

TELEGRAM COMO ENTORNO MEDIADOR EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DE UNA LENGUA EXTRANJERA¹

TELEGRAM AS A MEDIATING ENVIRONMENT IN THE PROCESS OF LEARNING AND TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

AURORA CENTELLAS RODRIGO

UDIMA

Resumen

Hay una apertura al aprendizaje permanente y ubicuo que revierte en el aprendizaje autónomo e informal del estudiante que comparte contenido, que colabora, que comunica y que aprende, llevando a los docentes a diseñar y organizar escenarios de aprendizaje significativo en contextos múltiples y socializados, más allá del aula, con el objetivo de hacer partícipe al alumno.

Palabras clave: Aprendizaje compartido, aprendizaje ubicuo, aprendizaje significativo.

Abstract

There is an openness to lifelong and ubiquitous learning that reverts to the autonomous and informal learning of students who share content, collaborate, communicate and learn, leading teachers to design and organize meaningful learning scenarios in multiple and socialized contexts, beyond the classroom, with the aim of involving the student.

Keywords: Shared learning, ubiquitous learning, meaningful learning.

1. INTRODUCCIÓN

El contexto tecnológico educativo de la enseñanza de las lenguas, en este caso para la enseñanza del español como lengua extranjera, lleva, por un lado, a investigar nuevos escenarios para el aprendizaje, para la comunicación, para la adquisición de conocimiento y, por otro, a atender necesidades que afectan a las actividades profesionales y educativas, a la manera de aprender y enseñar, a las infraestructuras y a los medios que se utilizan para a ello. El reto es doble ya que atiende a la formación integral de los estudiantes, en dicho contexto tecnológico, con el compromiso de dotarles de las habilidades y

1 Correo-e: aurora.centellas@udima.es. Recibido: 30-04-2024. Aceptado: 04-10-2024.

capacidades necesarias para enfrentarse al nuevo entorno para el aprendizaje y a cómo afecta el impacto de las TIC al proceso de aprendizaje-enseñanza, con la responsabilidad de proponer cambios sobre cómo incluirlas, en dichos procesos, para, así, favorecer la educación y revisar qué camino es el mejor para facilitar la integración del docente.

La transformación digital en la que estamos inmersos requiere de un proceso de desaprendizaje para volver a aprender, ya que la nueva forma de acceder al conocimiento, desde el aprendizaje informal, se constituye como un hecho social que se apoya en las interacciones de sus participantes (García, 2010) y como proceso personal social en donde las experiencias se transforman en conocimiento (Fainholc, 2013), y esto implica rediseñar la enseñanza, redefinir el concepto de aprendizaje y reflexionar sobre dicho proceso de transformación, como sujetos activos capaces de entender y generar cambio significativo. Esta investigación busca abordar la realidad actual del ámbito educativo que demanda la necesidad de un estudio en torno a las nuevas formas de aprender para poder responder al desafío tecnológico y se centra, concretamente, en definir las posibilidades de una red social como Telegram para el aprendizaje de una lengua extranjera.

Se diseña, por tanto, un curso de español como lengua extranjera, nivel A1.1, en un entorno de aprendizaje interactivo que resuelva eficazmente las posibilidades educativas que ofrece la tecnología desde una metodología colaborativa, integradora y social y se propone desde el marco de Telegram (como herramienta para el aprendizaje de lenguas) elaborar una estrategia holística de apropiación del entorno para mediar el proceso de aprendizaje. Dicha propuesta de investigación llevó a explorar vías de actuación que favorecieran la educación disruptiva en la enseñanza de lenguas, todas ellas encaminadas a trasladar el aprendizaje invisible, informal y cotidiano a un aprendizaje formal, académico o como dice Boström (2002), a informalizar el aprendizaje formal, al entender que los medios de información y comunicación propician el espacio y el contexto para dicho aprendizaje. A continuación, se muestra, en la figura 1, *Ámbitos de investigación*, los distintos ámbitos a los que se circunscribe esta propuesta para tener una visión global de sus influencias y dónde se sitúa en este contexto la investigación.

