

Construcción remota de material virtual para FLE

Virtual material remote construction for FFL

Steban Duque¹

Omaira Vergara²

Universidad del Valle

julian.serna@correounivalle.edu.co

omaira.vergara@correounivalle.edu.co

Resumen

Este artículo presenta la metodología de diseño, construcción y evaluación de un material virtual para la enseñanza y el aprendizaje del francés lengua extranjera con estudiantes de una universidad pública colombiana. El material fue diseñado como un módulo de seis actividades con el que los estudiantes pueden afianzar lo aprendido en las clases. Para su creación, se siguió la metodología LOCOME: *Learning Objects Construction Methodology* que se desarrolla en cuatro etapas: análisis de necesidades, diseño, montaje y evaluación del material educativo. En esta metodología prima la calidad del producto final sobre la secuencialidad del proceso. Para la fundamentación pedagógica de las actividades, se consideró el enfoque basado en tareas y *b-learning*, además de conceptos como autonomía y transversalidad. El módulo se encuentra alojado en la plataforma *Moodle* como parte del proyecto *Virtual Complementary Activities for EAP-ESP Courses*, que atiende las necesidades de los cursos extracurriculares de lengua extranjera de la Universidad. Un pilotaje del material, realizado con 45 estudiantes pertenecientes a diferentes programas académicos, permitió evaluar la calidad y la usabilidad del producto. El corto tiempo en el que se desarrolló el material, en circunstancia de aislamiento por el COVID-19, da cuenta de las bondades de la metodología.

Palabras clave: material complementario, entorno virtual de aprendizaje, *Moodle*, LO-COME, FLE.

¹ Steban Duque es licenciado en Lenguas Extranjeras Inglés - Francés de la Universidad del Valle. Trabaja en asistencia tecnológica para cursos de lenguas extranjeras en contexto universitario. Los idiomas que aborda en su quehacer profesional son: español, inglés, francés y portugués. Escuela de Ciencias del Lenguaje Universidad del Valle.

² Omaira Vergara Luján es docente de FLE en la Universidad del Valle. Magíster en lingüística de la misma universidad y Doctora en Ciencias del Lenguaje: lingüística y didáctica de lenguas extranjeras de la Universidad Sorbonne Paris Cité. Escuela de Ciencias del Lenguaje Universidad del Valle.

Abstract

This article presents the methodology of design, construction, and evaluation of a virtual material for teaching and learning French as a foreign language with students from a Colombian public university. The material was designed as a module of six activities in which students can consolidate what they have learned in class. For its design, the LOCOME methodology was followed; Learning Objects Construction Methodology, which is developed in four stages: needs analysis, design, assembly, and evaluation of educational material. In this methodology, the quality of the final product prevails over the sequentiality of the process. For the pedagogical framework, it was considered both the task-based approach and the b-learning modality, as well as concepts such as autonomy and transversality. The module is found on the Moodle platform as part of the Virtual Complementary Activities for EAP-ESP Courses project, which addresses the needs of the university's extracurricular foreign language courses. A piloting phase was carried out with 45 students who belonged to different academic programs which allowed to evaluate the effectiveness and usability of the product. The quality of the module is the result of a contribution to virtual learning, which has proven to be crucial nowadays due to the COVID-19 pandemic and accounts for the effectiveness and reliability of the methodology.

Keywords: complementary material, virtual learning environment, Moodle, LOCOME, FFL.

Recibido: 6/10/2020

Aceptado: 28/05/2021

1. Introducción

El diseño de material que presentamos en este artículo se gestó en la identificación de dos necesidades. La primera necesidad correspondía a la propuesta curricular *Reestructuración del componente curricular de idiomas extranjeros en programas de pregrado* (Sección de EAP/ESP). Esta reestructuración planteó un giro en el enfoque de enseñanza de la lengua para incorporar las habilidades comunicativas académicas, teniendo en cuenta las diferentes disciplinas del estudiantado y la visión intercultural para alcanzar el nivel B1+. La reestructuración planteó reforzar el trabajo autónomo de los estudiantes por medio de clubes de conversación, cinemaforos y material virtual complementario, entre otros. La segunda necesidad se presentaba en el proyecto *Virtual Complementary Activities for EAP - ESP Courses*. Este proyecto desarrolla material educativo en la plataforma *Moodle* y, al momento, contaba con cinco módulos de inglés (3 de fundamentación y 2 de profundización) para las facultades de Ciencias Exactas, Ingeniería, Salud, Ciencias Sociales y Económicas y Artes Integradas. La necesidad de materiales para nutrir el proyecto con una variedad más amplia de lenguas, la suplección del componente de trabajo autónomo e independiente por medio de material complementario mencionado en la *Reestructuración del componente*

curricular y la carencia de materiales para estudiantes de la Facultad de Humanidades, justifican el desarrollo de material educativo en francés como lengua extranjera en la plataforma *Moodle*.

