

El proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos ubicuos y universitarios. Tres estudios de casos

The teaching-learning process in ubiquitous and university contexts. Three case studies

Ana Setián Burgues, Ana Nobre

Universidade Aberta

E-mail: aburges@uab.pt; ana.nobre@uab.pt

Antonio Chenoll

Universidade Católica Portuguesa

E-mail: a_chenoll@fch.lisboa.ucp.pt

Resumen

En este trabajo se pretende identificar los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras que mejor se adapten a diferentes entornos educativos- ya sea presencial u online- con el objetivo de observar cómo la optimización de diferentes estrategias metodológicas puede resultar en la optimización del aprendizaje. Para este propósito, identificamos la construcción de ambientes de aprendizaje que se han llevado a cabo, por un lado, en un entorno on line (Universidade Alberta) y, por otro, en uno presencial enriquecido digitalmente (Universidade Católica Portuguesa). De esta manera, proponemos un diseño metodológico basado en la adaptabilidad tanto de los componentes cognitivos de los alumnos como del contexto en el que se produce el aprendizaje. Se apuesta a la diversificación no sólo de contenidos, sino también de las diferentes maneras de entender el aprendizaje.

Palabras clave: Aprendizaje informal; redes sociales; gamificación; lengua extranjera; adaptabilidad.

Abstract

In this article, we aim to identify the components of the learning-teaching process for foreign languages that better adapt themselves to different teaching environments (face-to-face and online) with the objective of observing how the optimization of different methodological strategies can result in the optimization of learning. Likewise, we will identify some of the learning environmental constructions that have been carried out in a completely “online” environment (Universidade Alberta) as well as in a face-to-face but digitally enriched context (Universidade Católica Portuguesa). In this way, we propose a methodological design based on the adaptability of both the cognitive components of the students and the context in which learning takes place. It is committed to the diversification not only of contents, but also of the different ways of understanding learning.

Key words: Informal learning; social networks; gamification; foreign language; adaptability.

Fecha de recepción: Marzo 2017 • Aceptado: Mayo 2017

SETIÉN BURQUES, A.; NOBRE, A. Y CHENOLL, A. (2017). El proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos ubicuos y universitarios. Tres estudios de casos *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 14 (8), pp. 123-135.

Introducción y estado de la cuestión.

Desde los primeros métodos que podemos considerar como científicos -como el audio-lingual basado en la percepción auditiva de la lengua, pasando por los modelos cognitivistas como el innatismo, el constructivismo y el generativismo- hasta el modelo comunicativo empleado por la Unión Europea a través del Consejo de Europa en su Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas (2001); todos han intentado construir una metodología que optimice el aprendizaje a gran escala y han realizado aportes significativos a nuestra manera de entender el aprendizaje de una lengua extranjera.

En contraste, y a pesar de ser una teoría lanzada a mediados de los años 90, existe actualmente una tendencia que se resigna a la imperfección de los métodos y basa su actuación en la mezcla de las diferentes teorías de adquisición. En contraposición con el enfoque comunicativo -basado no en el método en sí, sino en el objetivo fundamental de una clase de lenguas extranjeras- la metodología de Kumaravadivelu centra su atención en cómo podemos aprovechar todas las herramientas que los diferentes métodos nos han ofrecido con el objetivo de adaptarnos no a un sólo grupo de estudiantes, sino a cada uno de los aprendientes que tenemos dentro de un grupo. De esta manera, y nutriéndose de las diferentes teorías sobre los estilos de aprendizaje, es el docente quien se debe adaptar a las diferencias de los alumnos y no al contrario. Al proponer tareas o ejercicios de muy diversa índole, aseguramos que estamos cubriendo los diferentes modos de entender la lengua.

Por otra parte, a finales del siglo XX y principios del XXI, se vivió una revolución que marcaría no sólo nuestra manera de actuar en una clase, sino también la forma en que entendemos la distribución de la información. Los ordenadores, Internet y las redes sociales han cambiado los modos a través de los cuales interactuamos, el acceso a la información y, sobre todo, la posibilidad de protagonizar como usuario un foco de información productivo. Actualmente, existe la posibilidad de ser productores de información, además de consumidores de información. Es lo que se ha denominado prosumer. Este término, neologismo nacido de la combinación entre los anglicismos de *producer* y *consumer* y nacido como una idea económica (McLuhan y Nevitt, 1972), ha sido trasladado al ámbito del comportamiento en redes sociales, al de la educación y al del aprendizaje. Según Reig, prosumer “es un término que describe a los nuevos usuarios, a la vez consumidores y productores de determinados contenidos, productos, servicios, gracias al abaratamiento de los medios de producción.” (2012:33) En otras palabras, con las condiciones actuales de la sociedad digital, el usuario puede tanto consumir información, como producirla. Si bien es cierto que el porcentaje real de productores es bajo en relación con el de los consumidores, la importancia reside en la facilidad para poder producir contenidos. Este concepto será clave, como veremos más adelante, para la justificación de las diferentes teorías comunicativas en lo que respecta al aprendizaje de lenguas, ya que gracias a la web social o web 2.0, se abrió otra vía de producción y adquisición de las lenguas extranjeras a través de un saber-hacer de modo más significativo. Se dio un paso más hacia la evolución de por qué aprendemos una lengua, dónde la usamos y para qué la usamos.