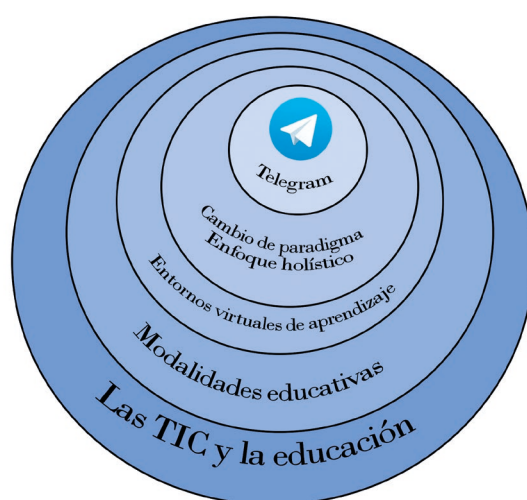


Figura 1. Ámbitos de investigación, Centellas et al. (2023: 37)

Hay una realidad educativa conectada a las TIC que parte de un contexto social revolucionado por la irrupción de la tecnología. La creciente digitalización en todos los ámbitos sociales demanda una transformación de la educación y, al mismo tiempo, propicia una reformulación de los procesos de aprendizaje-enseñanza (figura 1, anillo 1. *Las TIC y la educación*). En las últimas décadas, la tecnología ha propiciado nuevas modalidades de aprendizaje basadas en *Internet* que demandan investigaciones sobre su impacto en la educación y requieren investigar sobre los indicadores de calidad (figura 1, anillo 2. *Modalidades educativas*). Por otra parte, los entornos de aprendizaje buscan establecer comunicación académica y pedagógica entre los usuarios, promoviendo nuevos roles entre los actores del proceso (figura 1, anillo 3. *Entornos virtuales de aprendizaje*), además, el cambio de paradigma generado lleva a definir una estrategia educativa fundamentada a partir de las prácticas innovadoras de los docentes, que son la clave para la transformación del paradigma educativo (figura 1, anillo 4. *Cambio de paradigma. Enfoque holístico*). Finalmente, la propuesta de investigación desde Telegram (figura 1, anillo 5. *Telegram como entorno mediador en el proceso de aprendizaje y enseñanza*), recoge el contexto donde confluyen todos los anillos que definen esta propuesta y que van a garantizar el proceso (Centellas et al. 2023:37). El rol del entorno es, por tanto, mediar el proceso de aprendizaje-enseñanza.

Somos protagonistas de una realidad en la que las nuevas modalidades educativas (*e-learning*, *b-learnig*, *m-learning* y *u-leraning*) demandan investigar sobre cómo afectan al proceso aprendizaje-enseñanza y cómo se abordará, desde las mismas, una formación de calidad. Por otro lado, la educación superior, consciente de todo ello, acepta el reto del cambio metodológico, implantando un modelo de formación para el estudiante de segundas lenguas que favorezca la comunicación, la interacción, la personalización del aprendizaje, así como la capacidad para desarrollar pensamiento crítico, divergente y creativo de forma autónoma, con la responsabilidad de garantizar el proceso y asegurar la calidad de la enseñanza. Como mantiene Cabero (2006) “los procesos de enseñanza- aprendizaje son sistémicos y todas las variables deben adaptarse a las características de los estudiantes y de la acción formativa” (Cabero, 2006: 5). Los nuevos modelos pedagógicos, en continuo diálogo con las TIC, intentan aprovechar todo su potencial comunicativo, informacional, colaborativo, interactivo, creativo e innovador en el marco de una nueva cultura de aprendizaje (Adell y Castañeda, 2012:15), de ahí que la utilización de las TIC en la Educación Superior favorezca la investigación y sea abordada desde diferentes frentes aunque con un mismo objetivo, mejorar el proceso de aprendizaje-enseñanza. El impacto de las TIC en la educación ha llevado a numerosos autores (Cabero, 2012; García 2010; Prado Aragonés, 2002; Salinas, 2007; Sales, González y Peirats, 2002; Schalk, 2010) a investigar sobre cómo incluirlas en los procesos de aprendizaje-enseñanza para favorecer la educación, qué camino es el mejor para facilitar su integración y qué funciones y limitaciones conllevan. Finalmente, hay otro aspecto que camina en paralelo a toda intervención de las TIC en la educación y que cierra la visión global de esta investigación, se trata de las competencias tecnológicas que afectan a docentes y discentes y que deben estar

orientadas a la realidad de cambio. El futuro de la educación se enfrenta a los retos emergentes que conlleva el reajuste de las prácticas reales a versiones virtuales y que obliga a establecer cambios en las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

2. PROPUESTA DE APRENDIZAJE EN UN ENTORNO VIRTUAL

Se propone el análisis, diseño e implementación de un curso de español A1.1, titulado, *Habla y aprende español 5'al día*, en un entorno de aprendizaje *m-learning*, concretamente, en la plataforma Telegram, con el objetivo de explorar las posibilidades de los nuevos espacios de aprendizaje para la formación y el conocimiento de lenguas e indagar sobre si son capaces de generar un cambio metodológico y cómo afecta al proceso. Y los objetivos didácticos asociados a dicho objetivo principal van a responder al discurso que se establece entre la pedagogía y la tecnología a la hora de diseñar el curso de español: 1) evidenciar las posibilidades del entorno como herramienta para potenciar el desarrollo de las competencias lingüísticas, comunicativas y culturales; 2) observar el potencial de Telegram para generar cambio de paradigma desde la contextualización y la comunicación; 3) considerar si el nuevo discurso educativo personaliza la experiencia de aprendizaje y constituye un entorno personal de aprendizaje que promueve el autoaprendizaje; 4) valorar si el entorno utilizado genera usuarios más activos, en contextos significativos, y les prepara para la autorreflexión sobre la lengua y 5) evaluar la efectividad didáctica en un entorno de aprendizaje interactivo.