La necesidad de materiales virtuales es sentida en los escenarios educativos de todo tipo y nivel. Dado que cada curso tiene sus objetivos y su orientación metodológica, además de sus contenidos, la oferta y disponibilidad de estos materiales no es suficiente. En el caso de materiales complementarios, su creación exige una articulación con el diseño de curso al que están destinados, ya que no son unidades independientes de aprendizaje virtual. Para la creación del material propuesto en este trabajo revisamos, por una parte, nociones de la didáctica de lenguas extranjeras como enfoque basado en tareas, desarrollo de la autonomía, transversalidad en el currículo y francés para objetivos académicos (FOA). Por otra parte, revisamos nociones fundamentales para la propuesta de aprendizaje virtual como aprendizaje mixto, entorno virtual de aprendizaje (EVA) y *Moodle*.

En lo que respecta a las nociones de la didáctica de lenguas extranjeras, optamos por un enfoque basado en tareas. Para Nunan, la tarea pedagógica representa una parte del trabajo en clase y exige a los estudiantes entender, manipular, producir o interactuar en la lengua meta mientras su atención está enfocada en “movilizar” su conocimiento para expresar significado; en esta perspectiva se prioriza el significado sobre la forma. Willis aclara que el hecho de centrarse en el significado no quiere decir que la forma no sea importante en los actos comunicativos, esta debe ser atendida y relacionada en las diferentes etapas de una tarea. Para esta autora, las tareas son actividades donde la lengua meta es utilizada por los aprendices con propósitos comunicativos para alcanzar un resultado. En síntesis, la tarea guía a los aprendices para usar la lengua meta de acuerdo con una situación de comunicación a través de ejercicios. El modelo de tarea propuesto por Willis comprende tres etapas principales: pre-tarea, tarea y post-tarea. En la primera etapa se planea y se activan conocimientos, conceptos y elementos lingüísticos claves para la siguiente etapa; en la segunda, los aprendices ejecutan la tarea en grupos o individualmente y en la tercera, los estudiantes presentan sus hallazgos o productos. Aunque este modelo fue planteado para educación presencial, resulta pertinente para desarrollar materiales complementarios virtuales porque permite planificar el aprendizaje pasando de lo más simple a lo más complejo, de lo más guiado al trabajo más autónomo. Además, porque los estudiantes ya están familiarizados con él.

El desarrollo de la autonomía es un objetivo subyacente a la didáctica de lenguas extranjeras, como lo es a la educación en general. En todas las disciplinas escolares, se desea el fortalecimiento de la autonomía para el aprendizaje y los espacios virtuales son considerados un recurso útil para estos propósitos en las modalidades de educación presencial y semipresencial. Para nuestros propósitos, adoptamos la definición de autonomía de Morales y Ferreira como estrategias de aprendizaje utilizadas por el estudiante a través de pensamientos y comportamientos conscientes y semiconscientes que benefician la adquisición, el almacenamiento, la recordación y el uso de la información referente a la lengua meta. O'Malley and Chamot clasifican y describen los tipos de estrategias en cognitivas, metacognitivas, afectivas y sociales. La función de un material complementario es facilitar e incentivar a los aprendices para que empleen diversos recursos en pro del proceso de aprendizaje, activando la autonomía e interrelacionando saberes y habilidades. Se espera así, que el material complementario fomente la autonomía y promueva la transversalidad curricular. Esta transversalidad se entiende como la integración de conocimiento desde una visión holística en donde se emplean distintas áreas académicas complementadas entre

sí o paralelamente por medio de problemas y situaciones actuales (políticas, económicas, culturales y ambientales). Las áreas temáticas son muy importantes porque ayudan a los estudiantes a aportar significados reales y funcionales en sus contextos. La transversalidad suscita preguntas sobre cómo y por qué incluir determinados contenidos, estrategias y objetivos en los programas y cómo lograr que se concreten en el aprendizaje. Para Canquíz e Inciarte (2006), este concepto refleja la preocupación por temas sociales, conecta la universidad con la vida, favorece la educación en valores y permite adoptar una perspectiva social crítica. Además, se articulan los campos del ser, del saber y del hacer utilizando conceptos, procesos, valores y actitudes que orienten el aprendizaje y la enseñanza de una lengua. Malo y Pascual explican que no es suficiente con elegir temas transversales por su interés social o político, también es necesario determinar el tipo de preguntas dirigidas al estudiantado, teniendo en cuenta componentes lingüísticos y comunicativos y articulando las diferentes actividades de la lengua.