No obstante, para que el rol de prosumer pueda tener éxito, necesitamos unos usuarios que se sientan cómodos en la producción y en el consumo de información en lengua extranjera dentro de un contexto digital. Uno de los primeros en delimitar las necesidades de los usuarios fue Prensky

(2010; 2012) al distinguir entre nativos digitales e inmigrantes digitales. Consideramos, junto con Adell (2010), que esa clasificación fue oportuna, si atendemos al momento de transición entre comportamientos analógicos y digitales en que se produjo, no obstante, presenta algunos problemas de ajuste a la realidad. Al respecto, recuperamos el planteo de White (2011) quien señala que no es el aspecto generacional el que determina la diferencia entre quienes manejan habilidades de producción e interpretación de manera natural y quienes no, sino que está dada por el interés y la adaptabilidad al contexto digital actual. En otras palabras, podemos considerarnos más cercanos a los residentes digitales o a los visitantes digitales según el nivel que hayamos alcanzado en lo que respecta a las habilidades como prosumers. Por lo tanto, sería un gran error pensar que los aprendientes o alumnos, por el hecho de pertenecer a una determinada generación, tendrían las habilidades suficientes tanto productivas y receptoras así como de procesamiento de información en ambientes digitales para desarrollar las habilidades lingüísticas en un entorno online y multimedia. En definitiva, debemos realizar un diagnóstico de las habilidades digitales de nuestros alumnos con el objetivo de repararlas o adaptarnos a ellas en caso de que sea necesario.

La normalización del uso de Internet gracias, en gran medida, a los dispositivos móviles ha afectado de manera directa al funcionamiento de las prácticas pedagógicas así como ha supuesto un elemento ineludible en cualquier perspectiva pedagógica que se postule como tal. Así, lejos de las primeras prácticas didácticas de Papert (1980) a través de ordenadores, hoy en día no sólo disponemos de elementos multimedia que nos ayuden a entender visualmente los contenidos propuestos, sino que también podemos crear redes de aprendizaje -tanto formales como informales- en las que el conocimiento se disemina con mucha facilidad. Por otra parte, el hecho de acceder a la información tan rápidamente, favorece la focalización no ya en los contenidos, sino en las herramientas que posibilitan la autonomía en el aprendizaje como la optimización en la búsqueda de la información o el desarrollo de habilidades procedimentales. Así, por ejemplo, el papel del docente deja de ser el de fuente de conocimiento y se transforma en un rol más productivo como facilitador o guía del aprendizaje de sus discentes (Collazos, Guerrero, y Vergara, 2001; Salinas, De Benito, y Lizana, 2014). Otro de los aspectos que la incursión en las tecnologías de la información facilitó, ha sido la potencialización del aprendizaje informal a través, no sólo de Internet, sino fundamentalmente de su adaptación a los dispositivos digitales y su conectividad a redes de alta velocidad. Este hecho ha ayudado a que la información sea lo suficientemente rápida como para consultarla en cualquier momento o que simplemente le llegue al usuario de manera continuada a través de aplicaciones de redes sociales, periódicos, página web o cualquier otro tipo de canal. En este sentido, con una disciplina como la enseñanza de lenguas extranjeras, esta potencialización de la conectividad de los alumnos, resulta especialmente interesante ya que podemos unir dos tipos de enseñanzas efectivas como son las directas y las indirectas. Entendidas las primeras como una enseñanza instructiva (clases presenciales o LMS) y las segundas como una enseñanza libre (redes sociales, periódicos, música, etc.). En definitiva, no es demasiado arriesgado pensar que una de las disciplinas que más se ha beneficiado del aumento de la conectividad es, sin duda, la enseñanza de las lenguas extranjeras. Si enfocamos de manera lógica las herramientas de las que disponemos, tendremos a nuestro alcance un abanico bastante amplio de posibilidades que se adaptan especialmente a la visión productiva, funcional, significativa y actante del aprendizaje de lenguas extranjeras, incluso en lo que a la competencia oral se refiere (Nobre y Cardoso, 2015).