2.1. Herramienta de aprendizaje (Telegram)

Se elige Telegram como herramienta para el aprendizaje del español como lengua extranjera, por las posibilidades que ofrece el canal al poder integrar contenido didáctico en diferentes formatos (imagen, audio, vídeo, archivos, textos, enlaces, etc.) y, además, se piensa en este entorno porque va a permitir a los estudiantes involucrarse y negociar significado mediante distintas formas de interacción social (Comas-Quinn, De los Arcos Mardomingo, 2012). El hecho de que la aplicación permita la creación de grupos de trabajo va a favorecer la interacción en el entorno social dando lugar a una verdadera red comunitaria:

El aprendizaje se convierte en un proceso social y dinámico en el que el papel activo del usuario forma parte de las comunidades en las que prevalece el aprendizaje compartido, (Bartolotta, Giordano y Moreno, 2018: 71).

Además de los recursos didácticos que pueden integrarse y que van a favorecer y enriquecer al curso, Telegram es una herramienta de comunicación asíncrona donde los estudiantes pueden hacer preguntas al docente sobre el contenido del curso, resolver dudas, comunicarse entre ellos y hacer aportaciones construyendo conocimiento de forma colaborativa y cooperativa. Por otro lado, el hecho de que la herramienta permita una comunicación sincrónica va a permitir a los alumnos y docentes comunicarse en tiempo real. Con las posibilidades que Telegram brinda, se aspira al conocimiento

individual a través de un aprendizaje de carácter autónomo y colaborativo (Cedeño, 2019) y se rompen las barreras de espacio y tiempo.

2.2. Estructura del curso de español A1.1

La integración del curso de español A1.1 en Telegram supone establecer un pulso entre la tecnología y la pedagogía por lo que su efectividad va a depender de la temporalización del curso, de la gestión del mismo y de los grupos de intervención. El nivel de progresión que se asume es el establecido por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (en adelante, MCERL), base principal desde donde se han diseñado las competencias lingüísticas, pragmáticas y socioculturales e interculturales. En este sentido, seguir las orientaciones del MCERL hace que se considere al alumno como un miembro de una sociedad en la que movilizándolo sus competencias puede llevar a cabo actividades y tareas lingüísticas y no lingüísticas, y además, define el progreso en el aprendizaje, describiendo lo que alumno va a saber hacer con la lengua. Los descriptores que se establecen son los correspondientes al nivel indicado anteriormente (nivel A1.1).

El curso de español se divide en cinco bloques temáticos y cada uno de estos bloques contiene cuatro unidades relacionadas con la temática de dicho bloque, tal y como se puede observar en la tabla 1 (solo se presenta desarrollado un bloque temático con sus correspondientes unidades).

BLOQUE 1	BLOQUE 2	BLOQUE 3	BLOQUE 4	BLOQUE 5
En contacto con el español	Contactos. Gente que conocemos	El entorno. Ciudades y barrios	Actividad social	Hábitos para tiempo libre
Unidad 1. Saludar y presentarse.	Unidad 1	Unidad 1	Unidad 1	Unidad 1
Unidad 2. Preguntar y decir el lugar de origen.	Unidad 2	Unidad 2	Unidad 2	Unidad 2
Unidad 3. Hablar de lenguas.	Unidad 3	Unidad 3	Unidad 3	Unidad 3
Unidad 4. Preguntar y decir para qué se estudia español.	Unidad 4	Unidad 4	Unidad 4	Unidad 4

Tabla 1 Bloques temáticos y unidades

Cada una de las unidades temáticas se compone de cuatro fases: 1) de presentación; 2) de observación; 3) de ejercitación y desarrollo competencial y 4) de comprobación, dependiendo de la fase se incorporan uno o varios recursos en diverso formato (vídeo, texto, imagen, url). El formato vídeo, por ejemplo, es utilizado para la introducción de contenido formal. En la tabla 2 se recoge un modelo de bloque temático.