Dentro del amplio campo de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras, nos situamos en la orientación de francés con objetivos académicos (FOA), que es un subsistema de las lenguas especializadas. Para definir esta noción, consideramos el documento *Reestructuración del componente curricular de idiomas extranjeros en programas de pregrado* (Sección de EAP/ESP). La reestructuración busca que los cursos de Lengua Extranjera con Fines Generales y Académicos (LEFGA) adopten una perspectiva desde la cual, no solamente se debe aprender sobre el mundo académico, sino también sobre la lengua utilizada. La Universidad del Valle, adopta así una postura abierta, integrando lo académico sin dejar de lado la fundamentación en francés como lengua extranjera.

En lo concerniente a las nociones fundamentales para la propuesta de material complementario virtual, Martí indica que el aprendizaje mixto, *blended learning* o *b-learning*, alterna la enseñanza virtual y presencial, además de utilizar la tecnología y de potencializar el pensamiento ecléctico. Este concepto trata de eliminar la oposición entre virtualidad y presencialidad para superar prejuicios sobre la mayor efectividad de uno o de otro para el aprendizaje. Considerando la implementación de dicha modalidad, es importante determinar cuáles contenidos del curso serán de autoaprendizaje y cuáles deberán ser tutorados; igualmente, definir las responsabilidades del facilitador presencial y del tutor virtual, en caso de que no sea el mismo docente. Martí nos recuerda que no es suficiente con implementar la modalidad mixta para la enseñanza y aprendizaje, también es necesario incorporar modelos pedagógicos que se articulen entre sí y se centren en el estudiante, además de contar con entornos virtuales de aprendizaje.

Un entorno virtual de aprendizaje (EVA) es un sistema de gestión del conocimiento, en inglés *Learning Management System* (LMS) (Belloch). Estos entornos generalmente permiten acceder a las actividades a través de navegadores protegidos por contraseña; disponen de una interfaz gráfica; permiten integrar de forma coordinada y estructurada los diferentes módulos y los presentan para la gestión y administración académica, es decir, organizan los cursos, el calendario, los materiales digitales, la gestión de actividades, el seguimiento del estudiante y la evaluación del aprendizaje. Adicionalmente, los EVA se adaptan a las necesidades y características del usuario, pues disponen de diferentes roles en relación con la actividad realizada en el entorno: administrador, profesor, profesor sin permiso de edición, estudiante.

En cuanto a las principales características de los EVA, Boneu propone cuatro: “interactividad, flexibilidad, escalabilidad y estandarización” (2-3). Esto significa que los usuarios deben

interactuar entre ellos, la plataforma debe ser fácil de adaptar y organizar, el entorno debe funcionar correctamente con grupos grandes y pequeños y, finalmente, se debe facilitar la importación y la exportación de cursos en formatos compatibles. En cuanto a los obstáculos de los EVA, Ortega y Torres sostienen que las dificultades derivadas del funcionamiento de los canales de comunicación digital van desde lentitud, interrupción inesperada de la comunicación, problemas con los servidores de información, dificultades derivadas de la calidad tecnológico-educativa de la información, exceso de contenido literario, deficiente calidad estética hasta descuido de objetivos relacionados con la formación social y ética de los ciudadanos.

Los EVA han permeado progresivamente ámbitos personales, académicos y laborales hasta formar parte esencial de la estructuración de clases virtuales y de la selección de material educativo complementario. El *Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment*, en español Entorno de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetos y Modular, es más conocido por el acrónimo *Moodle* y hace parte de los Sistemas de Gestión de Aprendizaje (SGA - *Learning Management System* - LMS). *Moodle* es un EVA que se presenta como un *software* al que los administradores, profesores y estudiantes pueden acceder de forma gratuita. Ontoria Peña explica que este *software* es un “paquete integrado que contiene las herramientas y los recursos necesarios para crear un curso a través de la red, dando la posibilidad de proponer ejercicios interactivos y no interactivos y de realizar un seguimiento de la actividad del alumno en la plataforma” (915). Eso quiere decir que este sistema permite evaluar al aprendiz tanto de forma individual como grupal a través de la interacción estudiantes - estudiantes, estudiantes profesor y, más recientemente, estudiantes - ordenador.

Moodle permite insertar archivos multimedia como imágenes, vídeos y contenidos de audio y diseñar variedad de ejercicios para las diferentes actividades de la lengua entre otros, por ello, esta herramienta es sumamente interesante para el aprendizaje virtual de lenguas. Además, el sistema de aprendizaje es personalizable y flexible, los docentes en rol de diseñadores deciden qué elementos integrar a sus cursos virtuales o a sus materiales complementarios.

Después de revisar las nociones que sustentan la propuesta, presentamos la metodología, apartado que desarrolla las etapas de construcción y describe el material complementario objetivo de la investigación.