Por otra parte, en lo que respecta a las prácticas pedagógicas que se concretizan en cursos online o tecnológicamente enriquecidos, debemos destacar el aumento significativo de prácticas con un alto nivel de gamificación y la importancia del componente afectivo como clave para un aprendizaje sólido y significativo. A este respecto se considera gamificación como «the use of game design elements in non-game contexts» (Deterding, Dixon, Khaled, y Nacke, 2011). Este concepto de gamificación, de la misma manera que sucede con el concepto de prosumer, ha sido trasladado desde el campo de la economía y la publicidad hacia el de la educación como estrategia afectiva para el aprendizaje. Desde el punto de vista didáctico, encontramos cómo la gamificación puede aumentar el nivel de implicación del alumno al resolver una tarea significativa y obtener una recompensa cognitiva que le ayude a continuar el proceso de aprendizaje. Obviamente, como demuestran algunos estudios como el de Hamari et al, (2014), pasar de la idea a la concreción metodológica, resulta dispar en cuanto a resultados concretos. Lo mismo sucede con la práctica del llamado flipped classroom o clase invertida en que los resultados dependen en gran medida de la puesta en acción, del tipo de alumnos con los que nos encontremos o del tipo de clase invertida que concretemos (Bishop y Verleger, 2013).

Por otra parte, y enlazando con las características del flipped classroom, en lo que respecta al aprendizaje como lugar, se observa la consolidación de los métodos que incluyen un aprendizaje ubicuo ya sea antes, durante o después de las clases presenciales, siempre y cuando éstas existan. En este sentido, el uso de las redes sociales como elementos de conexión a las clases presenciales o como apoyo en las mismas es una práctica relativamente afianzada en el área de las lenguas extranjeras, debido a los múltiples beneficios que proporciona desde el punto de vista de la conexión con la realidad cultural, con los contenidos impartidos en la clase presencial y con el componente afectivo en el alumno.

Consideramos que cualquier radicalización de las posturas en lo que respecta a la didáctica (desde el punto de vista de la metodología puesta en práctica, axiomas o generalizaciones) puede llevar al docente al fracaso en la optimización del proceso de aprendizaje. Es en este sentido, que apostamos por la diversificación no sólo de los contenidos, sino también de las diferentes maneras de entender el aprendizaje. Éste debe estar basado en la comunicación ubicua y, en la medida de lo posible, en la adaptabilidad tanto de los componentes cognitivos de los alumnos como del contexto en el que se produce el aprendizaje.

Es por ello que, a continuación, exponemos los métodos llevados a cabo en dos ambientes de aprendizaje diferentes, para dar cuenta de sus implicaciones didácticas y hacer explícitas las cualidades de cada uno al llevar a cabo un proceso de adaptación digital según las necesidades de los alumnos tanto en lo que se refiere a un ambiente personal de aprendizaje (PLE en sus siglas en inglés) como a las necesidades particulares de cada tipo de alumno con el objetivo de optimizar el aprendizaje.

Material y Métodos

Seguidamente, presentamos tres maneras de adaptar las herramientas disponibles a la práctica docente dependiendo del contexto en que nos encontremos. Por un lado, exponemos la metodología llevada a cabo en un curso presencial de lenguas extranjeras, enriquecido digitalmente a través de un LMS y de las redes sociales gestionadas con fines didácticos, en la que analizamos la perspectiva de los

usuarios de este curso sobre los diferentes usos del ecosistema utilizado. Por otro lado, estudiamos este mismo sistema pero implementado en dos cursos completamente online en los que se usa un LMS, las redes sociales y técnicas de gamificación.

Curso completamente online

En primer lugar, describimos la metodología y el contexto educativo que caracterizan a las asignaturas de Español Lengua Extranjera que integran la oferta formativa en las licenciaturas de Historia y Humanidades de la Universidade Aberta de Lisboa. Estos cursos, completamente online, pretenden ofrecer una alternativa a la enseñanza presencial oficial. Basados en el aprendizaje formal, están destinados y adaptados a cualquier tipo de alumno, sea cual sea su nivel de dominio tecnológico (visitante o residente digital). Apoyándonos siempre en la premisa de que es el profesor el que debe adaptar su metodología a las necesidades y antecedentes educativos del discente (Chenoll, 2008), la universidad ofrece un curso de ambientación a la plataforma de trabajo (Moodle) previo al inicio del cursado. En dicho curso, se hace hincapié en las herramientas de las que, como alumnos, deberán disponer para el correcto aprovechamiento de las clases y sus contenidos (ordenador, acceso a Internet, un micrófono, entre otros). A partir de este contexto, es labor del profesor evaluar el nivel de dominio tecnológico de sus alumnos con el fin de asegurar, en la medida de sus posibilidades, el éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, las asignaturas de español se dividen en tópicos que equivalen al número de semanas de trabajo por semestre. Cada semana se propone el trabajo formal de contenidos concretos a través de la realización de actividades y/o tareas posibilitadoras que de forma gradual lleven al alumno a la sistematización del contenido, ya sea éste de carácter formal o comunicativo. Estas actividades fomentan la consolidación de las distintas destrezas (expresión oral/escrita; comprensión lectora/oral; interacción escrita), de tal manera que, llegado el momento, el alumno sea capaz de realizar una tarea final (de índole comunicativa) que supone la puesta en práctica de los contenidos programáticos. En definitiva, que pase de aprendiz a usuario de la lengua.