BLOQUE 1. EN CONTACTO CON EL ESPAÑOL

FASES DE CADA UNIDAD	Unidad 1. Saludar y presentarse.	Unidad 2. Preguntar y decir el lugar de origen.	Unidad 3. Hablar sobre las lenguas.	Unidad 4. Preguntar y decir para qué se estudia español.
1. Fase de presentación	Recurso (vídeo, imagen, texto)	Recurso (vídeo, imagen, texto)	Recurso (vídeo, imagen, texto)	Recurso (vídeo, imagen, texto)
2. Fase de observación	Actividad de comprensión (vídeo, imagen, url, audio)	Actividad de comprensión (vídeo, imagen, url, audio)	Actividad de comprensión (vídeo, imagen, url, audio)	Actividad de comprensión (vídeo, imagen, url, audio)
3. Fase de ejercitación y desarrollo competencial.	Material y actividad complementaria (vídeo imagen, url, texto)	Material y actividad complementaria (vídeo imagen, url, texto)	Material y actividad complementaria (vídeo imagen, url, texto)	Material y actividad complementaria (vídeo imagen, url, texto)
4. Fase de comprobación	Actividad final (url, texto, otros formatos)	Actividad final (url, texto, otros formatos)	Actividad final (url, texto, otros formatos)	Actividad final (url, texto, otros formatos)

Tabla 2 Modelo de bloque temático con recursos didácticos

Por último, en la tabla 3, se muestra la tipología de actividades que se plantean en la fase de ejercitación y desarrollo competencial. El estudiante encontrará una amplia gama de actividades que le ayudarán a desarrollar las habilidades lingüísticas necesarias para hablar en la lengua que aprende a partir de las fases previas (fase de presentación y observación) a la fase de ejercitación y desarrollo competencial.

FASE DE EJERCITACIÓN Y DESARROLLO COMPETENCIAL

ACTIVIDADES	RECURSOS	PROCESO SECUENCIAL	ESTRATEGIAS	COMPETENCIAS
ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN EN UN CONTEXTO REAL DE COTIDIANEIDAD	Recurso (vídeo, imagen, texto, podcast)	Producción de textos orales y escritos a partir de la fase 1 y 2 en un contexto real cotidiano.	Uso del lenguaje verbal y no verbal. Estrategias de expresión y comprensión. Estrategias de mediación oral y escrita.	Competencia lingüística-sociolingüística y pragmática (saber hacer-saber aprender). Competencia existencial (saber ser-saber aprender)

ACTIVIDADES INTERACTIVAS	Recurso (chat, foros, streaming)	Producción de textos orales y escritos desde lo experiencial.	Uso del lenguaje verbal y no verbal. Estrategias de mediación oral	Competencia lingüística-sociolingüística y pragmática (saber hacer-saber aprender) Competencia existencial (saber ser-saber aprender)
ACTIVIDADES DE REFLEXIÓN	Recurso (IA -chat GPT-, técnicas performativas)	Producción de textos orales y escritos a partir de la fase 1 y 2. Comprobación de lo aprendido desde la reflexión. Auto-evaluación.	Uso del lenguaje verbal y no verbal. Estrategias de expresión y comprensión Estrategias de mediación oral y escrita.	Competencia lingüística-sociolingüística y pragmática (saber hacer-saber aprender) Competencia existencial (saber ser-saber aprender)
ACTIVIDADES CULTURALES	Recurso (infografía, url, vídeo)	Producción de textos orales y escritos desde lo experiencial.	Uso del lenguaje verbal y no verbal. Estrategias de expresión y comprensión Estrategias de mediación oral y escrita.	Competencia lingüística-sociolingüística y pragmática (saber hacer-saber aprender) Competencia existencial (saber ser-saber aprender)

Tabla 3 Modelo fase de ejercitación y desarrollo competencial. Actividades

Una vez descrita la plataforma, donde se va a implantar el curso de español, y la estructura de curso, se explican las fases de diseño pedagógico y diseño tecnológico que se tuvieron en cuenta en esta propuesta de aprendizaje de un curso de español en una red social.

2.3. Fase de diseño pedagógico y tecnológico

Para el diseño pedagógico, se tuvieron en cuenta los componentes del curso de español atendiendo a las siguientes variables críticas: contenido, *e-actividades*, estrategias didácticas y modelos de evaluación (Cabero, 2006), que en el contexto virtual, en el que va a tener lugar el proceso didáctico van a estar mediadas por herramientas TIC. Dichas herramientas se agrupan en función del lugar que ocupen en el triángulo didáctico (Coll, Mauri y Onrubia, 2008, Bossolasco, 2016). Es decir, las TIC mediaran entre el alumno y el contenido (búsqueda en internet), entre el profesor y el contenido (presentaciones, vídeos...), entre profesor y alumnos (mediante foros,

chat...), etc. En cuanto al diseño tecnológico se centra la atención en variables críticas, tal y como propone Cabero (2006), es decir, las herramientas de comunicación y aspectos organizativos que también van a estar mediadas por herramientas tecnológicas. A continuación, la figura 2 muestra el discurso dialógico que se establece entre la fase de diseño pedagógico y tecnológico.