2. Metodología

Para la realización de la propuesta elegimos una metodología de Construcción de Objetos de Aprendizaje, en inglés *Learning Objects Construction Methodology* - LOCOME, detallada en la obra *Diseño, construcción y uso de Objetos Virtuales de Aprendizaje OVA* de Rosa Bravo. Esta se define como una “construcción de Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVA), basada en estándares, que provea los mecanismos necesarios para dotar de los niveles idóneos de calidad sistémica al producto obtenido” (Medina y López, 4). La calidad del producto final es el objetivo de esta orientación metodológica, permitiendo que el proceso sea cíclico o reiterativo para algunas de sus fases: análisis, diseño conceptual, construcción y evaluación pedagógica. A continuación, se presentan en detalle las diferentes fases.

3. Análisis de necesidades

En esta fase, se establece visión, pertinencia, metáforas y características detalladas del OVA. Este ejercicio permite reconocer los requerimientos a tener en cuenta en el desarrollo, tanto a nivel conceptual como funcional. Es necesario conocer las particularidades del grupo al cual serán dirigidos los contenidos. Por consiguiente, era fundamental establecer las necesidades de los estudiantes de los cursos de FOA nivel A1 de la Facultad de Humanidades de la Universidad, qué tipo de recursos esperan los estudiantes en un entorno virtual de aprendizaje y cuáles temáticas podrían abordarse. Para lo anterior, hicimos una encuesta estructurada y observaciones no participantes. Con estas herramientas se recogieron datos demográficos, percepción sobre desempeño, uso de tecnologías y temas de interés. El grupo objeto de estudio contaba con 31 matriculados, de los cuales 26 respondieron la encuesta. Según los resultados, los estudiantes tenían entre 18 y 33 años; el 53.8% de estudiantes se identificó como hombres, el 38.5% como mujeres, el 1.8% como hombres trans y el mismo porcentaje como hombres cisgénero. El 35.8% estudiaba y trabajaba, mientras que el 61.5% solamente estudiaba.

En cuanto a la percepción sobre el desempeño en actividades en la lengua francesa, más de la mitad de los estudiantes se consideraban buenos y regulares, siendo estos la mayoría. Pocos estudiantes se catalogaron como excelentes y malos. Retuvimos que se debía proponer material educativo complementario virtual teniendo en cuenta las actividades en las que la mayoría de los estudiantes se autodenominaban regulares, en este caso la escritura y el habla. En lo que concierne al uso de tecnologías, la mayoría de los encuestados indicaron que estas herramientas se utilizaban frecuentemente en las clases de francés. Un número menor de estudiantes manifestó preferir actividades presenciales como los clubes de conversación, tutorías, cinemaforos e interacción con hablantes de la lengua. Respecto a las temáticas que a los estudiantes les gustaría trabajar de manera independiente desde una plataforma virtual, se encontraron temas de historia, ciencia, ingeniería, teatro, educación inclusiva y literatura. En relación con las actividades que les gustaría desarrollar desde dicha plataforma, algunos estudiantes señalaron ejercicios de escucha, de pronunciación, diálogos, juegos, traducción, poemas y ejercicios de opción múltiple. Después de explorar los intereses y las percepciones de desempeño de los estudiantes, se pasó al diseño del material.

4. Diseño del material educativo

En esta etapa se desarrolla el diseño conceptual para la construcción del OVA, independientemente de la plataforma de desarrollo. Para el módulo se concibió una sección introductoria en donde se explica en qué consiste y cómo usarlo, seis secciones de actividades y una sección de créditos. Las actividades están divididas en cuatro secciones. La primera, llamada *Objectifs*, contiene los objetivos de aprendizaje de la unidad didáctica; la segunda, llamada *Préparation* (pre-tarea), acerca al estudiante al tema propuesto y activa sus conocimientos previos; la tercera, llamada *Réalisation* (tarea), propone una lectura relacionada con las ciencias humanas y sociales y ejercicios a partir de ella. Por último, la cuarta sección, llamada *Transfert* (post-tarea), pone en

práctica lo aprendido, en las secciones anteriores, proponiendo al estudiante la realización de escritos o producciones audiovisuales como registros de opinión, párrafos argumentativos, mapas mentales, entre otros. Para la realización de las seis unidades didácticas, se seleccionaron los siguientes artículos:

- *La guerre de l'eau à Cochabamba*: un artículo que permite abordar una de las más grandes problemáticas sociales en América Latina: la explotación de los recursos naturales. También da respuesta al interés por temas históricos y sociales que mencionaron los estudiantes encuestados. Es un tema transversal susceptible de interesar a los estudiantes de Historia, Geografía, Ciencias Sociales y Trabajo Social.
- *Indignez-vous*: un texto dirigido a los estudiantes de Filosofía e Historia. Stéphane Hessel, desde una perspectiva filosófica e histórica, plantea dos visiones de la historia: una en donde se evalúa la idea de progreso y la otra en donde todo se resume en hechos catastróficos.
- *La vie de Voltaire*: esta lectura aborda la biografía del filósofo, tema articulado con el currículo de primer nivel de los cursos de francés extracurricular.
- *Une journée avec Pedro Almodovar*: una entrevista en la que el escritor y director de cine cuenta la rutina de un día suyo. Este tipo de documento le interesa en mayor medida a los estudiantes de Literatura y Español y Filología, pues se aborda no solamente la rutina como tema principal, sino también el cine y la escritura como proceso social.
- *Violences mâles*: es un artículo dirigido especialmente a los estudiantes de Trabajo Social y de Ciencias Sociales, pues en sus perfiles profesionales y en el pensum de sus programas se espera profundizar en problemáticas como la violencia de género. Esta actividad, de interés general, invita a los estudiantes a repensar comportamientos violentos y a deconstruir la normalización y la naturalización de otros comportamientos.
- *Les musiques toujours*: lectura dirigida a todos los programas de la Facultad de Humanidades. La idea principal es reconocer la influencia de la música africana y cómo esta ha ayudado a combatir el racismo a través de sus letras y de sus ritmos.

Después de hacer la selección de lecturas, se pasó a la planeación de las actividades, teniendo cuidado de hacer revisar cuidadosamente por expertos desde los primeros bocetos, así se evitan errores no solamente en la lengua meta (francés), sino también en aspectos didácticos y pedagógicos. Para cada lectura, lo primero que hicimos fue seleccionar los marcadores textuales (palabras claves, vocabulario, cognados, tiempos verbales, conectores y referentes). Posteriormente, establecimos los objetivos de la actividad teniendo presentes los programas de los cursos de francés extracurricular, metas realistas y conectadas con las necesidades de los aprendices.

Una vez analizado el texto y definido los objetivos, se pasó a la *Préparation*. Por una parte, se establecieron preguntas abiertas con el propósito de estimular los conocimientos previos de los estudiantes. Por otra parte, se diseñaron preguntas de selección múltiple de definiciones generales. Se utilizaron también imágenes y vídeos para que los aprendices formularan hipótesis sobre la lectura. Después, pasamos a la *Réalisation*. El propósito de esta etapa es llevar al estudiante a explorar de una manera más amplia la lectura, haciendo uso de estrategias como la lectura detallada y analizando, en muchos casos, párrafo por párrafo. Hay preguntas generales de opción múltiple sobre qué tipo de lectura es, quién es el autor, cuál es propósito, dónde pasó; hay preguntas

que requieren deducción de significados de términos o de siglas y otros preguntas que apuntan más a lo gramatical, como es la descomposición de palabras: prefijos, raíces, sufijos, entre otros. También, se construyeron preguntas de falso o verdadero y de arrastrar y soltar. Finalmente, en *Transfert*, se plantearon preguntas que exigen retomar elementos aprendidos a lo largo de la actividad didáctica para aplicarlos al producto esperado de la tarea. Una vez terminado el diseño de la actividad, se pasa al montaje en la plataforma *Moodle* del Campus Virtual.

5. Montaje del material educativo

Esta fase es también llamada *Construcción* (Medina y López, 4), consiste en el montaje de unidades didácticas al entorno virtual de aprendizaje y se divide en dos subfases: desarrollo de los recursos y adecuación al estándar del OVA, que en nuestro caso ya estaba establecido por el proyecto *Virtual Complementary Activities for EAP - ESP Courses*. Este proyecto utiliza la plataforma *Moodle 3.5* del Campus Virtual de la Universidad del Valle y sería la misma plataforma para el material aquí propuesto.

El primer paso del montaje fue ingresar la introducción del módulo y la macroestructura con los seis nombres de las actividades y sus cuatro etapas respectivas pensadas como botones 1, 2, 3 y 4 (*Objectifs, Préparation, Réalisation* y *Transfert*) y los créditos (ver figura 1). Estas unidades didácticas, conocidas en *Sciences Humaines I* como actividades, están conformadas por ejercicios diversos: preguntas abiertas, de emparejamiento, falso o verdadero, arrastrar y soltar, organizar cronológicamente, opción múltiple con única respuesta, opción múltiple con varias respuestas, entre otros. Por último, las lecturas del módulo fueron creadas en el programa de licencia libre *Exelearning* y cuentan con un estilo, un *banner* y un audio grabado por una persona francohablante, además de diversas secciones con marcadores textuales (ver figura 2).