Para fomentar el desarrollo de las destrezas orales y de comprensión (expresión oral y comprensión auditiva) y trabajar el componente socio-afectivo del alumno (con la intención de mitigar la ansiedad que puede provocar el enfrentarse a un nuevo contenido en un entorno de aprendizaje diferente al habitual), se elaboran vídeos de presentación de cada sesión en los que se ponen de manifiesto las líneas de trabajo semanal, los objetivos didácticos y las actividades que posibiliten la consecución de dichos objetivos. Además, se especifica el tiempo estimado de trabajo semanal y el método de evaluación de las tareas. Por ejemplo, durante la primera semana del curso del nivel inicial Español I, se propone la adquisición de los siguientes contenidos (divididos en contenidos léxicos, gramaticales y funcionales): el alfabeto y los sonidos del español; los números; los gentilicios; la conjugación de los verbos «ser», «llamarse» y «tener» en presente de indicativo y los saludos. La función comunicativa que se pretende adquirir es la de presentarse al resto de la clase y el tiempo de trabajo estimado es de tres horas semanales. La evaluación está centrada en la elaboración de un pequeño texto de presentación previamente practicado en uno de los foros de la asignatura y que ha recibido el feedback del resto de compañeros del aula virtual. Este texto se puede entregar en formato escrito, en audio o en video. A modo de ejemplo, podemos observar el siguiente trabajo escrito por un alumno:

«¡Hola! ¡ Buenas noches!

Me llamo Susana, tengo cuarenta y un años y soy de Vila Nova de Gaia, una ciudad en el litoral norte de Portugal, mismo al lado de Porto, la segunda mayor ciudad de Portugal.

Tengo una hija, de nueve años.

Trabajo en la aduana, en la importación de mercancías (cobrando tasas y controlando los aspectos de seguridad). Es un trabajo importante pero a veces difícil.

Me gusta mucho leer, estar con la familia y amigos y caminar en la montaña, en especial en el otoño. ¡Me encantan las colores de otoño!

También me gustan las lenguas y ahora estoy inscrita en la carrera de História porque creo que para perceber bien el presente es necesario conocer bien el pasado.

¡Cordiales saludos! »

Susana

Esta tarea, facilitada por las actividades previas disponibles en la plataforma que posibilitan su realización a través del trabajo específico de los contenidos gramaticales y funcionales necesarios para la elaboración del texto objeto de evaluación, se entrega a través de la herramienta Tarea y recibe una evaluación individual y personalizada:

«¡Hola! ¡Buenas noches!

Me llamo Susana, tengo cuarenta y un años y soy de Vila Nova de Gaia, una ciudad en el litoral norte de Portugal, mismo (JUSTO) al lado de Porto, la segunda mayor ciudad de Portugal.

Tengo una hija, de nueve años.

Trabajo en la aduana, en la importación de mercancías (cobrando tasas y controlando los aspectos de seguridad (SEGURIDAD). Es un trabajo, pero a veces difícil.

Me gusta mucho leer, estar con la familia y amigos y caminar en la montaña, en especial en el otoño. ¡Me encantan las (LOS. En español, las palabras que terminan en -OR son siempre masculinas. Por ejemplo: EL color; EL olor; EL amor; etc.) colores de otoño!

También me gustan las lenguas y ahora estoy inscrita en la carrera de História (HISTORIA) porque creo que para (ENTENDER) bien el presente es necesario conocer bien el pasado.

Cordiales saludos!,¡(UN SALUDO)!»

(Texto corregido por el profesor y enviado al alumno)

Como es obvio, los alumnos tienen acceso a los significados de los instrumentos de corrección. Por ejemplo, la mayúscula significa que ha habido una corrección por parte del docente.

Siendo que el proceso de enseñanza-aprendizaje en entornos online debe resultar tan completo como en cualquier otro entorno de aprendizaje, en las aulas de español se hace un uso pedagógico de la plataforma social Facebook como herramienta para el desarrollo de la competencia pragmática,

la competencia intercultural y la práctica de la interacción escrita. Por ejemplo, para desarrollar la competencia pragmática (en concreto, las fórmulas de cortesía tan necesarias para asegurar el éxito de una conversación) se ponen a disposición de los alumnos -a través de Facebook- algunas viñetas del conocido personaje Mafalda, que muestran cómo de una forma sintética, inductiva y llena de humor se pueden introducir, sin necesidad de teorizar, conceptos como los de imagen social, territorio o adecuación contextual (Grande Alija, 2005). Dichas viñetas dan pie para que se generen conversaciones online sobre el significado de los actos de habla entre los alumnos de diversos niveles de dominio. Además, permitimos la práctica informal de la interacción escrita que, en la mayoría de los casos, incrementa la motivación hacia la adquisición de la lengua meta. Asimismo, y al tratarse de un autor argentino, el trabajo con este tipo de material nos permite desarrollar la competencia cultural ampliando la información de carácter formal incluida en los contenidos del curso, en este caso, sobre otras variedades del español y sus particularidades lingüísticas (por ejemplo, el voseo característico del español de Argentina o Uruguay).