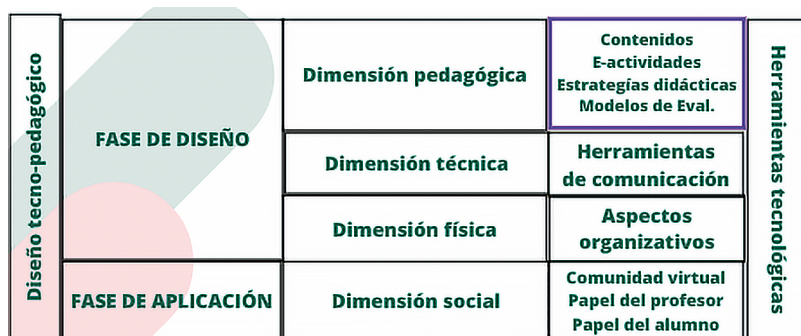


Figura 2 Discurso dialógico entre la fase de diseño pedagógico y tecnológico

Aunque el diseño pedagógico y tecnológico caminan juntos en el contexto virtual, sirven únicamente como referente al proceso formativo, ya que están sujetos, como sugiere Bossolasco (2013: 76) a “las interpretaciones, negociaciones, significados, niveles de motivación o roles que asuman los participantes del proceso”. Es decir, hubo que esperar al momento de la implementación de la propuesta del curso de español en Telegram para saber si el diseño era adecuado o debía sufrir cambios. Como se observa en la figura 3, se resumen las acciones formativas que se llevaron a cabo, para implantar un curso de español en un entorno *m-learning*, y que se corresponden con los tres aspectos de los que habla Salinas (2004), aspectos pedagógicos, aspectos tecnológicos y aspectos organizativos.

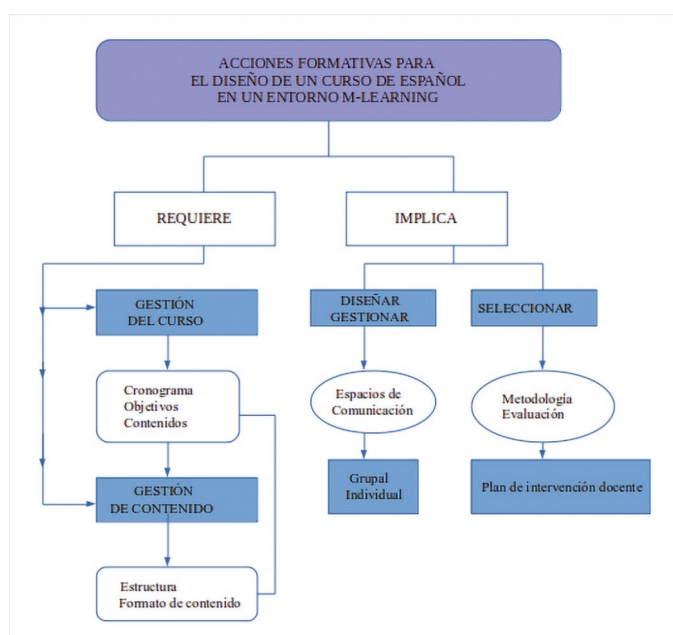


Figura 3 Acciones formativas

Las decisiones tomadas con respecto a las acciones formativas en el entorno de aprendizaje vinieron marcadas por el carácter de la institución a la que se pertenecía (en este caso un centro de Educación Superior a distancia) por el diseño de la enseñanza, por los aspectos relacionados con los espacios de comunicación (individuales y grupales) y con el aprendizaje (motivación, necesidad del aprendizaje, recursos y equipamiento). Además, el diseño del curso supuso programar la intervención docente en el proceso de enseñanza mediante guías, orientaciones y seguimiento grupal e individual.

3. METODOLOGÍA

La metodología que se ha utilizado en esta investigación es combinada o mixta, es decir, de corte cuantitativo-descriptivo y cualitativo-interpretativo. Desde la perspectiva cualitativa se profundiza en aspectos relacionados con el entorno para comprender la realidad abordada, puesto que:

La metodología cualitativa es una poderosa vía para la comprensión e interpretación de los procesos situaciones y interacciones que se llevan a cabo en los entornos virtuales, además, brinda la posibilidad de una aproximación a estos nuevos entornos en su ambiente convencional (Sánchez, 2007:10).

