia en la enseñanza híbrida: Una propuesta orientada al desarrollo del aprendizaje activo. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 21(40), 49-58. <http://cuaderno.pucmm.edu.do>
- Sánchez Santamaría, J., Sánchez Antolín, P. y Ramos Pardo, F. J. (2012). Usos pedagógicos de Moodle en la docencia universitaria desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60, 15-38. <https://doi.org/10.35362/rie600441>

CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Financiación: Esta investigación recibió financiación a través del proyecto de innovación pedagógica HibrIAction [StratEx-IdEx-2023-053] de la Université Paris Cité.

Conflicto de intereses: El autor declara no tener ningún conflicto de interés.

AUTOR:**Ismael Ramos Ruiz:**

Université Paris Cité.

Ismael RAMOS RUIZ es Profesor Titular (MCF) de Lingüística Española y Traducción en la Universidad Paris Cité. Ha realizado sus estudios de doctorado en Traducción e Interpretación en la Universidad de Granada, donde también ha sido docente e investigador. Es miembro de los grupos de investigación CLILLAC-ARP (3967, Université Paris Cité) y FENIX (SEJ596, Universidad de Sevilla). Sus líneas de investigación se centran en el análisis del discurso económico, la metáfora y la didáctica del español como lengua extranjera. Ha participado en varios proyectos de investigación, de cooperación internacional y de innovación docente, siendo Investigador Principal de tres de ellos: RemedLang [Idex/EK/RR 2020-291], HibrIAction [StratEx-IdEx-2023-053] y EcoMeta [PPJI_B-12].

ismael.ramos@u-paris.fr**Índice H:** 7**Orcid ID:** <https://orcid.org/0000-0002-5661-0460>**Scopus ID:** <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57191900081>**Google Scholar:** <https://scholar.google.es/citations?user=Zf0V2GkAAAAJ&hl=es>**ResearchGate:** <https://www.researchgate.net/profile/Ismael-Ramos-Ruiz>**Academia.edu:** <https://cnrs-bellevue.academia.edu/IsmaelRamosRuiz>