El uso de esta red social facilita la diversificación de recursos didácticos así como la integración del proceso de aprendizaje diario de cada aprendiz, haciendo que resulte más significativo y posibilitando el denominado aprendizaje informal (aprendizaje que se da de manera espontánea y como resultado de las diversas interacciones del individuo con todo lo que le rodea).

Dicho aprendizaje informal juega un papel fundamental en la creación e integración del entorno personal de aprendizaje en tanto que el alumno que adquiere un cierto nivel de autonomía y dominio de los contenidos es capaz de auto-gestionar su aprendizaje. Ya puede decidir qué quiere aprender, cuándo y cómo, y Facebook (entre otras redes sociales) fomenta la toma de decisión y control sobre el propio proceso.

Así, podemos concluir que la enseñanza online fomenta una mejor gestión del PLE en tanto que ofrece las herramientas precisas para tornar al aprendiente de lenguas extranjeras más independiente y consciente de su propio proceso de aprendizaje. El profesor crea un entorno virtual de aprendizaje que ofrece diversidad de recursos, de herramientas y el acceso a varias fuentes de información (Facebook, Twitter, Instagram, Soundcloud, etc.) poniendo a su alcance los elementos necesarios para la creación de un PLE.

Curso digitalmente enriquecido

Esta metodología se basa en las clases presenciales de Língua Espanhola impartidas en las licenciaturas y máster de la Universidade Católica Portuguesa de Lisboa desde el curso 2013-2014 hasta el 2015-2016. Estos son cursos presenciales con el apoyo de la plataforma Moodle ofrecida por la universidad. La dinámica del curso se basa en el trabajo tanto del aprendizaje formal como del informal. Por un lado, el aprendizaje formal se cubre tanto en las aulas presenciales como con la plataforma Moodle. Mientras que el aprendizaje informal se basa en las redes sociales de Facebook, Twitter, Instagram, con especial énfasis en la primera.

En ambos contextos, se explotan las habilidades más adecuadas para cada uno. Por ejemplo, en las clases presenciales, se aprovecha ese contacto personal y sincrónico para desarrollar la competencia de la producción oral libre e improvisada con juegos dinámicos y significativos. Asimismo, también

se hace un trabajo especial en la explicación de los contenidos gramaticales o léxicos que puedan suponer problemas en la comprensión de éstos o incluso, que puedan inducir a engaño. No en vano, en un ambiente presencial, este tipo de explicaciones sistemáticas se ven favorecidas por las propias características de la comunicación oral ya que permite no sólo observar las reacciones de los alumnos, como reformular la explicación si no parece que haya sido satisfactoria. No obstante, salvo por necesidades imperiosas, los ejercicios de práctica guiada (textos escritos, monólogos, comprensiones orales y escritas, ejercicios gramaticales, etc.) se realizan siempre en la plataforma Moodle. Consideramos que no estaríamos siendo coherentes con la optimización del aprendizaje si nos ocupáramos de estas competencias en la clase presencial. Efectivamente, uno de los ejes fundamentales de esta visión o reparto del lugar en donde se trabajan las competencias es distribuir según la optimización de resultados en cada ubicación.

Así, y de manera complementaria, se trabaja con las plataformas de redes sociales desde una perspectiva del aprendizaje informal. En ellas se distribuyen varios tipos de contenidos de carácter cultural en toda su extensión. Esta distribución de contenidos se realiza por dos motivos diferentes. En primer lugar, se distribuyen contenidos que informan sobre la actualidad o rasgos socioculturales de todo el ambiente hispano. Nos referimos principalmente a noticias de actualidad, series de televisión populares, viñetas, películas, etc. El objetivo de la distribución de este tipo de contenidos es el de penetrar en la cultura hispánica, de manera natural, en el ambiente personal de aprendizaje del alumno. Así, éste no tiene que buscar explícitamente estos contenidos, sino que se los encuentra en el momento de acceder a sus redes. En segundo lugar, existen otro tipo de contenidos que funcionan como un elemento de llamada a la memoria latente. Esto es, se distribuyen contenidos que de alguna forma tengan que ver con los contenidos vistos en las clases presenciales ese mismo día. Es decir, si en una clase presencial el contenido ha sido «Contar anécdotas» y se han expuesto algunos de los elementos lingüísticos necesarios para realizar esta tarea, en esa misma tarde se distribuye un contenido en el que, de manera visual o escrita, se utilice el pretérito indefinido. El objetivo de esta distribución no será, por tanto, el de informar al alumno un contenido nuevo, sino el de hacer una llamada al contenido latente visto poco antes.