Desde la perspectiva cuantitativa se obtiene una aproximación al escenario educativo donde se ha realizado la implementación, ya que el instrumento utilizado, la encuesta, contribuye a verificar los resultados obtenidos de las herramientas cualitativas. El método mixto ha permitido descubrir las actitudes y aptitudes de los alumnos en el entorno virtual mediante la sistematización de sus experiencias a nivel formal e informal.

A continuación, se muestran, en la figura 4, los ítems que se tienen en cuenta para analizar si el entorno puede mediar el proceso de didáctico, y si además, este se alinea al discurso dialógico establecido entre la tecnología y la pedagogía.

Bloque	Título	Ítems
I	Datos etnográficos Nacionalidad, edad, interés por los idiomas	1, 2 y 3
II	Datos relativos a aspectos tecnológicos Dimensión técnica Variables: herramientas de comunicación. Dimensión física Variables: aspectos organizativos.	4, 5 y 6
III	Datos relativos a aspectos pedagógicos Dimensión pedagógica Variables: contenidos, actividades, estrategias didácticas y modelos de evaluación. Dimensión social Variables: comunidad virtual, el papel del profesor y el papel del alumno.	6, 7, 8, 9 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 y 17
IV	Datos de la experiencia práctica Dimensión social Variables: comunidad virtual, el papel del profesor y el papel del alumno.	18, 19, 20, 21 y 22

Figura 4 Bloques, dimensiones e ítems

4. ANÁLISIS Y RESULTADOS

4.1. Descripción

El curso, *Aprende y habla español 5 minutos al día con UDIMA*, lanzado de forma gratuita por la UDIMA, a través de la plataforma Telegram, tiene una duración de diez semanas, a lo largo de las cuales se va subiendo contenido de lunes a viernes a una hora fijada. El sistema planteado es el de inmersión directa del estudiante extranjero en conversaciones reales. Estas conversaciones se han presentado a través de vídeos y buscan que los estudiantes sean capaces de reconocer y diferenciar patrones para poder comprender y reproducir estos patrones más adelante, en situaciones reales de comunicación.

Para facilitar esta adquisición, se les proporciona información y transcripciones de las conversaciones a través de infografías y documentos PDF. Además, para practicar y permitir la evaluación del progreso, cuentan con podcasts, actividades y cuestionarios autocalificables.

Todos estos recursos se van presentando día a día a través de un cronograma en español y en inglés para facilitar la organización y comprensión a los 577 suscriptores con los que se ha contado en esta ocasión. En este cuarto lanzamiento se han mantenido las mejoras llevadas a cabo previamente como los grupos de conversación interactivos, donde estudiantes del Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera de UDIMA actuaron como profesores y dinamizadores de conversación. En esta ocasión, además de los grupos de conversación, se contó con sesiones en *streaming* los martes y los jueves en las que cada profesor hablaba con los estudiantes conectados en directo. A su vez, se habilitaron los mensajes en el canal para que los estudiantes pudieran consultar dudas sobre los contenidos subidos y/o pudieran negociar significado.

4.2. Datos

A continuación, se incluye el enlace a un documento cuyas tablas recogen los datos numéricos resultantes de este curso: <https://bit.ly/3PvhwJA>

La primera tabla, de doble entrada, está organizada por semanas y días en el lateral y por recursos en la parte superior. Junto a cada tipo de recurso se incluye una columna para registrar el número de visualizaciones del mismo y, en el caso de los cuestionarios, se recoge también el número de veces que se han realizado los tests. Todos estos datos se aportan para cada día y tipo de recurso, por lo que, en el caso de contar con varios recursos de un mismo tipo en un solo día, se aporta la cifra media de visualizaciones y de realización.

En la misma tabla, se puede observar que la aportación diaria de recursos es similar, mientras que los datos sobre visualizaciones y participación muestran una gran acogida al principio y un menor interés hacia el final del curso.

Bajo este primer bloque o tabla principal (véase anexo 3), se refleja por un lado el total de recursos (439), la media total de visualizaciones de los mismos (aproximadamente 191), el porcentaje de visualizaciones (33%) y el porcentaje de realización de los tests (6%). Este último apartado se ha visto incrementado en un punto y medio respecto a la pasada edición. Esto podría deberse al seguimiento que se realiza gracias a la interacción en los grupos de *streaming*.

En la columna situada en el lateral derecho de la tabla principal (véase anexo 4), se registran las puntuaciones obtenidas en los cuestionarios cada día y la media total, que se corresponde con un 8,3 sobre 10.