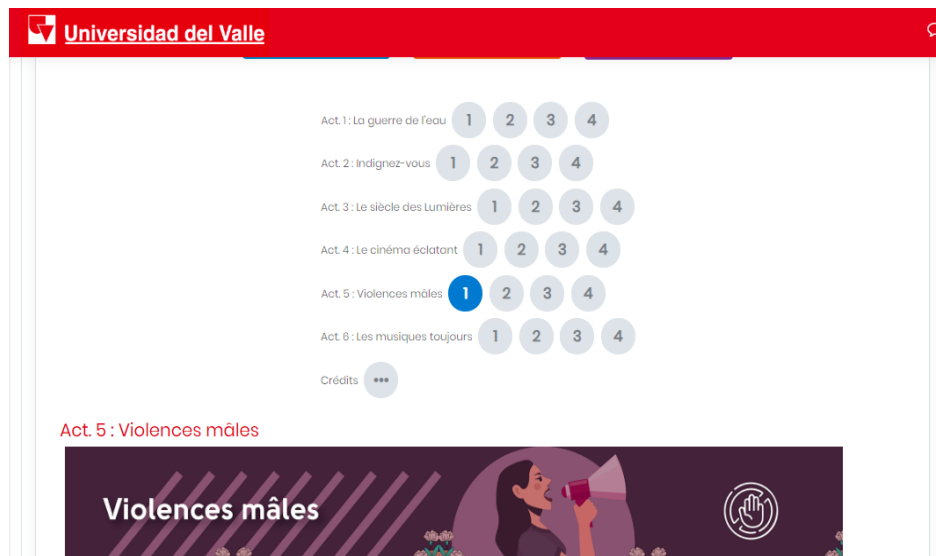


Figura 1. Estructura del módulo, 2020.

The screenshot shows a digital learning interface. At the top, there's a header 'Les musiques toujours' with a logo of a trumpet. Below it, a sub-header 'Lisez et écoutez' is followed by the main title 'Les grandes familles musicales Les musiques noires'. A video player shows '0:00 / 4:49'. Navigation tabs include 'Mots clés', 'Vocabulaire', 'Mots transparents', 'Présent', 'Connecteurs', and 'Référents'. The main content area features a photograph of a man playing a saxophone. To the right of the photo, there are two numbered text blocks. Block (1) discusses the energy and call to 'transe' in blues music, with a definition: 'La transe. Nom féminin. Inquiétude très vive, peur accompagnée d'angoisse à l'idée d'un danger proche. Par exemple : je suis dans une transe épouvantable pour le tango que mon père écoutait.' Block (2) discusses rhythm and blues, mentioning 'cuvres' and 'chœurs'.

Figura 2. *Les grandes familles musicales, Les musiques toujours*, 2020.

El montaje del módulo se hizo de forma escalonada, se revisaron las unidades didácticas a medida que se iban montando y, paralelamente, se grabaron en audios las lecturas. En varias ocasiones, tuvimos que volver a los primeros bocetos, considerar mejoras y perfeccionar detalles relacionados con gramática, puntuación y consignas. Habiendo revisado por completo *Sciences Humaines I*, se dio paso a la evaluación.

6. Evaluación del material educativo

En la fase de evaluación pedagógica se determina si las características del enfoque educativo seleccionado se están cumpliendo satisfactoriamente (Medina y López, 4). La evaluación del módulo se llevó a cabo por medio del pilotaje de varias de las actividades y de una encuesta de satisfacción. El pilotaje hizo parte del trabajo independiente de los estudiantes, con un valor de 10% en la nota final en los cursos respectivos, y se realizó en el período académico 2020-II. Se contó con la participación de 45 estudiantes distribuidos en tres cursos de francés extracurricular: dos nivel II y uno nivel III. Se evaluaron cuatro actividades guiadas por los docentes de francés en la primera parte del semestre. La actividad 1. *La guerre de l'eau* la desarrolló el grupo de Francés III, la actividad 2. *Indignez-vous* la implementó un grupo de Francés II y, finalmente, las actividades 3 y 4. *Le siècle de Lumières* y *Le cinéma éclatant* las puso en práctica el otro grupo de Francés II. En dicho pilotaje, los estudiantes recibieron notas cualitativas correspondientes a las preguntas abiertas y notas cuantitativas para las preguntas cerradas de opción múltiple, de arrastrar y de soltar, entre otras. Además, se identificaron aspectos a mejorar y recomendaciones.

En cuanto a lo pedagógico, se destacaron el aprendizaje basado en tareas y la modalidad de aprendizaje mixto. Estos dos elementos favorecen la adquisición de lenguas, pues en las tres etapas *Préparation, Réalisation y Transfert*, los estudiantes de francés mostraron alta comprensión y buenos resultados en los ejercicios. En cuanto a la modalidad mixta, se destaca que los profesores involucraron en sus clases el material complementario articulado con los contenidos del programa. Siendo *Sciences Humaines I* un módulo virtual, los docentes lograron utilizarlo en sus clases y fuera de ellas, esto permitió que los aprendices estuvieran en contacto con lecturas de carácter científico, acentos diversos de francohablantes y, muy importante, lograron abordar la lengua en contenidos pertinentes para sus áreas de conocimiento. La vinculación del módulo al curso parece fundamental para incrementar la participación por medio de actividades sociales, es decir, desarrollar intervenciones y realizar comentarios que impliquen la reflexión, como los foros y los debates (Ontoria, 2014, 918-919).