Por otra parte, una de las funciones fundamentales de mantener una red social de las clases de lenguas extranjeras se basa en reforzar el componente afectivo aproximándose a la cotidianidad del alumno. En este tipo de intercambios podemos expresarnos más libremente y dar pie a una aproximación más personal a través del humor, a un contacto personal más cercano o incluso a la pertenencia a un grupo.

En definitiva, se trata de un curso que entiende el aprendizaje como un hecho holístico, ubicuo y adaptativo al alumno. Un curso que dinamiza un proceso de enseñanza con elementos directos e indirectos, formales e informales, que respeta el ritmo de adquisición del aprendiente, pero minimiza la sensación de soledad creando una red personal no sólo de manera presencial, sino también digital.

En los diferentes cuestionarios utilizados al final de cada semestre lectivo, los alumnos respondieron de manera opcional a una encuesta con preguntas específicas sobre las sensaciones que tuvieron al realizar este tipo de curso digitalmente enriquecido. El objetivo de la encuesta no es, obviamente, conocer el grado de aprendizaje en contrapartida con un curso pre-digital o analógico, sino conocer

hasta qué punto la creencia sobre el aprendizaje puede influir en este tipo de curso. Es decir, ¿existe una sensación de aprendizaje mayor en las clases presenciales o mediante las herramientas online y multimedia?

La encuesta fue realizada desde el curso 2012/2013 hasta el de 2015/2016 con un total de 104 respuestas válidas. Se han excluido de estos resultados los alumnos que no utilizaron las redes sociales de la asignatura por propia voluntad ya que, como hemos dicho, el uso de estas redes sociales no era obligatorio, a diferencia de lo que sucedía con la plataforma Moodle o con las clases presenciales, que sí lo eran.

La encuesta se dividió en el uso de las plataformas Moodle, Facebook y las clases presenciales de manera separada con preguntas comunes a todas y con otras específicas para cada una según el uso didáctico que se le otorgó y su propia idiosincrasia.

Seleccionamos las preguntas que tuvieron respuestas de relevancia para la demostración de nuestra tesis.

La primera que analizamos trata sobre la justificación del uso de las plataformas. En ella se preguntaba: «¿Cómo valorarías el uso para el aprendizaje de las diferentes plataformas?» La respuesta de los alumnos se inclinó claramente por el uso de la clase presencial como elemento optimizador del aprendizaje con un 51,6% de respuestas con la máxima puntuación (entre 1-5 siendo 1 «muy positivo» y 5 «nada positivo»).

Entre los diferentes usos dados a las diversas plataformas, en Moodle, los alumnos valoraron más el uso de elementos como ejercicios de comprensión de videos y audios (39,2%), entrega de trabajos online (43,1%) o entrega de trabajos escritos (52,9%); aunque hay una pequeña tensión con la valoración «Me ayuda a estudiar», en donde sólo el 23,5% dijo estar completamente de acuerdo con la afirmación. En Facebook fue muy valorado el contacto con el profesor y con los compañeros (55,6%), la actualización informativa (35,2%), el humor como recurso didáctico (38,9%) y la información cultural de la lengua meta (35,2%), siendo la experiencia general clasificada por un 48,3% como «Muy positiva» o «Positiva». De la misma manera, Facebook obtuvo un resultado en escala de un 49,5% como «Muy positiva» o «positiva» ante la pregunta sobre si esta plataforma le ha resultado positiva para aprender español.

En lo que se refiere a las clases presenciales, los alumnos valoraron la expresión oral (58,1%) y la consulta de dudas (46,8%) como los elementos más favorecedores del aprendizaje de las clases de español.

Al final de la encuesta se les pidió a los alumnos que eligieran entre las plataformas más adecuadas para aprender lenguas extranjeras. En esta pregunta, las clases presenciales se consideraron como el elemento menos valorado para eliminar con sólo un 2% de resultados, mientras que Moodle fue la segunda opción a eliminar 40,3% y Facebook resultó ser la más prescindible con un 58,1% de respuestas. En el mismo sentido, el 61,1% se manifestó a favor de eliminar Moodle frente a Facebook (38,9%), en el caso de tener que elegir entre ambos contextos para usar en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Podemos concluir, por tanto, que si bien el uso de las redes sociales o las plataformas LMS, en la enseñanza presencial, no es imprescindible desde el punto de vista de los usuarios; obtiene buenos niveles de aceptación desde el punto de vista didáctico y afectivo. Los aprendientes agradecen tener un puente directo con la cultura española a través de las redes sociales en el caso de Facebook. De la misma manera, valoran como positivo algunas de las funcionalidades que ofrece el uso de Moodle -tanto desde el punto de vista didáctico (comprensiones de audio y video) como desde el punto de vista práctico (entrega de portafolio, ejercicios, etc.)-.