El cuestionario de satisfacción (véase anexos 5 a 26) refleja un alto grado de satisfacción con el curso por parte de los entrevistados, quienes representan un total de 8 nacionalidades diferentes (con mayor presencia filipina, paquistaní y egipcia). En este caso, los participantes eran principalmente menores de 30 años (71,4%), seguidos de los menores de 40 (14,3%), los que se encuentran entre los 40 y los 50 (7,1%) y los mayores de 50 (7,1%).

Para el 64,3% de los encuestados es la primera vez que estudian a través de su dispositivo móvil y a todos les gusta aprender idiomas. Además, todos ellos reflejan estar satisfechos con el curso, haber podido descargar el contenido y, el 85,7% dicen que no han tenido problema para conectarse al curso.

En cuanto a la utilidad de los diferentes recursos, consideran útiles los contenidos gramaticales (80%), los vídeos (86,6%), las transcripciones (80%), los contenidos de audio (78,5%) y las actividades (93,3%). En general, indican haber adquirido todos los conocimientos trabajados o la mayoría de ellos.

Respecto a la interacción con los grupos (comunidad virtual) el 50% casi todos, han participado mucho o bastante (50%) y califican su experiencia en estos días como muy buena o bastante buena (71,4%). Una cuarta parte de los participantes indica haber hablado con otros compañeros entre bastante y mucho, habiendo podido participar en las clases de conversación (interactivas) el 75% de los encuestados.

Por otro lado, todos muestran interés en seguir aprendiendo español y recomendarían este curso. Los módulos que les han ayudado a aprender español son el canal de Telegram con contenido gramatical y funcional (85,7%), seguido de los grupos de conversación para hablar con otros (50%), el chat del canal (57,1%) y del grupo de *streaming* para hablar en tiempo real con el profesor y otros compañeros (41,9%).

Todos manifiestan su intención de seguir aprendiendo español y recomendarían el curso (100%). En general, valoran positivamente el curso, pero incluyen algunas sugerencias como revisar algunas traducciones, la continuación del curso, la creación de un nivel más bajo, la ampliación de las conversaciones en *streaming* o la realización de las mismas en otros horarios que se ajusten también a las horas diurnas de otros países.

En vista de los resultados obtenidos y teniendo en cuenta que se alcanzaron los 577 suscriptores, se entiende que Telegram es una herramienta a través de la cual es posible llegar a numerosos destinatarios y que los recursos aportados pueden resultar muy útiles según la forma en que se presenten. Por otro lado, las nuevas funcionalidades de la plataforma han permitido una mayor interacción entre la comunidad virtual potenciando la cooperación y el aprendizaje significativo. No obstante, aunque la interacción adquirida en el curso facilita la comunicación y el avance de los estudiantes, aquellos que no han tenido contacto previo con el idioma español, experimentan mayores dificultades. De cara a futuras ediciones parece necesario continuar definiendo el nivel de partida del curso.

5. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos, en las distintas ediciones de implementación de un curso de español en un entorno virtual de aprendizaje, muestran que la red se convierte en una plataforma virtual ideal para conectar lo educativo con la realidad social del alumno al proponer actividades, generar foros y dar la oportunidad de crear una comunidad interactiva que tenga los mismos objetivos. El nuevo entorno propuesto va a tener un mayor predominio en el proceso didáctico al aplicar estrategias innovadoras que contribuirán al desarrollo autónomo del estudiante la vez que propicia pensamiento crítico y divergente, pero sobre todo porque adquiere un nuevo rol, el de acercar el aprendizaje a lo cotidiano, haciendo que el aprendizaje tenga sentido. También se observó una nueva función didáctica del entorno virtual de aprendizaje, la de organizar los contextos, los ambientes de aprendizaje, en definitiva, la mediación y la distribución de los recursos didácticos para que los alumnos se formen y asimilen mejor los conocimientos y contenidos curriculares y sociales a la vez que se potencia un aprendizaje significativo. El nuevo discurso generado entre la tecnología y la pedagogía aporta nuevos modelos de aprendizaje que tienen que ver con la nueva forma de acceder al conocimiento. La actitud hacia la tecnología se entiende en términos de significado y experiencia (Oliver, 2016).

Los datos revelan que la organización intencional de dicho entorno, el material de apoyo con el que cuenta (infografías, texto, audios, vídeos, etc.), la tipología de actividades, los recursos digitales y los grupos para interactuar con otros estudiantes y con el profesor favorecen un modelo dinámico e interactivo de enseñanza que estimula el aprendizaje y que da lugar a la personalización del mismo.