La encuesta de satisfacción fue respondida por 27 estudiantes de los 45 participantes en la prueba piloto. De acuerdo con las respuestas sobre funcionalidad, la mayoría de estudiantes estuvieron totalmente de acuerdo en que los objetivos del módulo estaban adecuadamente planeados y era posible realizarlos. El comportamiento fue similar para la pregunta sobre la concordancia entre los objetivos y el nivel del material complementario. Además, más de la mitad de los estudiantes indicaron estar totalmente de acuerdo en que este tipo de módulos promueve el desarrollo, la iniciativa y el aprendizaje autónomo. En relación con las imágenes, ilustraciones, vídeos y fotografías, los estudiantes estuvieron muy de acuerdo en que estos elementos aportan significativamente a la comprensión de las temáticas tratadas en el módulo. En cuanto a la plataforma, los encuestados manifestaron que la velocidad de ejecución de las actividades del módulo fue rápida y se comportó de igual forma en distintos dispositivos, además de otros comentarios elogiosos sobre las funciones y la variedad en el diseño de los ejercicios. Considerando la usabilidad, todos los estudiantes indicaron estar muy de acuerdo con el carácter complementario del material, pues les ayudó a profundizar en temáticas abordadas en clase. En cuanto a la facilidad de aprendizaje, los encuestados dijeron que la estructura de presentación de los contenidos era consistente y coherente en toda la actividad, esto ayuda a reafirmar la importancia de aplicar el enfoque basado en tareas como eje central del diseño pedagógico. Finalmente, más de la mitad de los estudiantes apreció que se especifiquen requerimientos técnicos para la realización de algunos ejercicios en el módulo, por ejemplo: utilizar audífonos en un audio o podcast, seguir determinados enlaces para abrir las lecturas o visualizar imágenes.

Es importante precisar que debido a la pandemia COVID-19 y a la migración a la enseñanza mediada por tecnología, el módulo diseñado en esta propuesta fue una alternativa muy oportuna para el estudio de la lengua por parte de los estudiantes. El diseño de material educativo complementario asistido por tecnología había sido poco explorado en este contexto universitario y este tipo de materiales es de gran interés para el desarrollo y para el ejercicio de la autonomía de los estudiantes.

Para acceder a *Sciences Humaines I*, ingrese al siguiente enlace: <https://sciences-humaines-i.000webhostapp.com/>. Estando allí, podrá visualizar la siguiente (figura 3). Dé clic en material complementario e ingrese como usuario: virtualcomplementary y como contraseña: 123456.

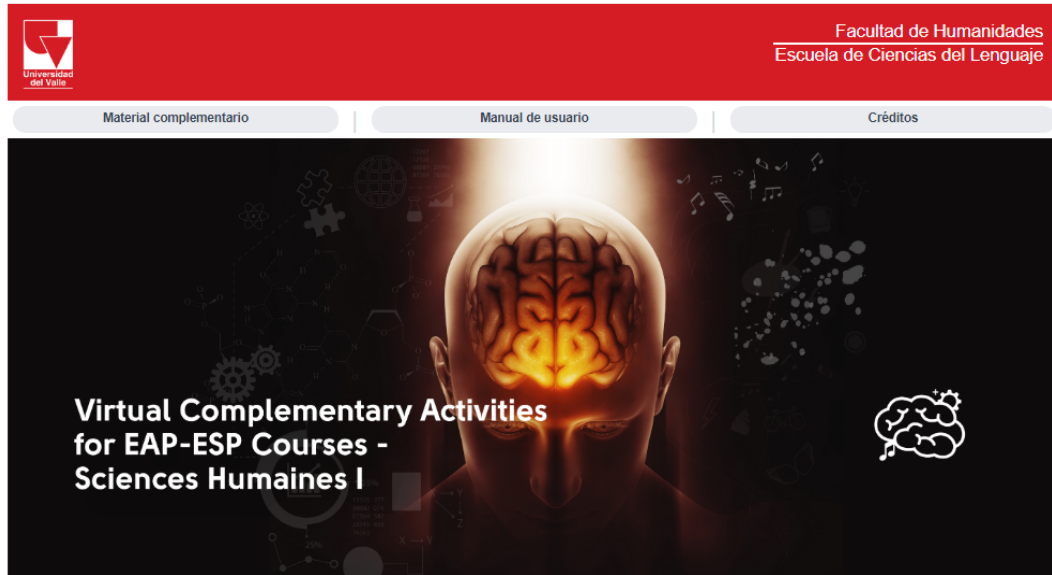


Figura 3. Acceso al material complementario Sciences Humaines I, 2020.