Gamificación

La educación a distancia y e-learning tienen sus propios desafíos y algunos cursos necesitan un proyecto especial para mejorar los resultados de los estudiantes. Aprender y enseñar una lengua extranjera es un claro ejemplo de esto. Aprender una lengua extranjera implica la práctica de la expresión escrita, la comprensión auditiva y la comprensión lectora en la lengua meta. Cuando hablamos sobre enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, se nos invita a tener estrategias específicas, atractivas y motivadoras. La gamificación puede ser una opción relativamente válida y atractiva al diseño pedagógico del contenido, al fomento del trabajo cooperativo, a la experiencia de un feedback rápido y a la posibilidad de mejorar los niveles de motivación e implicación de los alumnos. Por lo menos éstos eran nuestros pensamientos iniciales.

En la Universidad Aberta, se encuentra en construcción un proyecto de investigación académica sobre la gamificación en el e-learning. Uno de los objetivos de este proyecto es que los alumnos puedan practicar la expresión escrita así como la comprensión auditiva y lectora de forma agradable, productiva e interesante. La escritura se desarrolla a través de la realización de las tareas, los cuestionarios y el feedback grabado que se da entre alumnos. La comprensión auditiva gracias a la inclusión de videos, al trabajo de comprensión de textos y tareas descriptas. La lectura mediante todos los documentos que el docente pone a disposición de los estudiantes (exclusivamente en lengua francesa) así como a través del trabajo desarrollado por los compañeros del curso en la lengua meta.

Los participantes fueron estudiantes del primer ciclo de enseñanza superior -Licenciatura en Lenguas Aplicadas, Licenciatura en Humanidades y Licenciatura en Historia- matriculados en la asignatura Francés III, nivel B2 del MCER, durante el primer semestre lectivo del año 2014/2015.

El proyecto cuenta con dos plataformas online en las que los alumnos trabajan: el Learning Management System - Moodle, versión 2.7 y la red académica social de la universidad -SOL. Cada plataforma tiene metas específicas de aprendizaje y competencias definidas. La plataforma Moodle da apoyo a las actividades académicas, pedagógicas, los videos, los cuestionarios, el feedback, las insignias (o badges) y el video final como resúmenes de todas las actuaciones de los alumnos.

En la plataforma SOL se creó un grupo cerrado -Proyecto Francés III- del cual sólo pueden formar parte los participantes de este proyecto. Esta plataforma cuenta con una herramienta de la que no disponíamos en la plataforma Moodle de la UAb (Universidad Aberta) y que resultaba necesaria: el «blog». Antes del comienzo de la primera actividad, los estudiantes tuvieron tres días para enviar una invitación al administrador de la plataforma SOL del Proyecto Francés III en la que pedían formar parte del grupo cerrado para completar su perfil con información personal y leer los materiales del

curso. Los recursos didácticos incluyen la historia, las normas del grupo, la estructura del curso, las tareas a realizar, la explicación de algunos elementos del curso como las insignias y la evaluación. El curso tuvo una duración semestral y el proyecto tenía cinco actividades con cinco tareas cada una, a excepción de la última actividad que únicamente tenía cuatro tareas. Los participantes tuvieron dos semanas para llevar a cabo las tareas para cada actividad, además de cuarenta y ocho horas para hacer un test al final de cada actividad.

Los elementos del juego que usamos en el proyecto se describen a continuación:

1. Storytelling: la narrativa asume una posición emocional central, describiendo la historia de una pareja parisina que visita la ciudad de Oporto, en Portugal.
2. Los niveles: la historia tiene cinco niveles que corresponden a cinco actividades.
3. Reto del presupuesto: la pareja tenía un presupuesto fijo para gastar en la ciudad de Oporto. Los estudiantes debían gestionar dicho presupuesto.
4. Tiempo: la realización de las tareas estaba limitada por el tiempo de ejecución. Contaban con dos semanas para completar cada nivel, es decir, en una quincena tenían que entregar cinco trabajos.
5. Videos: los videos están relacionados con la historia. Había un video para cada actividad -veinticuatro en total- y al final del video se proponía una tarea.
6. Cuestionarios: al final de cada actividad, se abría un cuestionario. Los estudiantes disponían de cuarenta y ocho horas para completarlo. Este elemento era el único, además de las pruebas académicas, que formaban parte de la evaluación final del alumno.
7. En el blog se pedía a los estudiantes información personal como el nombre, su profesión actual y las actividades de ocio.
8. Puntos: con cada tarea realizada podían obtener un punto, con un total de veinticuatro
9. Insignia: el reconocimiento entre iguales es un importante elemento de socialización en la Academia. En este curso, además del componente social, fue una manera también de leer y escribir en la lengua extranjera. El feedback debía escribirse en francés y ser constructivo para obtener una insignia. Los participantes que ofrecían al menos tres comentarios constructivos a sus compañeros de trabajo obtenían una insignia. Aquel alumno que consiguiese un total de cinco insignias a lo largo del curso, obtenía una insignia extra a modo de recompensa.
10. Feedback: elemento del juego más explotado en este proyecto. Para cada actividad, el docente realizaba un comentario a cada estudiante. Además del docente, también se daba feedback entre compañeros. Hecho éste que se consideró muy importante y altamente estimulante.