El aprendizaje no ocurre porque se use la tecnología, sino porque hay una metodología que integra herramientas tecnológicas y actividades, recursos didácticos, estrategias y contextos reales de aprendizaje que lo propician. Entender la integración educativa en entornos virtuales, en este caso en una red social, es entender que hay una necesidad de reconstruir el saber, de reconceptualizar el aprendizaje, y esto supone definir aspectos sustantivos del proceso de aprendizaje-enseñanza para poder establecer un marco sólido, en este caso, para la adquisición de una lengua extranjera.

BIBLIOGRAFÍA

- ADELL, J. Y CASTAÑEDA, L. (2012): "TECNOLOGÍAS EMERGENTES ¿PEDAGOGÍAS EMERGENTES?" EN J. HERNÁNDEZ, M. PENNESI, D. SOBRINO, A. Y VÁZQUEZ GUTIÉRREZ, A. (COORDS.), *Tendencias emergentes en la educación con TIC*. (pp.13-32). Espiral.
- Bartolotta, S., Giordano Paredes, M. A. y Moreno Celeguin, M. G. (2018): "Web 2.0 y aprendizaje cooperativo: una propuesta de la Universidad Nacional de Educación a Distancia para la enseñanza de la lengua italiana". En O. Buzón García (Coord.), *Nuevas pedagogías con tecnologías emergentes* (pp. 7-83). Madrid: Dykinson S.L.
- Bossolasco, M.L. (2013): "El concepto de entornos mediados de enseñanza-aprendizaje. Significados posibles". En A.C. Chiecher, D.S. Donolo, y J.L. Córca, J. *Entornos virtuales de aprendizaje: nuevas perspectivas de estudio e investigaciones* (pp. 73-94). Editorial Virtual Argentina.
- Boström, A.K. (2002): "Informal learning in a formal context: Problematizing the concept of social capital in a contemporary Swedish context". *International Journal of Lifelong Education*, 21(6), 510-524. <https://doi.org/10.1080/0260137022000016730>.
- Cabero J. (2006): "Bases pedagógicas del e-learning". *Revista de Universidad y Sociedad de Conocimiento*, 3(1), 1-10.
- Cabero, J. (2012): "Las redes sociales en el entramado educativo". En E. Navas (Coord.), *Web 2.0. Innovación, e investigación educativa*, (pp. 11-29). Universidad Metropolitana.
- Cedeño, E. (2019): "Entornos virtuales de aprendizaje y su rol innovador en el proceso de enseñanza". *Rehuso*, 4(1),119-127. Recuperado de: <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/1888>
- Centellas Rodrigo, A., Cazorla Vivas, C. y Bazo Martínez, P. (2023): *Telegram como escenario de aprendizaje disruptivo para la enseñanza del español como lengua extranjera: propuesta de aprendizaje invisible que conecta lo académico con lo cotidiano (dissertation)*. Universidad Complutense de Madrid.
- Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008): "La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación: Del diseño tecno-pedagógico a las prácticas de uso". En C. Coll, C. Monereo i Font. *Psicología de la Educación Virtual*, (pp.74-103). Edic. Morata.
- Comas-Quinn, A.; de los Arcos, B. & Mardomingo, R. (2012): "Virtual Learning Environments VLEs) for distance language learning: shifting tutor roles in a contested space for interaction". *Computer Assisted Language Learning*, 25(2), 129-143. <https://doi.org/10.1080/09588221.2011.636055>.
- Fainholc, B. (2013): "Las redes virtuales y sus desafíos a la educación". En C. Fonseca (Coord.) *Los entornos personales de aprendizaje. Visiones y retos para la formación*, (pp. 241-265). Universidad Metropolitana.
- García, M. (2010): "Los valores sociales dentro de las redes virtuales de aprendizaje". *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 242, 24-28.
- Oliver, M. (2016): "What is technology". In N. Rushby & D. Surry (Eds.), *Wiley Handbook of Learning*, (pp. 35-57). Wiley Handbooks in Education.

- Prado Aragonés, J. (2002): *La utilización de internet en idiomas. Educar en Red. Internet como recurso para la educación*. Ediciones Aljibe.
- Sales, C.; González, D. y Peirats, J. (2002): “Las TIC y la metodología de enseñanza: Dos elementos de un modelo didáctico”. En D. Englebert, N. Mazzu. (Coord.). *Comunicación presentada en el I Congreso online del Observatorio para la CiberSociedad*, (pp.1-9). Universidad de Valencia.
- Salinas, J. (2004): “Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria”. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. 1(1), 1-16. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v1i1.228>.
- Salinas, J. (2007): *El papel de las TIC en el sistema educativo*. Universitat de les Illes Balears.
- Schalk, A.E. (2010). El impacto de las TIC en educación. *Relatoría de la Conferencia Internacional de Brasilia*, (pp.26-29). UNESCO Santiago/ OREALC.