7. Conclusiones y recomendaciones

La enseñanza mediada por tecnología, a la que nos apresuró la emergencia sanitaria por COVID-19, resaltó la urgencia de integrar otro tipo de materiales en las clases de FLE y subrayó la necesidad profesional de destrezas en el manejo de las TIC para diseñar material educativo virtual. La metodología LOCOME, utilizada para el desarrollo de nuestro módulo, es una alternativa práctica para el desarrollo de OVAs. Esta metodología permitió responder a las necesidades identificadas para el diseño de materiales porque guía paso a paso al docente diseñador sin dejar de ser flexible, lo que posibilita corregir errores y mejorar el producto durante su construcción.

Aunque la tecnología brinda múltiples posibilidades y la metodología LOCOME resulta eficiente, el conocimiento pedagógico y didáctico del docente es indispensable en todas las fases del desarrollo del material. Le corresponde al docente definir qué se quiere diseñar, cómo, bajo cuáles principios pedagógicos y didácticos, para qué estudiantes y en qué contexto educativo. La adecuación y pertinencia del material complementario en relación con el curso promueve el paso de lo presencial a lo virtual y se convierte en andamiaje para el ejercicio del aprendizaje autónomo.

Asimismo, los maestros deben contar con destrezas de diseño o, en su defecto, tener el apoyo de diseñadores gráficos, ilustradores, ingenieros en sistemas o un departamento especializado en publicidad, como la Dirección de Nuevas Tecnologías y Educación Virtual - DINTEV en el caso de *Sciences Humaines I*. Además, cuando se diseña este tipo de materiales, hay que tener presente la literacidad digital necesaria para su uso, no solamente por parte de los estudiantes, sino también de los demás colegas. En la medida de lo posible, hay que brindar asesorías sobre cómo acceder al material y a los campus virtuales, es una buena opción crear manuales de usuario y videotutoriales para guiarlos.

Bibliografía

- Belloch, Consuelo. *Entornos Virtuales de Aprendizaje*. Unidad de Tecnología Educativa, Universidad de Valencia, 2018.
- Boneu, Josep. *Plataformas abiertas de e-learning para el soporte de contenidos educativos abiertos*. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, Vol.4, nº1, 2017.
- Bravo, Rosa. *Diseño, construcción y uso de Objetos Virtuales de Aprendizaje OVA*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Pasto, Colombia, 2016.
- Canquíz, Liliana e Inciarte, Alicia. *Metodología para el diseño de perfiles académico-profesionales basados en el currículo por competencias*. Comisión Central de Currículo. Universidad del Zulia. Venezuela, 2006.
- Malo, Cristina y Pascual Lorena. Capítulo En Jiménez, Rosa. *Los temas transversales en la clase de inglés* (pp. 91-101), 8: Los temas transversales a través de la lectura y escritura de una lengua extranjera. Navarra, España: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura, 1997.
- Martí, José. *Aprendizaje mezclado (B-Learning). Modalidad de formación de profesionales*. Universidad de la Habana, Cuba. Revista Universidad EAFIT. Vol. 45. No. 154. 2009. pp. 70-77, 2009.
- Medina, Manuel y López, María. *LOCOME: Metodología de Construcción de Objetos de Aprendizaje*. Actas del III Simposio Pluridisciplinar sobre Diseño, Evaluación y Descripción de Contenidos Educativos Reutilizables (SPDECE). Universitat de Oviedo y REDAOPA. Oviedo, España, 2016.
- Morales, Sandra y Ferreira, Anita. *La efectividad de un modelo de aprendizaje combinado para la enseñanza del inglés como lengua extranjera: estudio empírico*. RIA. 2008, vol. 46, n. 2, pp. 95-118. Universidad de Concepción, 2008.
- Nunan, David. *Task-based Language Teaching*. Cambridge University Press, 2004.
- O'Malley, Michael y Chamot, Anna. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge, England. Cambridge University Press, 1990.
- Ontoria, Mercedes. *La plataforma Moodle: características y utilización en ELE. La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI. XXIV Congreso Internacional ASELE*. Università degli Studi di Perugia, 2014.
- Sección de EAP/ESP. *Reestructuración del componente curricular de idiomas extranjeros en programas de pregrado*. Escuela de Ciencias del Lenguaje. Facultad de Humanidades. Universidad del Valle, 2015.
- Torres, Sebastián y Ortega, José. *Indicadores de calidad en las plataformas de formación virtual: una aproximación sistemática*. Etic@net, Universidad de Granada, 2003.
- Willis, Dave y Willis, Jane. (2007). *Doing Task-Based Teaching*. Oxford University Press, 2007.
- Willis, Jane. *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman ELT, 1996.