Conclusiones

A modo de conclusión, podemos decir que la adaptación de los cursos a los elementos disponibles de aprendizaje pasa no sólo por las posibilidades técnicas de mejorar el proceso de aprendizaje y enseñanza a través del uso de las redes sociales y las plataformas formales de LMS, sino también

por la metodología que se aplica tanto a los procesos de aprendizaje explícitos como al diseño de las actividades con matices lúdicos. El componente afectivo no se considera como un premio al trabajo serio realizado anteriormente, sino como un proceso en sí mismo, como un vehículo facilitador del aprendizaje y la adquisición de una lengua extranjera.

Consideramos que en un campo aún por descubrir cuáles son los entramados cognitivos que se esconden en el ámbito de la didáctica, debemos considerar el diseño del curso, materiales y visiones sobre el aprendizaje de una manera laxa y eliminando axiomas que pudieran ser limitantes.

Creemos, tras las experiencias presentadas, que el proceso de aprendizaje debe ser visto como una ecología de métodos, visiones, trabajo y contenidos que posean como fin último el aprendizaje diversificado, adaptado a cualquier estilo de aprendizaje y contexto ubicuo.

No podemos, pues, considerar una sola manera de procesar y producir la información. No hay una manera o un sitio único donde aprender. Aprendemos de todos y en todos lados.

Referencias bibliográficas

- ADELL, J. Y QUINTERO, L. C. (2010). “Los entornos personales de aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje”. En Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas. *Stumenti di ricerca per l'innovazione e la qualità in ambito educativo. La Tecnologie dell'informazione e della Comunicazione e l'interculturalità nella scuola*. Alcoy: Marfil-Roma, Italia: TRE Università degli studi.
- BISHOP, J. L., Y VERLEGER, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. ASEE Atlanta, Georgia, Estados Unidos National Conference and Exposition.
- CHENOLL MORA, A. (2008). Adoptando y adaptando la web 2.0 al alumno. El papel del profesor en la explotación de la red. Presented at the XIX Congreso Internacional Asele. Llevado a cabo en Cáceres, España. 1, 381–394
- COLLAZOS, C., GUERRERO, L., Y VERGARA, A. (2001). Aprendizaje Colaborativo: un cambio en el rol del profesor. Presented at the III Congreso de Educación Superior en Computación. Bogotá, Colombia.
- COUNCIL OF EUROPE (2001) Common European Framework for Languages: learning, teaching, assessment. Cambridge University Press.
- DETERDING, S., DIXON, D., KHALED, R., Y NACKE, L. (2011). From game design elements to gamefulness (p. 9). Presented at the the 15th International Academic MindTrek Conference, New York, New York, USA: ACM Press.
- GRANDE ALIJA, F. J. (2005). La cortesía verbal como reguladora de las interacciones verbales. *Actas XVI ASELE* 332–342.
- HAMARI, J., KOIVISTO, J., Y SARSA, H. (2014). Does Gamification Work? — A Literature Review of Empirical Studies on Gamification (3025–3034). Presented at the 47th Hawaii International Conference on System Sciences, IEEE. Hawaii, USA. January 6-9. 2014
- MCLUHAN, M., Y NEVITT, B. (1972). *Take Today; the Executive as Dropout*. New York: Harcourt Brace

Jovanovich.

NOBRE, A., Y CARDOSO, T. (2015). Educação online e línguas estrangeiras: ferramentas digitais gratuitas para desenvolver a oralidade em francês. *Indagatio Didactica*, 7(1).

PAPERT, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful Ideas*. New York, USA: Basic Books, Inc.

PRENSKY, M. (2010). *Teaching digital natives. Partnering for real learning*. Thousand Oaks, USA: Corwin.

PRENSKY, M. (2012). *Brain Gain. Technology and the Quest for Digital Wisdom*. New York. Palgrave MacMillan.

REIG, D. (2012). *Socionomía: ¿Vas a perderte la revolución social?* Barcelona, España: Deusto.

SALINAS, J., DE BENITO, B., Y LIZANA, A. (2014). Competencias docentes para los nuevos escenarios de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 79(28), 145–163.

WATZLAWICK, P., BAVELAS, J. B., Y JACKSON, D. D. (2011). *Pragmatics of human communication: A study of interactional patterns, pathologies and paradoxes*. New York, USA: B. O'Hanlon, Ed.

WHITE, D. S., Y LE CORNU, A. (2011). Visitors and Residents: A new typology for online engagement. *First Monday*, 16(9).